

Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles

Antoine Véré tout

► **To cite this version:**

Antoine Véré tout. Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles. Sociologie. Université de Bordeaux, 2019. Français. NNT : 2019BORD0023 . tel-02175730

HAL Id: tel-02175730

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02175730>

Submitted on 6 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

École Doctorale Société, Politiques, Santé Publique (EDSP2)

Laboratoire : Centre Emile DURKHEIM - UMR 5116

Spécialité : Sociologie

Présentée par Antoine Véré tout

**Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours
d'accès, expériences, et perspectives professionnelles**

Membres du jury :

Eric Dugas	Professeur des Universités	Université de Bordeaux	Président du Jury
Emmanuel Quenson	Professeur des Universités	Directeur Scientifique du Céreq	Rapporteur
François Sicot	Professeur des Universités	Université de Toulouse	Rapporteur
Elise Tenret	Maître de Conférence	Université Paris Dauphine	Examinatrice
Joël Zaffran	Professeur des Universités	Université de Bordeaux	Directeur de thèse

15 février 2019

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

École Doctorale Société, Politiques, Santé Publique (EDSP2)

Laboratoire : Centre Emile DURKHEIM - UMR 5116

Spécialité : Sociologie

Présentée par Antoine Véré tout

**Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours
d'accès, expériences, et perspectives professionnelles**

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait certainement pas vu le jour sans le soutien et l'accompagnement du Professeur Joël ZAFFRAN. Nous le remercions vivement pour la confiance qu'il nous a témoignée et la liberté qu'il nous a laissée.

La lecture critique d'une thèse est un travail fastidieux. Que chacun des membres du Jury soit remercié pour le temps qu'il a accepté d'y consacrer : Éric DUGAS, Professeur en Sciences de l'Éducation et chargé de mission Handicap à l'université de Bordeaux ; Elise TENRET, Maître de Conférence à l'université Paris Dauphine et chargée de mission à l'Observatoire de la Vie Étudiante ; Emmanuel QUENSON, Professeur des Universités et Directeur Scientifique du Céreq ; François SICOT, Professeur de sociologie à l'université de Toulouse Jean JAURES.

Nous tenons à rendre un hommage tout particulier aux Professeurs François DUBET et Marie DURU-BELLAT avec qui nous avons fait nos premiers pas dans le champ de la sociologie de l'éducation.

Notre collègue et ami Jean-Marie RENOARD a accepté l'ingrat travail de relecture du document ; nous l'en remercions chaleureusement, ainsi que pour nos innombrables discussions sur le sens de la mesure en sociologie, et ailleurs...

Nous remercions Audrey MARCEL qui a assuré la mise en forme du document.

Nous remercions aussi M. Jean-François PRADENS, enseignant, secrétaire général de l'AIRE et Directeur d'établissement médico-social accompagnant des jeunes en situation de handicap psychique, pour sa relecture du premier chapitre.

Enfin, *last but not least*, c'est à ma compagne, Dominique MAISON, que ce travail est dédié tant elle y a contribué en de multiples formes : intellectuelle, morale, affective... C'est bien plus que des remerciements que je lui adresse.

« Les hommes, aux faits qu'on leur propose, s'amuse plus volontiers à en chercher la raison qu'à en chercher la vérité. Ils laissent là les choses, et s'amuse à traiter les causes. Plaisants causeurs. »

Montaigne, *Essais*, chapitre III, 11

**Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours
d'accès, expériences, et perspectives professionnelles**
Antoine VÉRÉTOUT

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE I.	36
LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU POINT DE VUE DU HANDICAP.....	36
CHAPITRE 1.....	39
EXPLIQUER L'ESSOR DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. 39	
1. 1. Un « vivier » en augmentation.	41
1.1.1. Une démocratisation quantitative.....	42
1. 1. 2. Une inclusion scolaire se traduisant encore souvent par le maintien de deux univers distincts, dont l'intersection se réduit.....	48
1. 2. Une appréhension élargie du handicap.....	50
1. 2. 1. Une diversification des troubles entraînant une différenciation des parcours.....	51
1. 2. 2. Entre le collège et le lycée, une orientation sensible aux types de déficience.....	57
1. 3. Les transitions entre enseignement secondaire et enseignement supérieur.	61
1. 3. 1. Milieux de scolarisation et modalités d'accompagnement antérieurs.....	61
<i>Scolarisation en milieu ordinaire vs scolarisation en secteur médico-social</i>	62
<i>Prise en compte du handicap lors de la scolarité au lycée : Projet Personnalisé de Scolarisation et aménagement.</i>	64
1. 3. 2. Faire ou ne pas faire des études supérieures : existe-t-il réellement une « autocensure » des lycéens en situation de handicap ?	69
1. 3. 3. Origine des informations mobilisées pour « franchir le cap ».	76
1. 3. 4. Dans l'enseignement supérieur, des <i>politiques locales plus handy-friendly</i>	80
CONCLUSION PARTIELLE.	83
CHAPITRE 2.....	86
L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : CARACTÉRISTIQUES ET PARCOURS DES « HEUREUX SURVIVANTS »	86
2. 1. Profils sociodémographiques des <i>Happy Few</i>	86
2. 1. 1. L'âge des étudiants en situation de handicap.	87
2. 1. 2. Le sexe.	89
2. 1. 3. Le moment de survenue du handicap.....	93

2. 1. 4. La catégorie sociale des parents des étudiants en situation de handicap.....	94
2. 2. Caractéristiques scolaires et parcours des étudiants en situation de handicap.....	100
2. 2. 1. Le Bac : filières et séries.....	101
2. 2. 2. Catégorisation des élèves en fonction de leurs parcours.....	104
2. 2. 3. Enseignement supérieur, filières et études : les déterminants des choix.....	108
<i>Diversification hiérarchique</i>	109
<i>Sélection et auto-sélection</i>	117
<i>Mesurer l'auto-sélection</i>	118
<i>Les bonnes raisons de l'auto-sélection</i>	126
CHAPITRE 3.....	134
LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET LEURS ÉTUDES : LES BONNES RAISONS DE L'ORIENTATION ET LES	
TYPES DE PARCOURS.....	134
3.1. Le rapport aux études : motivations instrumentales, vocationnelles et expressives.....	137
Choix instrumental vs choix intellectuel dans les Enquêtes.....	140
3.2. Des trajectoires diversifiées, entre linéarité et dérivations.....	156
3. 2. 1. Le « résultat des courses » : facteurs d'échec et de réussite.....	157
3. 2. 2. Les parcours atypiques.....	161
3. 2. 2. 1. Les cursus sur temps long : la question des redoublements.....	162
3. 2. 2. 2. Des réorientations dont le sens dépend largement du moment de leur survenue.....	168
3. 2. 2. 3. Les interruptions assorties de reprises d'études.....	173
3. 2. 2. 4. Typologies de parcours.....	178
3. 2. 3. Les différentes figures du décrochage.....	183
CONCLUSION DE LA PARTIE I.....	193
PARTIE II.....	197
L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE.....	197
CHAPITRE 4.....	200
L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP.....	200
4. 1. L'intégration universitaire.....	202
4. 1. 1. Contenu et dimensions de l'intégration.....	203
4. 1. 2. Intégration et handicap.....	208
4. 1. 2. 1. <i>Intégration académique</i>	208
<i>Échelle d'intégration</i>	208
<i>Organisation et assiduité</i>	212
4. 1. 2. 2. Intégration étudiante.....	220

<i>Focus sur deux activités emblématiques de l'intégration étudiante : le Restaurant et la</i>	
<i>Bibliothèque Universitaires</i>	224
4. 2. Conséquences des formes d'intégration	227
4. 2. 1. Intégration et réussite	228
4. 2. 1. 1. Les facteurs de la réussite	228
4. 2. 1. 2. Intégrations académique et étudiante et réussite	230
4. 2. 2. Intégration et bien-être	233
4. 2. 2. 1. Bien-être dans l'établissement	234
4. 2. 2. 2. <i>Les risques psychosociaux</i>	238
4. 3. Les mesures de compensation du handicap	248
4. 3. 1. Taux de pénétration des différents dispositifs	250
4. 3. 2. Refus des modalités de compensation sollicitées par les étudiants en situation de handicap.	
.....	255
4. 3. 3. Situations de non-recours en dépit de besoins identifiés par les potentiels bénéficiaires.	261
4. 3. 4. Discriminations	268
CHAPITRE 5	275
LES MODES DE VIE ÉTUDIANTS	275
5. 1. Indépendance et autonomie des étudiants en situation de handicap	277
5. 1. 1. Cohabitation et décohabitation familiales	278
<i>Vivre chez ses parents</i>	282
<i>Vivre seul ou à plusieurs en logement autonome</i>	285
<i>S'installer en résidence collective</i>	288
5. 1. 2. L'indépendance des étudiants	291
<i>Les niveaux d'indépendance financière</i>	291
<i>Les revenus mensuels des étudiants en situation de handicap</i>	293
<i>L'engagement dans une activité rémunérée, en parallèle du cursus</i>	295
5. 1. 3. <i>Niveaux d'autonomie</i>	298
5. 2. La sociabilité des étudiants en situation de handicap	300
5. 2. 1. <i>La sociabilité collective universitaire</i>	302
5. 2. 2. La sociabilité liée aux loisirs	303
5. 2. 3. La sociabilité privée	309
5. 2. 4. La sociabilité : un enjeu et des difficultés	311
CHAPITRE 6	319
LES SORTIES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	319
6. 1. Les anticipations de l'avenir	320
6.1.1. Des perceptions de l'avenir professionnel différenciées	322
6.1.2. Des projets professionnels	325

6.1.3. Mobilité et projets professionnels	332
6.1.4. Perceptions comparées de l'avenir	334
6. 2. L'insertion professionnelle	339
6. 2. 1. La situation sur le marché de l'emploi.....	340
<i>L'inactivité</i>	342
<i>Le chômage</i>	344
<i>L'emploi</i>	347
6. 2. 2. Les transitions système scolaire-marché du travail.....	353
6. 2. 3. La situation sur le marché du travail.....	357
<i>Classement et déclassement</i>	357
<i>Des conditions de travail plus souvent dégradées</i>	363
<i>Discriminations</i>	364
<i>Dévalorisation et emprise des diplômes</i>	367
CONCLUSION DE LA PARTIE II.....	371
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	373
BIBLIOGRAPHIE	385

INTRODUCTION

Le plus souvent, les quelques rapports et études portant sur les étudiants en situation de handicap traitent principalement de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (EBERSOLD et RICK, 2011), des mesures et stratégies mises en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur dans le but de favoriser leur inclusion en leur sein (EBERSOLD, 2011), du passage de la formation à l'emploi (PALAUQUI et LEBAS, 2000) ou bien encore de leur insertion professionnelle (MONTCHARMONT, 2001, SEGON, 2017).

Beaucoup plus rares sont les travaux qui s'intéressent, pour elle-même, à l'expérience étudiante des personnes porteuses d'un handicap¹. La thèse que nous proposons replace celle-ci en son cœur et, partant, s'assigne trois objectifs : fournir une photographie de la population étudiante en situation de handicap et de ses caractéristiques ; saisir l'expérience étudiante des personnes handicapées poursuivant des études dans l'enseignement supérieur et les variations qui peuvent l'affecter en cours d'études et, enfin, analyser les *output* de cette expérience, c'est-à-dire le devenir postuniversitaire de ces étudiants, au travers de leurs anticipations et de leur insertion professionnelle.

Précisons d'emblée ces objectifs, les quelques questions concrètes qu'ils posent, ainsi que les cadres théoriques qui les sous-tendent.

Une photographie des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur.

Proposer une photographie de groupe suppose, au préalable, que l'on en ait identifié les membres. Pour notre propos, cela nécessite de fixer les contours de la population handicapée.

Définir la population handicapée

Comme le notent VILLE et *alii* (2003), la connaissance de la population handicapée « *se heurte à des problèmes de délimitation et de définitions* ». Dans la lignée de la Classification Internationale des Handicaps (CIH), on peut appréhender cette « réalité multiforme » à partir de trois indicateurs : les déficiences, les incapacités et les restrictions d'activité.

¹ On notera cependant qu'un chapitre du Rapport d'EBERSOLD et RICK (2011) est consacré aux « *conditions d'études dans l'enseignement supérieur* ».

Sans nous étendre sur la désormais très classique distinction entre modèle biomédical et modèle social du handicap, qui a été présentée, analysée et commentée à de multiples reprises², précisons seulement, pour le néophyte, que le premier considère uniquement les déficiences et incapacités, quand le modèle social met l'accent sur les restrictions d'activité. Plus encore, le modèle social insiste sur le fait que le handicap n'est pas la résultante d'une déficience, mais de l'inadaptation de l'environnement social aux conséquences de ces déficiences. Pour le dire très vite, dans la pratique, le modèle biomédical s'intéresse à la rééducation quand le modèle social s'interroge sur l'accessibilité. Nous précisons ci-dessous cette approche.

Le problème de la délimitation du nombre de personnes handicapées se complique lorsque l'on croise entre eux les critères dont on peut inférer une situation de handicap potentielle. Ainsi, à partir de la conjugaison de trois indicateurs (l'existence ou non d'incapacités, la déclaration ou non de restrictions d'activités et la reconnaissance ou non de l'invalidité par l'administration en charge du handicap), VILLE et *alii* définissent, par construction, sept types de populations handicapées. Et l'on se doute que la volumétrie de la population diffère sensiblement : en population générale³, elle passe de 26,4 % à 2,7% selon que l'on retienne l'existence d'un critère ou le cumul des trois (dénommé le « noyau dur »).

L'approche du handicap retenue est interactionniste. Elle épouse la conception développée par MOTTEZ (1977) qui, à notre sens, a proposé du handicap la meilleure définition sociologique : « *On définira dans ce contexte le handicap comme l'ensemble des lieux et rôles sociaux desquels un individu ou une catégorie d'individus se trouvent exclus en raison d'une déficience [...]. On entend ici par « lieux sociaux » des champs d'activité plus ou moins institutionnalisés, définissables en termes aussi simples que travail, éducation, sport, loisir, religion, etc. Le handicap est donc l'ensemble des interdits et des obstacles à l'insertion sociale. Cette définition purement sociale a l'avantage de mettre en relief la part relative de la déficience dans la production de la condition sociale de celui qui en est atteint. Il est clair, en effet, qu'une même déficience ne représente pas le même handicap selon les orientations et les modes d'organisation des sociétés* ».

L'on conviendra avec MOTTEZ qu'une telle définition a le mérite de permettre une « *commune mesure* » autorisant, par le handicap, la comparaison de situations d'individus dont les déficiences peuvent être forts dissemblables, et incommensurables. Ainsi, une telle définition

² Pour une présentation analytique, nous renvoyons à RAVAUD (1999).

³ Pour la population âgée de plus de 16 ans et vivant à domicile. Sources : Enquête Handicaps, Incapacités, Dépendance, 1998. Calcul de VILLE et *alii*, 2003.

suggère-t-elle que le handicap n'existe pas en lui-même, que seules les situations le créent, mais que les déficiences ont un sens ! Le handicap est donc la conséquence de déficiences dans un environnement⁴ ne tenant pas compte des limitations fonctionnelles qu'elles entraînent. Du coup, c'est bien l'interaction entre cet environnement inadapté et les limitations fonctionnelles qui produit des situations de handicap. Ce n'est donc que par habitude que nous parlons de « personnes handicapées » alors que, en toute rigueur, nous devrions les nommer « personnes en situation de handicap »⁵. En cela, nous nous situons dans la droite ligne des concepteurs des Enquêtes « *Handicaps-Incapacités-Dépendance* » (HID) de l'INSEE (MORMICHE, 2003) et « *Handicap-Santé* », qui en sont la continuation⁶.

Rendre compte des propriétés situationnelles du handicap revient à dire que les individus sont, à certains moments, en situation de handicap, et, à d'autres moments, ne le sont pas. Entre ces deux situations extrêmes, il peut y avoir des situations plus ou moins handicapantes. Sauf à en rester à une expression purement rhétorique, sacrifiant aux exigences du « politiquement correct », parler des étudiants en situation de handicap revient à dire que les exigences du monde académique, tel qu'il fonctionne usuellement, sont inadaptées pour les personnes présentant certaines déficiences et/ou limitations fonctionnelles.

Bien entendu, viennent immédiatement à l'esprit les inadaptations architecturales pour les déficients moteurs, les cours magistraux pour les sourds et malentendants, la lecture des photocopiés pour les aveugles, la prise de note pour les amputés, l'exposé oral pour les aphasiques ou les bègues, *etc.*

Prenons un exemple : un étudiant paraplégique voulant suivre un cours quelconque est en situation de handicap dès lors que l'environnement architectural est peu ou pas accessible, nécessite l'intervention de tiers, signant, par là même, une situation de dépendance. En revanche, le cœur même du métier d'étudiant, à savoir la situation d'apprentissage, n'est aucunement obéré par l'absence de mobilité qu'entraînent les lésions fonctionnelles. En

⁴ Bien évidemment, par environnement, nous entendons aussi bien l'environnement physique que l'environnement social, ce dernier comprenant l'ensemble des interactions, directes ou indirectes, avec autrui. La distinction entre les unes et les autres renvoie à la séparation qu'opère BOUDON (1977) entre système fonctionnel et système d'interdépendance. Les systèmes fonctionnels désignent les situations dans lesquelles les interactions obéissent à des rôles et supposent, peu ou prou, des relations de face-à-face. Tandis que les systèmes d'interdépendance se caractérisent par des phases au cours desquelles l'acteur « *peut se déterminer indépendamment de toute entente avec autrui et de toute approbation de la part d'autrui* ».

⁵ Toutefois, dans le corps du texte, il pourra nous arriver d'employer indifféremment « handicapé(e)s », « personnes en situation de handicap », « étudiants handicapés », *etc.*

⁶ L'Enquête HID a sûrement constitué un tournant dans la mesure de la prévalence du handicap, notamment par le caractère multidimensionnel de son approche, plus sociale que médicale, selon l'enchaînement « maladie », « déficience », « incapacités », « désavantages ». Elle a été mise en œuvre par l'INSEE ; sa conception résulte d'un travail pluridisciplinaire mené conjointement par des chercheurs du CREDES, du CTNERHI, de la FFP, de l'INED, de l'INSERM et, naturellement, au nom du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, de la MIRE et du SESI. Pour une présentation complète, Cf. www.ifrhandicap.ined.fr/hid/hid_ftp/presentation/CDSHID - Consulté le 08 août 2017.

conséquence, dans cette situation particulière et concrète, cette personne est partiellement en situation de handicap : pour accéder aux salles de cours ; pas pour suivre les enseignements.

Prenons maintenant un étudiant atteint de dyslexie. À l'évidence, et comparativement au précédent, aucune barrière physique n'entrave son accès aux salles de cours, amphithéâtres et autres bibliothèques. Pour autant, sa dyslexie perturbe l'exercice même du métier d'étudiant tel qu'il est défini par les normes académiques : composition de devoirs, lecture de documents photocopiés et de livres, *etc.* Aussi, dans cette configuration situationnelle spécifique, l'étudiant dyslexique est-il davantage en situation de handicap qu'un étudiant paraplégique ! Et *a fortiori* si l'Université est architecturalement accessible.

Prenons ensuite l'exemple d'un étudiant souffrant d'une Infirmité Motrice Cérébrale. Sa pathologie, le met éventuellement⁷ dans une situation cumulant les difficultés de notre paraplégique et de notre dyslexique : il rencontre des problèmes de mobilité doublés de gênes dans l'exercice du métier d'étudiant s'il est affecté de troubles cognitifs.

La comparaison entre l'étudiant paraplégique, effectuant ses études dans une université où les problèmes d'accessibilité physique seraient complètement résolus, et son homologue dyslexique aboutit à une conclusion contre-intuitive : du point de vue des études, le second peut être défini en situation de handicap, et non pas le premier ! Toutefois, cette façon d'entrevoir les choses n'est pas simplement « contre-intuitive » ; elle constitue aussi un paralogisme.

En effet, d'une part, la situation de handicap ne peut être réduite à un espace-temps donné. En d'autres termes, certes, l'étudiant paraplégique, lorsqu'il effectue son métier d'étudiant, peut-il ne pas être handicapé, mais l'on perçoit rapidement que sa vie quotidienne est saturée de situations handicapantes. Et il y a alors tout lieu de penser que ces situations extérieures au monde universitaire ont des répercussions sur le déroulement de ses études : répercussions qui interdisent de penser cet environnement comme un isolat.

D'autre part, le handicap ne se réduit pas à des situations de relations objectales (que définit l'accessibilité physique : accéder à un lieu ou, d'une façon générale, pouvoir appréhender un objet donné, que celui-ci soit physique - saisir et utiliser un stylo - ou symbolique - lire ou comprendre) ; il a une dimension subjective et intersubjective qui implique que les relations entre *ego* et *autrui*, l'image de soi, voire l'identité de la personne elle-même, peuvent en être affectées.

⁷ Il s'agit ici uniquement d'une éventualité dans la mesure où la catégorie nosographique d'Infirmité Motrice Cérébrale (appelée aussi aujourd'hui « paralysie cérébrale ») recouvre une très grande variété de situations.

Régler la mire sur la situation conduit naturellement à une extension des étudiants concernés : en effet, ce sont les conditions mêmes de l'apprentissage qui peuvent être appréhendées en tant que productrices de handicap. Dès lors, seront également considérés « en situation de handicap » les étudiants affectés de troubles de l'apprentissage : dyslexie, dysphasie, dyspraxie, *etc.* La diversité des situations potentiellement handicapantes et la volonté d'y remédier induisent un changement de désignation : les étudiants ne sont plus seulement en situation de handicap, ils sont des étudiants « à besoins particuliers ».

On saisit donc immédiatement l'enjeu d'une photographie de la population en situation de handicap et des situations de handicap au sein de l'enseignement supérieur : saisir son hétérogénéité parce que celui-ci « *se conjugue au pluriel* » (MORMICHE, 2000). Mais produire une photographie ne consiste pas à comptabiliser les individus sur le cliché, mais à examiner leurs caractéristiques. Précisément parce que l'on a affaire à une population relativement peu connue, il convient d'en établir la morphologie et ce comparativement à la population étudiante non handicapée. Cette étape, qui constituera la première partie de notre travail, est nécessaire pour deux raisons au moins.

Flux, caractéristiques et parcours.

En premier lieu, il convient de proposer une vision dynamique des **flux** de la population étudiante en situation de handicap. En effet, l'un des faits majeurs de la scolarisation des jeunes handicapés dans l'enseignement supérieur est l'explosion des effectifs. Bien sûr, on peut y voir une conséquence de la loi du 11 février 2005 qui, dans son article 20, stipulait explicitement que « *les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant dans le cadre des dispositions réglementant leur accès, au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études* ».

Bien évidemment, l'étude des flux suppose de repérer avec précision l'amont de l'entrée en établissement d'enseignement supérieur, et ce à un niveau collectif d'une part (*i.e.* en comparant la structure de la population en situation de handicap au sein de l'enseignement secondaire à celle prévalant dans l'enseignement supérieur) et à un niveau individuel d'autre part (le parcours scolaire antérieur et le milieu (ordinaire et/ou spécialisé) dans lequel il s'est effectué).

L'une des questions à laquelle ce travail prétend apporter une réponse est celle des formes et raisons de cette croissance spectaculaire.

En second lieu, la connaissance et l'analyse comparées des caractéristiques de cette population constituent une réponse à une deuxième question que pose ce travail : dans quelle mesure peut-on parler, pour les étudiants en situation de handicap, d'inégalités vis-à-vis de l'enseignement supérieur ? Cette question générique se décompose elle-même en une multitude de sous-interrogations : existe-t-il des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, quelle est leur ampleur et leur évolution ? Quelles différences d'orientation, de trajectoires, peut-on y distinguer ? Ces éventuelles inégalités résultent-elles assurément du handicap lui-même ?, *etc.*

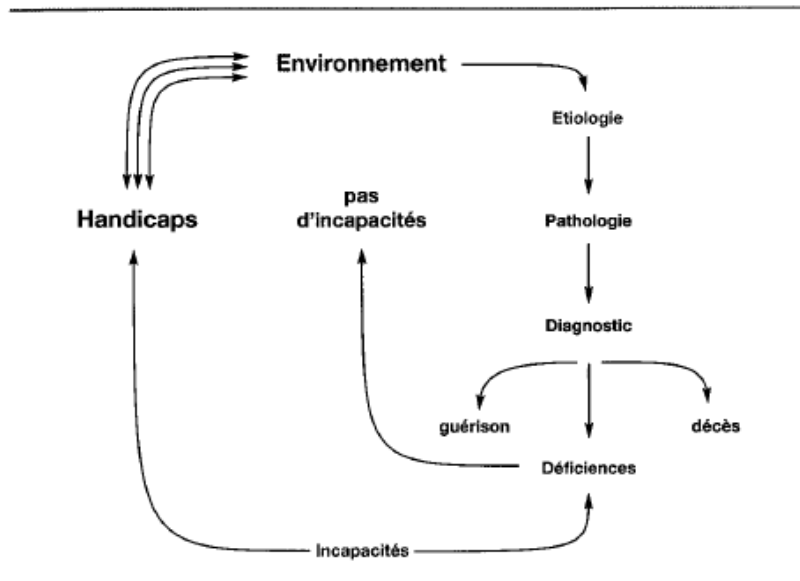
Bien entendu, ces diverses questions, dont la liste n'est pas exhaustive et que nous développerons au fil de ce travail, seront examinées à l'aune des handicaps proprement dits. En d'autres termes, elles seront abordées au regard de différentes variables : les types de déficiences et de limitations fonctionnelles, l'âge et les conditions de survenue, *etc.* Loin d'essentialiser le handicap, cette perspective conduit à accorder toute son attention aux situations dans lesquelles ces déficiences aboutissent à des désavantages, ce qui définit précisément des situations de handicap.

Pour nécessaire qu'elle soit, il convient de ne pas s'en tenir à une simple sociographie de la population ; pour posséder quelques vertus heuristiques, celle-ci doit être réalisée en référence à la population des étudiants « valides ». C'est précisément par la comparaison avec les étudiants « valides » que nous nous attacherons à établir si, tant en matière de trajectoire que d'orientation, les facteurs dont la sociologie de l'éducation affirme la primauté pour les « valides » (type de Bac, obtention ou non d'une mention, profession et catégorie socioprofessionnelle des parents, *etc.*) restent déterminants pour les jeunes en situation de handicap ou si, en quelque sorte, le handicap vient « redistribuer les cartes » et singulariser les expériences au point « d'écraser » ces facteurs traditionnels⁸ ou bien, à l'inverse, les renforcer (MORMICHE, 2000).

P. MINAIRE est l'un des premiers auteurs français à avoir insisté sur les situations de handicap. Dès la fin des années 70 il a ainsi proposé un schéma de production du handicap dans lequel l'environnement social tient une place majeure.

⁸ Ainsi, une recherche menée auprès de toxicomanes suivant un programme de substitution montrait que les facteurs sociaux traditionnels, qu'il est d'usage de mobiliser pour expliquer les variations de trajectoire (dont l'origine sociale), étaient non-discriminants, tant la toxicomanie dominait l'ensemble de la vie des individus (DENIS et *alii*, 2011).

Schéma 1 : production du handicap



Source : DELCEY, 2002

La relation entre handicap et environnement doit être pensée sur plusieurs plans. Tout d'abord, sur le plan étiologique : on sait que la prévalence des handicaps varie sensiblement selon le milieu social. En second lieu, la prise en charge du handicap, et par conséquent les parcours scolaires (en institution ou en milieu ordinaire), diffèrent aussi en fonction de l'origine sociale des parents. Enfin la capacité des parents à se mobiliser pour faire valoir les droits de leurs enfants et à être pris en considération, en d'autres termes, les compétences sociales pour mobiliser les ressources visant à réduire les situations de handicap sont elles aussi inégalement distribuées. En conséquence, on peut faire l'hypothèse d'une triple sélection sociale des élèves en situation de handicap : celle qui est produite par la nature même du système scolaire et indépendamment du handicap, celle qui résulte directement du handicap du fait que le système scolaire est « valido-centré », et enfin de la prise en charge différenciée du handicap en fonction du milieu social.

On le voit au travers de cet inventaire, non exhaustif en l'état, si l'examen des flux et caractéristiques de la population en situation de handicap ne saurait constituer l'*alpha* et l'*oméga* d'une sociologie des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, au moins constitue-t-il, sans réserve, une bonne partie de cet alphabet !

L'expérience et les conditions de vie des étudiants en situation de handicap

Le second objectif, approfondissant le premier, s'attache à comprendre, de façon plus sensible, l'expérience des étudiants en situation de handicap. La notion d'expérience renvoie explicitement à l'approche théorique développée par François DUBET (1994b).

La sociologie de l'expérience, composante des paradigmes de l'action, marque l'épuisement du modèle sociologique classique se caractérisant par une symétrie harmonieuse entre l'acteur et le système social. Prenant acte de cette disjonction, observable tant au travers de la dispersion des logiques d'action que de la distance que les individus entretiennent à l'égard des situations sociales dans lesquelles ils sont amenés à interagir, DUBET tente, au moyen de la sociologie de l'expérience, de recomposer une unité - l'expérience -, certes composite, mouvante et ténue, grâce à laquelle il reste possible d'analyser l'action.

Présentée à grands traits, l'expérience sociale résulte de la combinaison originale de trois logiques d'action distinctes : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. Chacune de ces logiques renvoie à un registre social, à un type de causalité, à un système spécifiques.

L'intégration est intimement liée à la socialisation, entendue ici comme un processus d'éducation et de contrôle social s'illustrant dans la détention d'un « *stock d'outils culturels et sociaux à partir desquels peut se construire une logique intégrative* ». (DUBET, 1994b, p. 139). L'assimilation et l'intériorisation de ces codes et modèles activent les échanges sociaux, favorisent la reconnaissance par autrui et affirment l'appartenance à une communauté. Cette logique s'inscrit dans la filiation durkheimienne, et si l'on voulait la rattacher à la tradition wébérienne, l'on dirait qu'elle s'inscrit dans la logique de l'action rationnelle en valeur.

La stratégie renvoie au registre des choix rationnels individuels opérés dans une société conçue comme un marché (espace de jeux concurrentiels). Pour reprendre la terminologie wébérienne, elle s'apparente à l'action rationnelle en finalité. Toutefois, et pour se démarquer du courant de l'individualisme méthodologique, DUBET met en garde contre les acceptions excessives du terme « rationalité » et les apories auxquelles elles conduiraient. Il retient que, sur ce registre, « *le rapport de l'acteur au système est défini en termes de jeu, pas en termes de marché.* » (DUBET, 1994b) retrouvant ici la perspective crozierienne (CROZIER, 1977). Il faut entendre par là que les aspirations et ressources des individus n'influencent qu'à la marge un marché préexistant et contraignant au sein duquel l'acteur dispose de latitudes d'action relativement faibles - ce qui n'exclut toutefois pas qu'il puisse être à l'origine de « *conduites inventives* ».

La subjectivation, enfin, relève du registre de la « *dialectique* »⁹. Cette logique repose sur la critique et la prise de distance qu'autorisent les tensions et contradictions du système d'action - et les écarts perçus entre ce qu'est l'individu et ce qu'il projetterait d'être. Tenter de mettre au jour ce « *type pur* » (MARIE, 1995) revient à repérer le sens endogène donné tant aux codes intériorisés qu'aux successions de choix stratégiques. Cela suppose également de faire apparaître la manière dont, au terme d'un travail mené par l'acteur lui-même, il se construit comme sujet autonome au sein d'un système social qui, s'il n'est pas désocialisé, n'apparaît pas moins éclaté.

Ainsi, comme l'explique DUBET (1994b) « *la sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité.* ».

S'engager dans cette voie théorique suppose donc de démêler ce qui, dans l'expérience sociale des étudiants en situation de handicap, relève de chacune des trois logiques d'action décrites ci-dessus. Une fois ce terrain débroussaillé, il convient de déterminer comment chaque acteur agence, combine et articule, de manière originale, ces différents registres. Enfin, la dernière opération consiste, à partir des expériences individuelles et collectives, à revenir vers le système social, défini alors comme le produit de leur agrégation.

Suivant l'orientation que DUBET donne à ce concept, on saisira l'expérience étudiante au travers de trois dimensions : le projet d'une part, c'est-à-dire la finalité des études ; la vocation d'autre part, renvoyant à la subjectivation, définie *a priori* comme le sentiment d'accomplissement intellectuel dans les études et, enfin, l'intégration à la communauté universitaire.

Le projet renvoie à la dimension instrumentale des études. Ici, la question qui domine est : « pourquoi s'engager dans des études supérieures ? ». Comme le mentionne DUBET (1996), cette interrogation quelque peu provocante ne questionne pas seulement les étudiants et leurs motivations, mais aussi les fonctions de l'enseignement supérieur. Nous laisserons de côté ce dernier aspect pour nous concentrer sur le premier, en portant une attention particulière à la spécificité qu'y prennent les réponses des étudiants porteurs d'un handicap.

Le projet est très lié aux bénéfices sociaux que procure l'obtention d'un diplôme. Cette dimension, que l'on peut qualifier d'instrumentale, renvoie directement à l'utilité des diplômes,

⁹ DUBET expose brièvement en quoi l'usage de cette notion rend imparfaitement compte de la logique qui lui est sous-jacente : celle de la subjectivation.

notamment sur les marchés de l'emploi et du travail. Si nous employons le pluriel, c'est que ces deux marchés ne se confondent pas : le premier se réfère à un statut d'occupation, tandis que le second renvoie à une échelle de prestige et de rémunération. Et c'est précisément la disjonction de ces deux marchés qui explique pourquoi, notamment¹⁰, les jeunes titulaires d'un Bac Professionnel, qui pourraient opter pour des formations dont les débouchés sont assez sûrs, préfèrent s'orienter vers des formations universitaires dans lesquelles leurs chances de succès sont relativement faibles et les issues incertaines (BEAUD, 2002 et HUGREE, 2015).

Là encore, plusieurs sous-questions guideront notre propos : dans quelle mesure et comment les étudiants en situation de handicap envisagent-ils la transition entre la fin de leurs études et leur entrée sur le marché de l'emploi ? Anticipent-ils les difficultés spécifiques liées à leur handicap ? Si oui, cela affecte-t-il les termes dans lesquels se posent les relations entre choix des études et projet professionnel ?

On peut ici avancer quelques pistes : les étudiants en situation de handicap, anticipant leurs moindres chances d'insertion professionnelle, auraient davantage tendance que les étudiants « valides » à choisir des études dont la valeur sur le marché du travail est plus élevée, de manière à maximiser leurs chances. Toutefois, dans le même temps, il n'est pas déraisonnable de supposer l'inverse : sachant leurs chances d'insertion professionnelle de toute façon plus faibles, la valeur instrumentale des études peut leur apparaître secondaire par rapport au plaisir intellectuel. Ainsi, le projet professionnel n'occuperait-il pas nécessairement une place centrale. Dans ce cas, les étudiants en situation de handicap pourraient « faire des études pour faire des études », dans le but de différer l'entrée dans la vie active et de prolonger les joies de la post-adolescence. Dans ce cas, l'absence de projet est considérée comme significative d'un rapport spécifique aux études et n'est pas systématiquement associée à une rupture sociale¹¹.

La seconde bonne raison de poursuivre ses études concerne le contenu des études lui-même. Cette dimension, que Dubet appelle **la vocation**, désigne le fait que le « métier d'étudiant » est sous-tendu par une « affiliation intellectuelle » à une matière. Sans prendre la forme paroxystique de la *libido sciendi*, l'engagement dans une filière est souvent déterminé par un intérêt intellectuel, même si celui-ci n'est pas nécessairement en consonance avec l'intérêt intellectuel tel qu'il peut être défini par l'institution universitaire (SEMBEL, 2007).

¹⁰ Ce n'est, bien évidemment, pas la seule raison. À celle-ci s'ajoute le fait que nombre de filières professionnelles post-Bac pratiquent une sélection qui profite aux titulaires d'un Bac Technologique. Si nous insistons ici sur les titulaires d'un Bac Professionnel, c'est, nous le verrons, en raison de la prévalence des étudiants en situation de handicap qui y est largement supérieure à celle constatée pour les autres Bacs. Ce point sera développé ultérieurement.

11. Dans l'enquête de GALLAND *et alii* (1994), l'absence de projet concernait 52 % des étudiants.

Cette dimension est à la fois la plus intime et la moins orientée socialement puisqu'elle porte sur le sens subjectif que l'étudiant accorde non à ses études et à leur utilité sociale mais aux matières qu'il étudie. En ce qui concerne les personnes en situation de handicap, cette dimension peut prendre une acception particulière lorsque ce rapport à la connaissance permet, à l'exemple d'Alexandre JOLLIEN¹² (1999), de mettre le handicap à distance.

Présentée ainsi, cette mise à distance du handicap s'apparente, par certains aspects, au divertissement Pascalien au travers de la pratique « d'activités hautes ». Appréhendée de la sorte, elle ne rend que partiellement compte de la dimension que DUBET nomme « subjectivation ». C'est la raison pour laquelle, au-delà de la seule vocation, qui n'en demeure pas moins centrale, avec cette dimension, nous nous attachons à saisir la « logique du sujet » qui s'incarne dans ce qui n'est réductible ni à la tradition (l'intégration) ni à l'utilité (le projet). En d'autres termes, il s'agit ici, essentiellement au travers des entretiens que nous avons réalisés, de rendre compte de la distance, à la fois subjective et critique, que les étudiants en situation de handicap entretiennent tant vis-à-vis de la sphère universitaire (autres étudiants, personnels académiques, Cellule d'Accueil et d'Orientation, *etc.*) que de la structuration de leurs propres actions au sein de cet espace aux cadres sociaux relativement figés. Ainsi, en creusant cette logique, peut-on faire l'hypothèse que l'appartenance à la sphère estudiantine n'est jamais absolue mais qu'à l'inverse, elle se caractérise, comme le suggère DUBET (1994b), par des « *positions d'adhésion et de distance mêlées* » qu'il nous revient de tenter de rendre intelligibles. Si, comme l'entrevoit BERTHELOT (1996), la subjectivation est « *un principe de liaison entre action individuelle et action collective* », la partie consacrée à cette logique d'action permettra d'approfondir - ou, *a minima*, de discuter - les questions d'engagement et de mobilisation.

Enfin, DUBET relève une troisième bonne raison de poursuivre des études : **l'intégration**. Celle-ci s'opère dans une phase de la vie sociale qui, du fait de la massification de l'enseignement supérieur, tend à devenir une norme à la fois sociale et statistique. Norme sociale : le statut d'étudiant s'apparente aujourd'hui à une phase de transition normale entre l'adolescence lycéenne et le statut d'adulte pleinement autonome, une phase de moratoire pendant laquelle les contraintes et incertitudes de l'emploi sont différées¹³. Norme statistique : l'interruption des études après le Bac ne concerne aujourd'hui qu'environ un bachelier sur dix (LEMAIRE, 2006).

¹² Philosophe de formation et écrivain suisse atteint d'une infirmité motrice cérébrale, Alexandre JOLLIEN décrit bien ce phénomène dans un de ses ouvrages (1999).

¹³ Notons que cette « norme sociale » évacue tout un pan de la jeunesse : celle qui a décroché avant le Bac, voire bien avant, et qui constitue une grande part de ce que l'on dénomme aujourd'hui par le terme de NEET (*Nor in Education, Employment or Training*).

Ainsi, la dimension de l'intégration porte-t-elle à la fois sur l'investissement des jeunes dans leur « métier d'étudiant », sur leur appartenance à des groupes de pairs et, plus globalement, à la communauté universitaire. En d'autres termes, il s'agit tout aussi bien d'une *intégration cognitive* (reposant sur la connaissance et l'assimilation des règles et usages de l'institution universitaire, ou la mobilisation des ressources qu'elle offre) que d'une *intégration sociale*, au sein d'un réseau de sociabilité estudiantin.

Dans le premier cas, on s'intéresse aussi bien aux opportunités et obstacles rencontrés par les étudiants dans l'accomplissement de rôles qu'aux ressources qu'ils peuvent, ou non, mobiliser (salles de cours accessibles, existence de supports de cours en braille, aide à la prise de note, *etc.*). En effet, comme nous l'avons posé précédemment, à l'appui de l'approche interactionniste, le handicap n'est pas une propriété de l'individu ; il résulte de la rencontre d'une déficience et d'un environnement ne tenant pas compte des limitations qu'elle engendre dans un type de situation précis. Dès lors, la question est aussi de savoir dans quelle mesure la prise en compte de ces déficiences par l'institution universitaire réduit la situation de handicap ou, au contraire, l'exacerbe, ne serait-ce que par indifférence. On l'aura compris, c'est à ce niveau de notre développement que seront examinées les politiques mises en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur pour l'accueil et le parcours des étudiants en situation de handicap et les perceptions qu'en ont les récipiendaires au regard de leur propre trajectoire.

L'examen de la dimension cognitive de l'intégration ne se limite pas à celui de « *l'ethos inclusif* » (EBERSOLD et RICK, 2011), variable selon les établissements et à la manière dont les étudiants handicapés en tirent bénéfice - ou non. Il porte également sur les conditions de travail concrètes des étudiants : emploi du temps, modalités d'organisation entre participation aux cours et travaux personnels, pénibilité ressentie, *etc.* En cela, l'expérience n'est pas sans rapport avec ce que COULON (1997) désigne sous le terme d' « *affiliation* » et qui renvoie au travail fait par l'étudiant pour exercer pleinement son métier d'étudiant qui, en lien avec l'autre versant de l'intégration, se caractérise par une pluralité de rôles.

La seconde face de l'intégration, l'intégration sociale proprement dite, ne doit pas être considérée comme un simple contexte de l'expérience étudiante. La plupart du temps, le cursus académique est loin de l'épuiser puisque la sociabilité estudiantine en demeure une composante essentielle. Elle prend même, ici, une importance toute particulière en ce qu'elle démultiplierait les opportunités de contacts avec les étudiants non-handicapés. En ce sens, l'intégration apparaîtrait de faible portée si son objectif unique résidait dans une réussite scolaire visant l'insertion professionnelle. En d'autres termes, la « réussite » de l'expérience étudiante, notamment pour les personnes en situation de handicap, ne saurait se mesurer à la seule aune

des résultats académiques. Elle s'apprécie plus largement au regard du niveau de leur participation sociale (loisirs, sorties, déplacements, relations sociales et composition de celles-ci, *etc.*).

À cet égard, on s'intéressera au processus d'autonomisation, notamment vis-à-vis de la famille. SHAKESPEARE, PRIESTLEY et BRANES (2000) le suggèrent : les enfants handicapés de 11 à 16 ans subissent un niveau très élevé de contrôle parental qu'ils considèrent particulièrement pesant et grevant leurs contacts avec les pairs. Dès lors, plus encore que pour les étudiants valides, la poursuite d'études supérieures peut être vécue en tant que vecteur d'émancipation, puisqu'elle peut s'accompagner d'un éloignement du domicile parental.

Pour DUBET, l'expérience étudiante résulte de la combinaison de ces formes d'engagement dans la carrière estudiantine, et chaque étudiant en est le dépositaire, mais en des proportions variables. Dit autrement, on n'a que rarement face à soi, ou bien dans les tableaux statistiques, des étudiants qui s'inscrivent à l'université uniquement dans une perspective professionnelle, ou bien seulement par amour de la discipline, ou bien exclusivement pour « faire la fiesta » avec les copains et les copines. Au contraire, chaque jeune combine ces différentes dimensions de la vie étudiante. Bien entendu, tous ne réussissent pas à les marier harmonieusement, et nombre d'entre eux sacrifient la vocation à la raison, quand d'autres découvrent la vocation au terme d'une orientation par défaut. Comme le souligne DUBET, l'expérience étudiante est le plus souvent dominée par une tension entre l'utilité et la vocation. Et chaque jeune, en fonction des ressources dont il dispose, agence ces différentes exigences. Si l'on emploie ce substantif, c'est parce que chacune de ces dimensions apparaît comme une part, sinon obligée, du moins normale de la vie étudiante. Dès lors, déroger à l'une ou à l'autre signifierait une forme d'incomplétude.

Le croisement de ces trois dimensions nous semble autoriser la compréhension de l'expérience étudiante et la construction de « types d'étudiants » en situation de handicap. Sur un *continuum*, cette opération permet de distribuer la population entre, à une extrémité, les « vrais étudiants », à la fois portés par un projet professionnel, par une vocation intellectuelle, et intégrés à la vie universitaire et, à l'autre extrémité, les étudiants de l'université de masse dont « *l'expérience vide* » (DUBET, 1994b) présenterait les caractéristiques inverses. Entre ces deux segments se déclinerait toute une gamme de « types intermédiaires ». C'est ainsi que l'un des objectifs de cette recherche consistera à saisir comment, et en fonction de quels paramètres, les étudiants en situation de handicap se distribuent sur cette palette. En d'autres termes, il s'agira de déterminer dans quelle mesure ils combinent ces formes d'engagement et en quel degré celles-ci les différencient des étudiants non-handicapés.

Certes, peut-on considérer, avec DUBET (1994b), que l'expérience étudiante se comprend avant tout dans « *les rapports des étudiants à leurs études* », et que les grandes catégories de l'organisation universitaire, ainsi que les déterminants sociaux, ne permettent guère d'en rendre compte. Toutefois, en dépit de son autonomie fonctionnelle, on peut aussi envisager, avec GALLAND et OBERTI (1996), que cette expérience n'est pas sans rapport avec ces déterminants « *qui pèsent [...] lourd en amont de l'expérience étudiante proprement dite, au moment du choix de la filière et du type d'établissement* ».

On sait que les contextes organisationnels jouent un rôle non négligeable dans les trajectoires étudiantes : étudier l'histoire à la faculté de X ou celle d'Y n'est pas équivalent tant du point de vue du contenu des études, des chances de réussite, et des trajectoires (FELOUZIS, 1998). S'il est hors de notre propos d'analyser dans le détail en quoi les contextes universitaires sont plus ou moins favorables à la poursuite d'étude pour les jeunes en situation de handicap, en revanche, nous serons attentifs aux modes de prise en charge du handicap.

Ainsi, afin d'apprécier les soutiens institutionnels, et dans la perspective interactionniste que nous avons adoptée, il convient d'identifier les aides techniques et humaines, ainsi que les aménagements dont bénéficient les étudiants en situation de handicap engagés dans une formation supérieure (EBERSOLD et RICK, 2011). Après avoir évalué le nombre d'individus qui les ont obtenues (notamment au regard de ceux les ayant sollicitées), nous tenterons de voir si ces « facilités » contribuent à rétablir l'idéal d'une accessibilité égale au savoir.

Le devenir des étudiants en situation de handicap

La dernière thématique de cette thèse s'attache à mettre au jour les résultats produits par l'investissement universitaire en termes d'insertion professionnelle.

VILLE (2008) rappelle que la notion de handicap a été « *historiquement fondée sur l'inaptitude au travail* ». C'est même l'incapacité à travailler, et donc de subvenir à ses besoins, qui aurait conduit à la possibilité d'une assistance, procédant, selon CASTEL (1995), d'une distinction entre pauvres la méritant, fusse sous la forme de la charité, et ceux qui en sont indignes et doivent travailler¹⁴. À cet égard, et, dans une perspective simellienne, on pourrait faire l'hypothèse que l'assimilation entre handicap, pauvreté et vulnérabilité, bien souvent présente, provient en grande partie du fait que les personnes handicapées sont largement perçues comme

¹⁴ Dans une publication préalable, Castel (1989) note toutefois que la question du travail est postérieure à celle de la notion d'assistance : « Si la logique de l'assistance est perceptible très tôt dans l'Occident chrétien, l'émergence de la problématique du travail n'apparaît qu'au milieu du XIV^{ème} siècle »

relevant de l'assistance ou, à tout le moins, y sont éligibles (rappelons que, pour SIMMEL, c'est le fait même de percevoir une assistance sociale qui définit la pauvreté).

Le découplage entre revenus de compensation du handicap et travail trouve une justification dans les théories de l'égalité, telles qu'elles ont été développées par RAWLS puis DWORKIN. Pour ces deux auteurs, l'égalisation des chances et des ressources doit prendre en compte les situations dont les individus ne peuvent être tenus pour responsables. En revanche, les inégalités résultant des choix des individus, de leurs préférences, ne sauraient être compensées. C'est cette différence qui explique le différentiel entre l'AAH et le RSA ; les bénéficiaires de ce dernier seraient en partie responsables de leur sort ; en partie seulement, compte tenu du chômage de masse (Cf. L'HORTY, PARENT, 1998).

Toutefois, VILLE fait aussi remarquer que « *la forte valorisation du travail, exacerbée par les différents acteurs du champ du handicap conduit à reléguer la logique de l'assistance comme un dernier recours et à promouvoir celle de l'accès généralisé à la formation et à l'emploi* ». Et, au moins depuis la loi de 1975, l'accès à l'emploi apparaît comme un vecteur privilégié de la participation sociale des personnes handicapées. De fait, la plupart des études et recherches sur les personnes en situation de handicap ont privilégié cet indicateur comme principal marqueur de leur degré d'intégration sociale. En conséquence, face aux constats, récurrents, d'une situation dégradée sur le marché de l'emploi, comparativement aux non-handicapés, deux grands types d'explications, non exclusifs, sont mobilisés : le premier insiste sur les discriminations dont seraient victimes les personnes en situation de handicap, quand le second impute les forts différentiels de taux de chômage constatés entre personnes handicapées et valides aux faibles niveaux de qualification des premières, comparativement aux secondes... et de taux d'emploi aux comportements de quête d'emploi ou bien de retrait du marché du travail des personnes en situation de handicap.

Sur ces questions, toute une batterie de question nous guidera. Quelles perceptions de leur avenir professionnel les étudiants handicapés développent-ils ? Sont-ils plus pessimistes que les valides ou bien la croyance en la méritocratie (TENRET, 2011) prend-elle le pas sur le handicap ? Réduisent-ils leurs aspirations ? Anticipent-ils les difficultés d'insertion professionnelle ?

L'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap est un thème très largement documenté. Régulièrement, la DARES publie des études faisant ressortir les difficultés qu'elles éprouvent en la matière. Toutefois, la plupart des études abordent cette question essentiellement sous l'angle de l'accès à l'emploi, les deux indicateurs clés étant alors les taux d'activité et de chômage. Rares sont celles qui s'intéressent à la nature de l'emploi occupé et à ses caractéristiques. Tout se passe comme si le plus important était qu'ils accèdent à un emploi, et

peu importe la nature de celui-ci. En d'autres termes, la relation « formation-emploi » est rarement abordée, alors qu'il est d'usage de l'envisager pour la population générale.

Fort naturellement, nous nous attachons donc à identifier la nature de l'emploi qu'occupent les étudiants en situation de handicap au sortir de l'université, de même que son plus ou moins fort degré de correspondance avec les études qu'ils ont suivies. De fait, nous aborderons la question du déclassement, centrale dans l'insertion des jeunes diplômés.

Cette relation prend deux formes : d'une part l'adéquation entre le type de formation suivie et la nature de l'emploi effectué (ce que GIRET (2015) appelle « *le décalage horizontal* »), d'autre part la correspondance entre le niveau de formation atteint et le niveau d'emploi occupé, (dénommé alors « *le décalage vertical* »).

La première, appelée « modèle adéquationniste », repose sur l'hypothèse selon laquelle il existerait *a priori* une correspondance entre les études effectuées et l'emploi occupé. En France, cette logique irrigue les politiques d'enseignement supérieur et, dans une large mesure, les représentations des étudiants, même si elle s'avère, de fait, une logique fonctionnant à sens unique : l'occupation d'un emploi donné est conditionnée à la poursuite d'études bien spécifiques, mais l'inverse n'est bien évidemment pas vrai : faire des études de sociologie ne garantit pas l'exercice du métier de sociologue (DELES, 2017)¹⁵.

Cette approche s'oppose au « modèle généraliste », caractéristique des pays anglo-saxons, et plus particulièrement de la Grande-Bretagne, où les formations sont découplées de l'emploi en ce sens qu'y prime la transmission de connaissances académiques, indépendamment de ses débouchés professionnels. Il s'agit d'abord de « *développer les capacités intellectuelles et la culture générale des étudiants, dans le but de leur permettre d'affronter, de manière efficace et innovante, des situations variées* » (CHARLES et DUBET, 2015). Cette opposition se manifeste jusque dans le sens accordé aux stages effectués lors du cursus : stages professionnalisants dans la logique adéquationniste, stage « de découverte » dans l'optique généraliste.

Bien entendu, le modèle adéquationniste repose largement sur une fiction, dans la mesure où cette hypothèse est largement démentie dans les faits, ainsi que le constatent LEMISTRE et BRUYERE (2009). Et, de fait, à partir de l'Enquête Emploi (INSEE) de 1995, DUMARTIN (1997) montre que seulement la moitié des actifs occupent un emploi en relation avec leur formation

¹⁵ Très concrètement, cette logique adéquationniste s'exprime dans la définition de référentiels d'activités professionnelles au sein de commissions professionnelles consultatives, rassemblant représentants du ministère de l'Education Nationale et des organisations professionnelles. La construction de ces référentiels vise à déterminer les compétences et savoir-faire pour chaque diplôme.

initiale ; si l'on tient compte des personnes qui n'ont aucun diplôme (40 % des actifs en emploi), cette proportion descend à 30 %.

Une étude réalisée par l'équipe de recherche pluridisciplinaire « Santé, Education et Situations de Handicap » (SantESiH) de l'université Montpellier 1 donne un premier élément d'appréciation quant à la question d'un éventuel déclassement au sein d'un échantillon constitué d'anciens étudiants diplômés de l'enseignement supérieur : *« Il n'apparaît pas de « déclassement » majeur : la « hiérarchie » des diplômes obtenus se retrouve globalement dans la distribution des professions et catégories socioprofessionnelles occupées. »* (SantESiH, 2015). Toutefois, d'une part, cette étude est réalisée auprès d'un faible effectif (N = 466 personnes) et, d'autre part, elle en reste à une conception assez frustrée du déclassement, opposant uniquement la catégorie « cadres » à celle de « non-cadres ». Sous bénéfice d'inventaire, elle incite toutefois à s'écarter des approches misérabilistes souvent en vigueur quand il s'agit d'examiner la situation des personnes en situation de handicap au regard de l'emploi.

À la lueur de cet examen succinct des problématiques de la relation « formation - emploi », on voit que la question de l'insertion professionnelle et celle du devenir des étudiants en situation de handicap ne peuvent se réduire à une simple évaluation de taux d'activité ou de chômage. Il convient d'analyser également les caractéristiques des emplois occupés, les processus d'insertion professionnelle et la qualité des emplois et du travail auxquels ils finissent par accéder.

Au final, nous aurons donc à répondre à une question cruciale : le diplôme est-il rentable, y compris lorsque l'on est handicapé ?

Les règles du jeu ayant été exposées, il reste à examiner comment et avec quels moyens nous avons « joué la partie ».

Une vision tronquée de la sociologie de l'expérience laisserait accroire que la voie privilégiée pour la saisir résiderait en la réalisation de longs entretiens allant au plus profond du vécu des acteurs. Certes, l'importance conférée à la dimension subjective de l'action, la réflexivité, la distance aux rôles incite-t-elle à une telle interprétation.

Si les entretiens ne sont effectivement pas inutiles et, nous avons également utilisé un matériau de type qualitatif, nous pensons toutefois que les dimensions de l'expérience peuvent aussi s'apprécier *via* l'administration de questionnaires. Et ce d'autant plus que, d'une part, ces dimensions peuvent être mises en relation (ce qui suppose d'apprécier quantitativement les

formes et l'importance que revêtent ces associations) et que, d'autre part, cette expérience, comme le notent GALLAND et OBERTI (1996), ne saurait être dissociée des conditions objectives dans lesquelles elle prend forme : conditions objectives dont le poids ne peut, lui aussi, s'analyser que d'un point de vue quantitatif, sauf à n'en rester qu'à une perspective purement phénoménologique (DUBET, 1993)¹⁶. Aussi n'est-ce pas céder aux sirènes de la « quantophrénie » (SOROKIN, 1956) que de vouloir saisir statistiquement ses figures et contours. Mais, toute opération de mesure suppose préalablement que l'on évalue quantitativement le ou les phénomène(s) observé(s) et que l'on s'interroge sur ce que mesure(nt) le ou les instruments.

Une démographie du handicap

Pour procéder à cette « géographie »¹⁷ du handicap, nous avons utilisé plusieurs sources de données. Les statistiques et Enquêtes des Ministères de l'Éducation Nationale d'une part, et/ou de l'Enseignement Supérieur d'autre part, fournissent un premier matériau. Pour notre travail, deux *corpus* statistiques ont été mobilisés. Tout d'abord afin de saisir l'amont de l'enseignement supérieur, nous nous sommes intéressés au « vivier naturel » que constituent les lycéens. *A minima* depuis l'édition 2007 (portant sur les données 2006)¹⁸, la publication *Repères Et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS) recense les effectifs d'élèves en situation de handicap et notamment, pour ce qui nous intéresse, les lycéens, en donnant quelques-unes de leurs caractéristiques, plus ou moins détaillées selon les années. De façon quelque peu étrange, alors même que des renseignements relativement précis sont fournis pour les étudiants de l'enseignement supérieur, dans ces sommes, rien ne concerne les étudiants en situation de handicap. Aussi, pour disposer de données relatives à ces derniers, faut-il mobiliser une autre ressource : les Enquêtes auprès des établissements d'enseignement supérieur, diligentées, depuis 1991, par le service « Handi-U » relié au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

L'un des problèmes majeurs résultant de cette scission entre les données relatives à l'enseignement secondaire et celles issues de l'enseignement supérieur est que les transitions entre ces deux échelons ne sont pas renseignées. En outre, alors que la catégorisation des types de déficiences est à peu près identique tout au long des Enquêtes portant sur les élèves, collégiens et lycéens, en revanche, pour les Enquêtes de l'enseignement supérieur, les

¹⁶ A cet égard, il convient de noter que DUBET esquisse sa théorie de l'expérience dans une recherche conduite auprès d'étudiants : recherche menée principalement *via* l'administration d'un questionnaire.

¹⁷ Précisons que nous employons, ici, le terme de « géographie » à titre purement métaphorique ; il n'est nullement question de localisation en fonction de critères « géographico-administratifs » (régions, rectorats et académies).

¹⁸ Sur internet, nous n'avons pas trouvé de données antérieures, ce qui ne signifie pas pour autant que les éditions antérieures ne fissent pas état des élèves en situation de handicap.

nomenclatures varient au fil du temps, ce qui rend l'étude des flux plus délicate encore. Enfin, le Ministère de l'Éducation dispose d'un autre site¹⁹ permettant de suivre les parcours des lycéens après l'obtention du Baccalauréat. Mais, alors que l'on dispose de nombreuses caractéristiques sur chacun des élèves, il n'y est nullement fait mention de l'existence d'une déficience.

En dépit de ces biais et lacunes, il n'est toutefois pas impossible de donner une image du « paysage du handicap » et de son évolution au sein des établissements d'enseignement secondaire et supérieur²⁰.

La spécificité de ces données vient du fait qu'elles donnent une indication sur les lycéens ou étudiants qui sont enregistrés et reconnus en tant que « handicapés » par l'institution scolaire ou universitaire au terme d'un processus mobilisant tout un ensemble d'acteurs (selon l'échelon d'enseignement, le médecin traitant, la MDPH, les services spécialisés de l'établissement universitaire, la médecine préventive, *etc.*). Bref, il s'agit d'un processus de labellisation médico-administrative. En cela, ces données diffèrent sensiblement de celles recueillies *via* les Enquêtes de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) que nous avons utilisées (*Cf.* ci-après) mais pas à des fins de dénombrement, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, écartons l'idée selon laquelle les Enquêtes OVE seraient une moins bonne base de dénombrement que les Enquêtes ministérielles, du simple fait qu'elles résultent d'une procédure d'échantillonnage, alors que les secondes procéderaient d'un recensement exhaustif. Cet argument ne saurait être retenu, d'une part parce qu'un échantillon correctement calibré peut produire des résultats quasiment comparables à ceux d'un recensement exhaustif²¹ et, d'autre part, parce que les Enquêtes ministérielles, notamment celles relatives à l'enseignement supérieur, visent, certes, à l'exhaustivité mais sans jamais l'atteindre, certains établissements ne communiquant aucune donnée²² sur la question.

¹⁹ Ce site est en accès restreint ; nous avons toutefois pu le consulter par l'intermédiaire du Rectorat de l'Académie de Bordeaux.

²⁰ A cet égard, il convient de souligner que, ce faisant, nul n'a la prétention d'effectuer « *un dénombrement en toute objectivité* » afin de produire des « *chiffres incontestables* », comme semble le penser FRETIGNE (2017). Mais la reconnaissance de limites et de biais dans le recensement de données quantitatives ne peut, en aucune façon, conduire à récuser celui-ci ; tout au plus conduit-elle à en relativiser la portée. Par ailleurs, recenser des types de déficiences ne conduit pas nécessairement à « *essentialiser* » le handicap mais, éventuellement, et plus simplement, à distinguer une situation de handicap liée aux apprentissages scolaires d'une autre situation liée à l'accessibilité physique, l'une relative à une dyslexie, par exemple, et l'autre à une tétraplégie. Et sans définir un degré de gravité, distinguer l'une de l'autre ne revient pas à définir une « *essence du handicap* » mais à en spécifier les conséquences sociales ; distinctions et spécifications auxquelles les acteurs eux-mêmes sont assez attachés et donnent un sens !

²¹ C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles, outre la question des coûts et de la logistique, l'INSEE n'effectue plus de recensements exhaustifs mais procède désormais par échantillonnage !

²² Les taux de réponse s'accroissent toutefois sensiblement d'année en année ; du coup, la situation est bien meilleure que celle rapportée dans le Rapport rédigé par GEORGET et MOSNIER (2006).

En fait, nous n'utilisons pas les Enquêtes OVE en guise de comptabilisation du nombre d'étudiants en situation de handicap car les questions relatives à la reconnaissance du handicap sont extrêmement ambiguës, ce qui a pour conséquence de ne pouvoir déterminer si les étudiants sont effectivement recensés comme tels par l'établissement d'enseignement supérieur. Certes, le flou existe-t-il également dans le recensement des Enquêtes ministérielles, ce que note fort justement FRÉTIGNÉ (2017). Ainsi, certains étudiants peuvent-ils se définir comme étant en situation de handicap et faire une démarche de reconnaissance par l'établissement qui soit refusée ; inversement, un étudiant peut être en situation de handicap mais ne pas ressentir la nécessité de faire reconnaître ses difficultés. Nous ne connaissons pas le taux de refus et, par construction, nous ne pouvons appréhender ce que l'on appellerait, en épidémiologie, les « faux négatifs »²³. Mais, dans tous les cas, en dépit de ce halo et des imperfections de recensement, on connaît approximativement le nombre de personnes en situation de handicap, reconnues en tant que telles par l'institution. Or, à l'instar de la définition de SIMMEL (1998) sur la pauvreté, on peut admettre que la reconnaissance institutionnelle est une condition suffisante de la définition du handicap, même si, et en cela nous nous séparons de SIMMEL, elle n'est pas nécessaire.

En revanche, avec les Enquêtes de l'OVE, on ne peut en aucune façon déterminer si les personnes qui se déclarent être en situation de handicap sont reconnues en tant que telles par leur établissement. C'est la raison pour laquelle nous ne nous sommes pas servi des Enquêtes de cet organisme pour analyser les flux d'étudiants en situation de handicap dans les établissements d'enseignement supérieur. En revanche, nous les avons très largement utilisées pour l'étude des parcours, conditions de vie et projets de ces mêmes étudiants.

Une analyse des trajectoires, conditions de vie et projets étudiants

Depuis 2010, et dans ses vagues 2013 et 2016, l'Observatoire de la Vie Etudiante, dans le module « Santé » de son Enquête triennale, embrasse, de façon explicite, la question du handicap. A la différence des Enquêtes ministérielles, la définition de la situation de handicap résulte, là, d'une autodéfinition par les étudiants eux-mêmes.

²³ Les « faux négatifs » sont les personnes que l'on suppose ne pas être atteintes d'une pathologie quelconque mais qui le sont en réalité. Dans le cas qui nous intéresse, les personnes peuvent estimer être à même d'effectuer leurs études sans le recours aux aides et aménagements bien qu'elles soient handicapées dans d'autres situations, hors de leurs études.

Deux principales limites peuvent être mentionnées, du point de vue de la définition du handicap d'une part, et de la comparabilité d'une version de l'Enquête à l'autre²⁴ d'autre part.

L'édition 2010 n'opère pas de distinction entre handicap et maladie chronique. Là n'est pourtant pas le plus gênant ; ce qui s'avère beaucoup plus fâcheux est que la question posée en formule deux simultanément. Elle est ainsi libellée : « *Etes-vous atteint d'un handicap ou d'une maladie chronique qui nuit au bon déroulement de vos études* » ? Ainsi, peut-on être en situation de handicap et répondre « non », puisque certaines altérations fonctionnelles peuvent ne pas interférer dans le déroulement des études, tout en ayant des retentissements notables dans la vie quotidienne.

Par ailleurs cette même Enquête comporte une question permettant de repérer les personnes dont le handicap est reconnu administrativement : interrogés sur les aides financières qu'ils reçoivent, les étudiants doivent indiquer s'ils bénéficient d'une « *autre aide sociale régulière (Allocation Parent Isolé, Allocation Adulte Handicapé...)* ».

Lors de l'édition 2013, trois questions abordent spécifiquement la question du handicap.

✚ « *Etes-vous concerné(e) par l'une des situations suivantes (réponse oui - non) ?* ».

Huit items sont alors proposés (une maladie chronique ; un problème en matière de bonne santé mentale (trouble dépressif, anxieux, alimentaire...) ; un handicap moteur (difficultés de déplacement) ; un handicap sensoriel (vue, ouïe, ...) ; un trouble de l'apprentissage (dyslexie, troubles d'hyperactivité avec déficit de l'attention) ; un problème d'addiction (alcool, drogue, médicaments, internet, jeux vidéo...) ; un autre problème de santé de longue durée).

✚ « *D'une façon globale, dans quelle mesure considérez-vous que la ou les situation(s) de handicap que vous avez indiquée(s) constitue(nt) un obstacle dans le déroulement de vos études ?* »

Une échelle inversée de 1 à 5 est proposée.

✚ « *De manière générale, comment trouvez-vous que votre situation de handicap est prise en charge par les organismes compétents (votre établissement, la MDPH²⁵...) dans le cadre de vos études ?* ».

Une échelle de 1 à 5 est, là encore, proposée. La situation jugée très bien prise en compte = 1 ; situation de handicap pas du tout prise en compte = 5. Une modalité supplémentaire est proposée : « *Je n'ai pas besoin d'être soutenu(e), je ne veux aucun soutien.* ».

On le voit, par rapport à l'édition précédente, la caractérisation du handicap est à la fois moins ambiguë dans sa formulation (puisque la première question est univoque) et plus précise (car

²⁴ Nous n'avons exploité que les vagues 2010 et 2013.

²⁵ Maison Départementale des Personnes Handicapées.

différentes situations de handicap sont évoquées : psychique, sensoriel, *etc.*). Du coup, une seconde question est posée, permettant de cerner l'ampleur de la situation de handicap au regard des études.

En revanche, la question de la reconnaissance du handicap laisse tout autant à désirer. Tout d'abord, on ne saisit toujours pas de façon explicite s'il existe une reconnaissance du handicap et, ensuite, les institutions de reconnaissance du handicap sont amalgamées, de sorte que l'on ne peut déterminer si la réponse apportée concerne l'un (l'établissement), l'autre (la MDPH) ou les deux, voire d'autres « *organismes compétents* ».

Mais, comme pour l'édition précédente, une question portant sur les ressources permet d'isoler les personnes bénéficiaires de l'Allocation Adulte Handicapé (AAH). Toutefois, là encore, cette ressource spécifique est amalgamée avec l'Allocation Parent Isolé (API). Aussi, afin de ne comptabiliser que les personnes en situation de handicap, avons-nous croisé cette question avec les critères d'éligibilité à l'Allocation Parent Isolé : vivre seul et avoir un enfant.

En partant des questions portant sur l'existence ou non d'un handicap et sur celle des ressources (AAH), nous sommes en mesure de créer une variable à trois niveaux. Pour l'Enquête 2010, nous avons distingué, d'une part, les étudiants déclarant ne pas être atteints d'un handicap ou d'une maladie chronique de ceux déclarant, au contraire, subir des limitations du fait de ce handicap ou maladie chronique et, d'autre part, ceux qui perçoivent une AAH liée à cette déficience, ou non. Pour l'Enquête 2013, nous avons procédé de façon identique.

Nous avons donc, au final, une variable distinguant les étudiants qui déclarent ne pas être en situation de handicap, ceux qui déclarent être atteints d'un handicap mais ne bénéficient pas d'allocation et, enfin, ceux qui déclarent une situation de handicap et sont reconnus comme tels du fait de la perception de l'AAH. Mais, on aura bien compris que, pour les années 2010 et 2013, ces variables ne sont pas strictement comparables du fait de l'absence de similarité des questions posées.

En dépit de ces imperfections, il n'en reste pas moins que les Enquêtes OVE demeurent une ressource tout à fait cruciale pour saisir l'expérience et la condition étudiantes, du fait de la richesse des thématiques qu'elles abordent : les études suivies ; la transition enseignement secondaire-enseignement supérieur ; le « métier d'étudiant » (l'organisation des études et l'emploi du temps, *etc.*) ; les projets et perspectives ; les conditions d'étude (conditions matérielles, sociabilité, ressources, *etc.*).

En outre, l'intérêt évident de ces Enquêtes réside en ce qu'elles permettent, d'une part, une comparaison sur tous ces points entre étudiants en situation de handicap et étudiants « valides »

et, dans une moindre mesure, entre étudiants plus ou moins handicapés, si l'on considère que la perception de l'AAH est un indicateur de sévérité de la déficience. D'autre part, du fait de leur répétition dans le temps (mais, hélas, pas à l'identique), elles autorisent, dans une certaine mesure, une analyse des éventuelles évolutions intervenues durant la période.

Toutefois, en dépit de l'apport conséquent des Enquêtes OVE, nous avons jugé bon d'élaborer et de diffuser notre propre dispositif d'Enquête par questionnaire. En effet, nous souhaitons aborder plus précisément certaines thématiques, notamment celles relatives aux répercussions de la situation de handicap sur le déroulement des études, des conditions de vie, des projets, *etc.* Il ne suffit pas de comparer les situations entre personnes en situation de handicap et personnes « valides » ; il est également important de saisir leur « subjectivation » (DUBET, 1994), *via* des questions portant sur leurs propres perceptions des conséquences du handicap sur leur expérience de la vie étudiante.

Dans une large mesure, notre questionnaire²⁶ reprend donc les thèmes abordés par les Enquêtes OVE, en approfondissant toutefois certains points. Il est cependant une dimension sur laquelle nous avons particulièrement insisté, comparativement à ces dernières : ce sont les situations de handicap. Il convient donc, avant d'aller plus loin, d'explicitier les raisons et le mode de construction d'une variable permettant de les décrire empiriquement.

Opérationnaliser les situations de handicap

Rendre compte des propriétés situationnelles du handicap revient à dire que les individus sont, à certains moments, en situation de handicap et, à d'autres moments, ne le sont pas. Entre ces deux configurations extrêmes, il peut y avoir des situations plus ou moins handicapantes.

Sauf à en rester à une expression purement rhétorique, sacrifiant aux exigences du « politiquement correct », parler des étudiants en situation de handicap revient à dire que les exigences du monde académique, tel qu'il fonctionne usuellement, sont inadaptées pour les personnes présentant certaines déficiences et /ou limitations fonctionnelles. Bien entendu, viennent immédiatement à l'esprit les empêchements architecturaux pour les déficients moteurs, les cours magistraux pour les sourds et malentendants, la lecture des photocopiés pour les aveugles, la prise de note pour les amputés, l'exposé oral pour les aphasiques, *etc.* Aussi, convient-il de saisir le handicap à travers les désavantages qu'il implique au quotidien, dans

²⁶ Ce questionnaire, présenté en annexe 1, est le fruit d'une co-construction avec M. Éric DUGAS et Joël ZAFFRAN, respectivement Professeurs de Sciences de l'Éducation et de Sociologie à l'Université de Bordeaux.

l'accomplissement de diverses tâches, et notamment celles qui sont liées à l'exercice du métier d'étudiant.

Nous inspirant du module « Handicap » de l'Enquête Emploi de l'INSEE pour appréhender le handicap²⁷, nous avons adopté une démarche se centrant sur les accomplissements que peuvent réaliser les étudiants (ce que EIDELIMAN et GOJARD (2008) et EIDELIMAN (2009) appellent « *les arrangements pratiques* ») pour définir des catégories de handicap.

Concrètement, nous avons repris de l'Enquête Emploi de l'INSEE toute une batterie de questions sur les capacités des personnes en situation de handicap. De façon plus précise, 11 questions leur ont été posées :

- ✚ Avez-vous des difficultés pour voir clairement les caractères ordinaires d'un journal avec vos lunettes ou vos lentilles si vous en portez habituellement ?
- ✚ Avez-vous des difficultés pour voir nettement le visage de quelqu'un à quatre mètres (à l'autre bout de la pièce) avec vos lunettes ou vos lentilles, si vous en portez habituellement ?
- ✚ Avez-vous des difficultés à entendre ce qui se dit au cours d'une conversation avec plusieurs personnes, avec un ou des appareils auditifs, si vous en portez habituellement ?
- ✚ Avez-vous des difficultés à marcher 500 mètres sur un terrain plat ou à monter un escalier sans l'aide de quelqu'un, d'une canne, de la rampe ou d'une aide technique ?
- ✚ Avez-vous des difficultés à rester assis(e) ou debout ?
- ✚ Avez-vous des difficultés à vous souvenir de choses importantes ou à vous concentrer plus de dix minutes ?
- ✚ En dehors des difficultés liées aux différences de langue, avez-vous des difficultés à comprendre les autres ou à vous faire comprendre des autres ?
- ✚ Avez-vous des difficultés pour lever le bras (par exemple, pour attraper un objet en hauteur) ?
- ✚ Avez-vous des difficultés à porter un sac à provisions de cinq kilos sur une distance de 10 mètres, sans l'aide de quelqu'un ou d'une aide technique ?
- ✚ Avez-vous des difficultés pour vous pencher et ramasser un objet ?
- ✚ Avez-vous des difficultés à tenir, serré, ou faire tourner un objet comme une clé ou un tournevis ?
- ✚ Avez-vous d'autres difficultés dans certaines activités de la vie quotidienne non mentionnées jusque-là ? Si oui, de quelles difficultés s'agit-il ?
- ✚ Parmi toutes les difficultés énoncées, laquelle vous gêne le plus dans votre vie quotidienne ?

Nous avons aussi posé une question additionnelle, similaire à la catégorisation des Enquêtes du Ministère de l'Enseignement Supérieur, formulée de la façon suivante :

- ✚ « Pour quel(s) trouble(s) êtes-vous en situation de handicap : trouble visuel ; trouble auditif ; trouble moteur ; trouble intellectuel et cognitif ; trouble psychique ; trouble viscéral ; trouble du langage et de la parole ; autre ; aucun ».

A partir du croisement de diverses questions (Cf. encadré ci-avant), nous avons construit quatre grands groupes d'étudiants en situation de handicap à partir des 816 individus composant notre échantillon.

²⁷ Les Enquêtes « Handicaps - Incapacités - Dépendance » (HID) et « Handicap - Santé » de l'INSEE adoptent la même perspective.

Le groupe 1 (N = 125, soit 15 % de l'échantillon) ne déclare aucune restriction dans les activités listées, mais mentionne des troubles psychiques.

Le groupe 2 (N = 220, soit 27 % de l'échantillon) est caractérisé par des difficultés à réaliser des activités étant au cœur du métier d'étudiant. Sont ainsi dans cette situation les jeunes éprouvant uniquement des difficultés de compréhension ou de concentration, qui ont du mal à tenir un stylo et/ou qui déclarent des difficultés d'apprentissage.

Le groupe 3 (N = 270, soit 33 % de l'échantillon) se définit non seulement par des difficultés à réaliser des activités au cœur du métier d'étudiant mais aussi des tâches concernant la vie quotidienne (voir, entendre, écrire, parler, rester assis) ; ils déclarent le plus souvent des troubles moteurs, visuels et auditifs.

Enfin, le groupe 4 (N = 201, soit 25 % de l'échantillon) regroupe les étudiants dont aucune activité nécessaire à l'accomplissement du métier d'étudiant n'est restreinte par une quelconque déficience mais qui, en revanche, ont des difficultés dans la réalisation d'un certain nombre d'activités quotidiennes (questions relatives à la mobilité, au port d'un sac). Ils peuvent aussi déclarer un trouble moteur.

Bien évidemment, le classement dans la deuxième catégorie a toujours une part quelque peu aléatoire. Ainsi, il va sans dire que la dyslexie peut avoir des répercussions dans la vie quotidienne : difficulté à lire des panneaux, à établir une liste de courses, *etc.* De fait, le classement dans l'une ou l'autre des catégories s'est aussi effectué en analysant, ligne par ligne, les réponses aux questions ouvertes demandant aux étudiants de décrire la nature de leurs limitations.

La première catégorie est toujours celle qui peut sembler la plus surprenante pour les néophytes. Ainsi y regroupons-nous des étudiants ne déclarant aucun trouble, aucune limitation d'activité parmi celles proposées dans la liste qui leur a été soumise, mais qui, malgré tout, sont reconnus en situation de handicap par leur établissement, voire même par la MDPH. On trouve dans ce groupe des étudiants atteints de cancer, de diabète ou encore de maladies psychiques. Le handicap est, le plus souvent, invisible, les études ont, pour beaucoup, suivi un cours normal, aucune difficulté d'apprentissage particulière ne se manifestant. La vie quotidienne semble être identique à celle des valides mais, pourtant, la situation de handicap est bien réelle : immense fatigue, éventuellement due aux traitements, agoraphobie, douleurs quotidiennes fulgurantes, incapacité à entrer en contact avec autrui, *etc.*

Reposant sur un certain nombre d'incapacités, la construction de ces quatre catégories de situation de handicap permet donc de définir quatre configurations situationnelles contrastées,

c'est-à-dire dont les répercussions sur le métier d'étudiant mais aussi, plus largement, sur la vie estudiantine, diffèrent de manière radicale (telle est du moins notre hypothèse). En d'autres termes, la construction de cette catégorisation sert à répondre à deux questions simples : *do disabilities mater ?* et *In which extend ?*

Un échantillon empirique

Notre échantillon a été constitué de façon très empirique : il ne s'agit pas d'un tirage aléatoire, ou bien par quota à partir d'une base de sondage (nous n'en disposons pas et, jusqu'à plus ample informé, il n'en existe pas). En revanche, nous disposons de statistiques relatives à la population étudiante en situation de handicap. Celles-ci proviennent des Enquêtes annuelles²⁸ menées par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche auprès des établissements d'enseignement supérieur : Enquêtes dont il a été fait état précédemment. C'est sur cette population de référence que nous nous basons puisqu'elle présente la particularité, tout comme notre échantillon, d'être constituée de personnes recensées par les services et responsables locaux en charge de la mise en œuvre et/ou de la coordination de la politique Handicap menée au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur.

Pour ce qui nous concerne, l'Enquête s'est déroulée de la façon suivante. Dans un premier temps, nous avons contacté l'ensemble des services des universités et leurs antennes locales par téléphone et/ou par mail afin de leur présenter la recherche et de solliciter leur accord pour la transmission aux étudiants en situation de handicap d'un argumentaire présentant les objectifs de ladite recherche : argumentaire accompagné d'une adresse internet sur laquelle était hébergé notre questionnaire, en les invitant à le remplir en ligne.

Cette phase de recueil des données s'est effectuée de février à août 2015. Une seconde phase a concerné spécifiquement les étudiants en situation de handicap bordelais, d'octobre à décembre 2015.

La très inégale collaboration des différents services explique en grande partie que notre échantillon ne puisse être considéré comme représentatif de la population générale, certaines universités ayant refusé de transmettre notre questionnaire, et ce pour des motifs variés²⁹. Toutefois, il n'est cependant pas inintéressant de voir dans quelle mesure les caractéristiques de notre échantillon diffèrent de la population telle qu'enregistrée par le Ministère. Les deux tableaux ci-dessous donnent un aperçu de ces écarts.

²⁸ Ces Enquêtes sont menées depuis 1991 ; les données sont disponibles sur le site Handi-U .

²⁹ Par deux fois, il nous a été rétorqué qu'il était impossible que le questionnaire soit transmis aux étudiants en situation de handicap, le responsable du service Handicap effectuant lui-même une recherche sur le sujet...

Tableau 1 : comparaison de la distribution des variables « Niveau d'étude » en fonction des « déficiences » de notre échantillon avec la population de référence.

Déficiência	Données MENSr Handi-Sup (2014-2015)				Notre échantillon (2015)			
	Licence	Master	Doctorat	Total	Licence	Master	Doctorat	Total
trouble visuel	4,1%	1,5%	0,18%	5,8%	5,6%	1,5%	0,14%	7,2%
trouble auditif	3,4%	1,0%	0,05%	4,5%	5,4%	1,4%	0,82%	7,6%
trouble moteur	16,0%	5,1%	0,27%	21,3%	16,5%	7,5%	0,95%	24,9%
trouble intellectuel et cognitif	2,6%	0,5%	0,00%	3,0%	6,3%	1,0%	0,14%	7,4%
trouble psychique	11,2%	2,6%	0,06%	13,9%	6,9%	1,2%	0,00%	8,2%
trouble viscéral	10,3%	3,0%	0,11%	13,4%	2,5%	1,2%	0,14%	3,8%
trouble du langage et de la parole	19,0%	3,1%	0,05%	22,2%	4,4%	1,1%	0,00%	5,4%
plusieurs troubles associés	4,5%	1,2%	0,04%	5,7%	9,9%	3,8%	0,54%	14,3%
autres troubles	7,9%	2,2%	0,05%	10,1%	15,3%	5,6%	0,27%	21,1%
Total	79,1%	20,1%	0,8%	100,0%	72,8%	24,3%	3,00%	100,0%
N = 16 210					N = 817			
$\chi^2 = 397$; ddl = 10 ; (χ^2 calculé en regroupant master et doctorat) ; $p = 0,000$								

Comme on peut le voir, notre échantillon ne peut être considéré comme représentatif de la population étudiante telle qu'elle est recensée par le Ministère de l'enseignement supérieur. La différence est statistiquement significative. Sont notamment largement sous-représentés au sein de notre échantillon les étudiants de Licence 1 ayant des troubles du langage et de la parole, ou, selon l'ancienne désignation, des troubles de l'apprentissage, et de ceux affectés par des pathologies viscérales. Inversement, on constate une forte sur-représentation des étudiants de Licence 1 présentant des problèmes d'ordre intellectuel et cognitif, ainsi qu'avec plusieurs troubles associés. Si l'on porte l'attention sur les marges, on remarque que la distorsion provient surtout des déficiences. En revanche, la répartition par niveau de cursus est beaucoup plus conforme à celle de la population.

Le constat est identique en ce qui concerne la structure de notre échantillon croisant le type de déficiences et la filière d'étude suivie³⁰. Ainsi, lorsque l'on regarde la répartition par type d'étude, l'on ne peut que constater de faibles différences avec la population de référence ; l'écart maximal (qui concerne la filière DEG) est de moins de 4 points.

³⁰ LSH est l'acronyme de Lettres et Sciences Humaines, DEG celui de Droit-Economie-Gestion. Précisons que, dans la catégorie « Sciences », ont été intégrés les étudiants suivant un cursus médical ou paramédical, ainsi que les étudiants des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS).

Tableau 2 : comparaison de la distribution des variables « Filière suivie » en fonction des « déficiences » de notre échantillon avec la population de référence.

Déficiences	Données MENSUR Handi-Sup (2014-2015)				Notre échantillon (2015)			
	LSH	DEG	Sciences	Total	LSH	DEG	Sciences	Total
trouble visuel	2,4%	1,7%	2,3%	6,4%	2,8%	2,0%	3,4%	8,1%
trouble auditif	1,7%	1,0%	1,8%	4,5%	3,9%	1,4%	2,4%	7,6%
trouble moteur	8,5%	6,4%	6,2%	21,1%	9,3%	5,3%	10,0%	24,5%
trouble intellectuel et cognitif	1,3%	0,6%	1,0%	2,8%	3,3%	2,0%	2,1%	7,4%
trouble psychique	6,6%	3,2%	4,0%	13,8%	2,5%	1,8%	3,3%	7,5%
trouble viscéral	5,0%	3,8%	5,2%	14,0%	1,8%	1,3%	0,8%	3,8%
trouble du langage et de la parole	7,2%	4,4%	9,5%	21,1%	3,8%	2,0%	0,8%	6,5%
plusieurs troubles associés	2,6%	1,6%	1,3%	5,6%	5,3%	2,9%	4,5%	12,6%
autres troubles	3,7%	3,5%	3,4%	10,7%	8,3%	3,9%	9,8%	21,9%
Total	39,0%	26,2%	34,8%	100,0%	40,7%	22,4%	36,9%	100,0%
N = 15 559					N = 817			
$\chi^2 = 519$; ddl = 20 ; p = 0.000								

LSH = Lettres - Sciences Humaines ; DEG = Droit, Economie, Gestion ; Sciences = toutes les études scientifiques, auxquelles ont été ajoutées les études médicales et paramédicales, ainsi que les STAPS.

Le fait que le type de déficience constitue la principale source de distorsion entre notre échantillon et la population n'est pas anodin, et il convient d'examiner les différences de taux de réponse en fonction du handicap. On remarque alors que les étudiants pour lesquels le taux de réponse est le plus faible (proportionnellement aux autres) sont ceux qui présentent des troubles de l'apprentissage, ou bien des problèmes d'ordre psychique ou bien encore des déficiences viscérales. Or, et on le verra plus précisément par la suite, nombre d'étudiants qui sont dans cette situation ne se considèrent pas en situation de handicap. Inversement, les étudiants porteurs des figures canoniques du handicap (les déficiences sensorielles et motrices) sont parmi ceux qui répondent le plus.

Bien que notre échantillon ne soit pas totalement statistiquement représentatif de la population de référence, il nous semble qu'il reste une solide base de travail, et ce pour deux raisons. En effet, on distinguera avec BOUDON (1973) deux grands types d'échantillon : les échantillons à visée explicative et ceux à visée descriptive. Dans le premier cas, l'échantillon a surtout pour vocation d'analyser les relations entre les variables d'intérêt (ici, l'expérience et les conditions de vie étudiantes) et les variables indépendantes - ou explicatives - segmentant la population de telle sorte qu'on puisse effectuer des comparaisons. Tel est le cas ici, puisque notre variable explicative principale comporte un effectif suffisant dans chacune de ses catégories. Dans le second cas, l'échantillon a surtout pour vocation à inférer, à partir des résultats observés dans l'échantillon, des affirmations de portée générale à un ensemble plus vaste que lui-même. Or, les écarts observés entre notre propre échantillon et les données issues des Enquêtes ministérielles ne sont pas à ce point importants que l'on ne puisse tirer des conclusions à portée généralisante.

Certes, pour remédier à ces distorsions, il eut été possible de construire un coefficient de pondération. Nous n'avons pas jugé utile de le faire dans la mesure où la population de référence

est elle-même faussement exhaustive, certains établissements d'enseignement supérieur ne renseignant pas les Enquêtes ministérielles. La construction d'un coefficient de pondération reposant elle-même sur une certaine incertitude (celle consistant à faire l'hypothèse que les non-répondants d'une catégorie donnée répondraient d'une façon identique à ceux qui ont été interrogés), l'on ajouterait donc de l'incertitude à l'incertitude sous couvert de scientificité, donnant alors une illusion de précision des résultats. Nous préférons communiquer des résultats bruts, même si ceux-ci doivent être pris avec une certaine précaution.

Nous l'avons dit, notre questionnaire, *via* certaines questions (de jugement, d'auto-évaluation et d'appréciation de leur propre situation) aborde la « subjectivation » des individus au regard, notamment, de leur handicap. Toutefois, afin de mieux cerner cette dimension, mais aussi de saisir des trajectoires et parcours de vie dans leur environnement social spécifique (local, familial, scolaire, *etc.*), nous avons jugé utile de procéder à quelques entretiens ; 28 ont donc été réalisés. Ce chiffre peut paraître assez faible au regard de ce qui est produit dans de nombreux travaux. Nous nous en sommes toutefois tenu au principe de redondance évoqué par BERTAUX (1997). De fait, et en dépit de la diversité des situations que nous avons choisies en matière de handicap, on est très vite frappé par la récurrence des discours et leurs points communs, qui tendent à masquer la spécificité des situations.

Outre ces 28 entretiens réalisés auprès d'étudiants poursuivant leurs études, six autres l'ont été auprès d'étudiants en situation de handicap les ayant abandonnées. Il s'agissait ici de voir ce qui, dans ces renoncements, relevait spécifiquement du handicap, dans un univers (l'université) dont le fonctionnement naturel même produit un fort taux de décrochage durant les premières années, handicap ou non (BEAUPÈRE et BOUDESSEUL, 2009).

La plupart des étudiants ont été contactés *via* le questionnaire que nous avons adressé, où il leur était demandé s'ils acceptaient le principe d'un entretien. Pour des raisons de commodités matérielles, nous n'avons retenu que des étudiants bordelais. En outre, nous nous sommes rendu à l'Institut d'Éducation Motrice (IEM) de Talence, dans la banlieue bordelaise, qui accueille et héberge des étudiants en situation de handicap, essentiellement des Infirmes Moteurs Cérébraux (IMC). Les étudiants ayant abandonné l'université, quant à eux, ont été trouvés *via* des contacts personnels.

Les entretiens ont été réalisés une fois l'Enquête par questionnaire terminée. On est loin (aux antipodes, même) des recommandations de méthodes suggérant, dans une solide tradition hypothético-déductive, de réaliser des entretiens exploratoires, puis semi-directifs, afin de préciser et construire des hypothèses qui seraient vérifiées grâce aux vertus du traitement statistique d'un questionnaire (GHIGLIONE et MATALON, 1978). La logique présidant à la

réalisation des entretiens est ici tout autre : ils ont une visée purement compréhensive et servent à préciser les interprétations que l'on peut formuler à partir des régularités et relations statistiques mises en évidence.

Les étudiants en situation de handicap : quels parcours et quelles insertions ?

Au total, notre propre questionnaire, ainsi que ceux de l'OVE, permettent de saisir ce que l'on pourrait appeler, de façon générique, la « condition étudiante handicapée ». Mais il convient aussi d'appréhender ce que produit concrètement, au-delà des souhaits et attentes des individus, le fait d'avoir suivi des études universitaires, notamment en termes d'insertion sociale et, plus spécifiquement, professionnelle, puisque l'on sait que c'est l'un des objectifs principaux assignés, en France, contrairement à d'autres pays (CHARLES et DUBET, 2015), à l'enseignement supérieur. Pour ce faire, nous avons mobilisé les enquêtes « Génération » du Céreq.

Celles-ci sont réalisées auprès des jeunes à l'issue de leur formation initiale, trois ans après son terme. Il convient de préciser, afin d'éviter toute erreur d'interprétation, que, par « Génération », le Céreq n'entend pas, comme c'est l'usage en démographie, les jeunes nés une année donnée. Ce terme est utilisé ici pour regrouper les jeunes ayant pour caractéristique commune « *d'être sortis du système éducatif la même année, quels que soient le niveau et le domaine de formation atteints* » (Céreq, 2014).

Précisons que ces enquêtes ne donnent pas uniquement une image de l'insertion sociale et professionnelle des étudiants trois ans après leur sortie mais qu'elles offrent une vue rétrospective du parcours durant ces trois années. Enfin, elles excèdent le seul thème de l'emploi puisqu'elles abordent également la qualité du travail (salaire, satisfaction, perspectives d'avenir) et les modes de domiciliation.

Lors des éditions 2007 (auprès de la Génération 2004) et 2013 (auprès de la Génération 2010), des questions relatives au handicap ont été posées, à la demande de l'AGEFIPH³¹. Du fait de leur répétition dans le temps, elles autorisent l'analyse, d'une génération à l'autre, des conditions conjoncturelles de l'insertion ; elles permettent également, du fait même de cette possibilité de comparaison, d'en saisir les aspects structurels (*i. e.* ce qui perdure au-delà des variations temporelles). Et l'on voit immédiatement tous les bénéfices que nous pouvons tirer de leur exploitation.

³¹ Association de GESTION du Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées.

Bien entendu, à l'instar des autres matériaux mobilisés, ces enquêtes ne sont pas exemptes de limites pour notre propos³². On peut formuler ici les mêmes critiques que celles adressées aux enquêtes OVE : ambiguïté dans la formulation des questions permettant de saisir le handicap, absence de similarité dans la formulation des questions entre deux éditions, rendant, du coup, les comparaisons non dépourvues de biais.

Lors de l'édition 2004, la question permettant de saisir l'existence ou non d'un handicap est formulée de la façon suivante :

« Êtes-vous gêné(e) dans votre travail en raison d'un handicap ou d'un problème de santé ? » ;
« Seriez-vous gêné(e) pour occuper un emploi en raison d'un handicap ou d'un problème de santé ? »³³

On le voit, là encore, deux questions sont posées en une, puisque l'on peut parfaitement être en situation de handicap dans la vie quotidienne sans que cela ait un quelconque impact sur le travail. Il faut noter, à cet égard, le phénomène bien connu mais, par construction, difficilement mesurable, des travailleurs handicapés ne souhaitant pas avoir - ou faire valoir - la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH) (VÉRÉTOUT, 1999).

Cette ambiguïté n'existe plus dans l'édition 2013 puisque la question est formulée de façon simple et univoque au regard de notre propos :

« Avez-vous un problème de santé durable ou un handicap ? ».

À l'objection selon laquelle la question agrégerait encore deux situations distinctes, on rétorquera que des problèmes de santé durables peuvent définir des situations de handicap à l'instar des déficiences ne résultant pas d'un problème de santé. Dit en d'autres termes, certaines personnes atteintes d'un cancer se trouvent tout autant en situation de handicap qu'un paraplégique, même si leur situation diffère.

Enfin, dans les deux éditions, il est demandé si le handicap a fait l'objet d'une reconnaissance administrative (RQTH, AAH, pension d'invalidité, etc.).

Le croisement des réponses à ces deux questions permet, là encore, de construire une variable à trois niveaux : l'absence de handicap déclaré (ou non-gênant pour la première édition) ; la déclaration d'un handicap sans que celui-ci ne soit sanctionné par une reconnaissance

³² C'est, d'une façon générale, le point faible du principe même de l'analyse secondaire de données puisque l'on utilise des enquêtes qui répondent à d'autres objectifs que ceux que l'on s'est assignés. C'est d'ailleurs l'une des raisons justifiant la construction de notre propre questionnaire.

³³ La question est posée de deux façons différentes, selon que la personne est en emploi ou non.

administrative (que ce soit du fait de la personne ou des institutions) ; enfin, des personnes dont la situation de handicap est à la fois déclarée et reconnue administrativement.

L'Enquête Emploi 2011 de l'INSEE contient un module spécifique relatif au handicap. Celui-ci, nous l'avons évoqué plus haut, est défini par des incapacités (ce qui permet de spécifier différents types de situation de handicap) : ce sont celles que nous avons reprises pour notre propre questionnaire. Leur agrégation permet de définir l'existence, ou non, d'un handicap déclaré.

Une seconde question est relative à la reconnaissance officielle du handicap (selon les mêmes modalités que dans les Enquêtes Céreq présentées ci-dessus). Aussi, là encore, pouvons-nous définir, par combinaison, une variable à trois niveaux selon le même principe évoqué *supra*.

Cette étude est intéressante. Elle nous permet de comparer, en population générale, l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur, d'une part par rapport aux personnes handicapées non-titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur et, d'autre part, par rapport aux personnes non-handicapées, titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, ou non. Par le jeu des comparaisons croisées, cette Enquête autorise donc la mise au jour des bénéfices spécifiques du diplôme pour les personnes en situation de handicap.

Traitement et portée des données

Les enquêtes de l'OVE et du Céreq se fondent sur des échantillons représentatifs : de la population étudiante pour la première, des sortants du système éducatif à une année donnée pour la seconde. Chaque individu est donc affecté d'un poids spécifique correspondant à ce qu'il représente au sein de la population de référence. Ces Enquêtes sont donc aussi des estimations des effectifs des diverses sous-populations dont elles sont censées être représentatives.

Le tableau ci-dessous donne, pour chacune de ces enquêtes et chacune des vagues de passation, la répartition des effectifs pondérés et non-pondérés en fonction de la variable qui nous intéresse au premier chef, à savoir la répartition du handicap au sein des deux populations.

Tableau 3 : distribution des effectifs, bruts et pondérés, des Enquêtes de l'OVE et du Céreq en fonction du handicap et de la vague de passation.

Effectifs Pondérés					Effectifs non pondérés						
Enquêtes OVE					Enquêtes OVE						
		Handicap			Total			Handicap			Total
		pas de handicap	handicap déclaré	handicap reconnu				pas de handicap	handicap déclaré	handicap reconnu	
Années	2010	1 877 469	87 996	5 576	1 971 041	Années	2010	31 544	1 392	73	33 009
	2013	1 665 988	126 433	8 512	1 800 933		2013	33 508	7 296	107	40 911
Total		3 543 457	214 429	14 088	3 771 974	Total		65 052	8 688	180	73 920

Enquêtes "Génération" Céreq					Enquêtes "Génération" Céreq						
		Handicap			Total			Handicap			Total
		Pas de handicap	handicap déclaré	handicap reconnu				Pas de handicap	handicap déclaré	handicap reconnu	
Années	2004	701 470	28 430	7 100	737 000	Années	2004	32 175	1 208	272	33 655
	2010	642 294	50 210	13 951	706 455		2010	30 491	2 367	622	33 480
Total		1 343 764	78 640	21 051	1 443 455	Total		62 666	3 575	894	67 135

Ces tableaux appellent plusieurs remarques.

En premier lieu, on constate que l'estimation de la population étudiante en situation de handicap dans l'enquête de l'OVE diffère très sensiblement de celle enregistrée par les enquêtes ministérielles (Handi'U). Ainsi, pour la vague 2013, en retenant une définition restrictive du handicap (le handicap reconnu), les effectifs sont bien en-deçà : 8 512 contre près de 16 000. Inversement, si l'on conserve une conception large du handicap (handicap déclaré et reconnu), alors ils sont bien au-delà : 8,5 fois plus nombreux. Pour la vague 2010, les ratios sont sensiblement du même ordre. Bref, il y a une véritable différence d'appréciation entre des enquêtes qui, de toute évidence, ne mesurent pas les mêmes choses.

En second lieu, on remarquera que les effectifs réels (*i. e.* le nombre de personnes réellement enquêtées) sont parfois très peu élevés. Ainsi, par exemple, dans les Enquêtes OVE, les effectifs d'étudiants dont le handicap est reconnu sont particulièrement faibles, ce qui rend les estimations statistiques peu robustes, lorsqu'il s'agit de cette sous-population. C'est la raison pour laquelle, faisant fi de la dimension temporelle, il nous arrivera d'agrèger les sous-groupes issus des deux enquêtes. On fait alors le pari, non déraisonnable à notre sens, qu'en l'espace de trois ans, les jugements, attitudes, conditions de vie n'auront guère varié du point de vue des individus.

Ceci nous amène au troisième point. Il va de soi que l'on ne peut faire des analyses statistiques en utilisant la variable de pondération initiale. En effet, en raison de l'importance des effectifs pondérés, toutes les différences sont statistiquement significatives. Et, il n'y a alors même plus de sens à réaliser des tests statistiques avec cette variable de pondération puisque, du coup, l'échantillon correspond à la population dans son ensemble. Une nouvelle variable de

pondération a donc été construite. Elle tient compte à la fois des effectifs réellement enquêtés et de leur poids relatif au sein de la population³⁴.

Enfin, on ne saurait terminer cette présentation sans quelques remarques sur la manipulation des données. Précisons, tout d'abord, que les fichiers des Enquêtes utilisées étaient des fichiers bruts. Ceci signifie non seulement qu'il a fallu procéder au codage de toutes les variables et de leurs modalités, mais aussi nous assurer de la qualité des données. En effet, ce n'est pas parce que ces Enquêtes sont réalisées par des organismes réputés, ayant une longue expérience en la manière, tel l'INSEE, que les données sont toujours fiables. Aussi, avons-nous dû effectuer un repérage des valeurs aberrantes, puis un travail de « nettoyage » préalable de ces bases.

Les données aberrantes n'apparaissent pas seulement lorsque l'on examine les distributions univariées des variables. On les détecte également lorsque l'on effectue des croisements, des calculs de nouvelles variables, *etc.* Pour prendre un exemple, il peut n'apparaître aucune anomalie lorsque l'on examine les distributions des années de naissance des individus et l'année de survenue de leur handicap. Mais si l'on calcule, à partir de ces deux variables initiales, l'âge de survenue du handicap, on peut aboutir à des âges négatifs.

Le traitement de ces valeurs aberrantes est effectué de façon simple : elles sont supprimées. Toutefois, nous avons simplement annulé les valeurs pour les variables en question, et non l'individu dans sa totalité. C'est ce qui explique que les résultats présentés n'ont pas toujours les mêmes effectifs de référence, à sous-population de répondants constante.

Le traitement des données aberrantes n'est pas toujours évident dans la mesure où elles ne sont pas toujours décelables. Ainsi, par exemple, peut-il arriver que les personnes fassent état d'un nombre très important de difficultés durables et, dans le même temps, déclarent ne pas bénéficier de reconnaissance de leur handicap. Il est très difficile, dans ces cas-là, de savoir si ce fait provient d'un non-recours, d'une volonté de ne pas se déclarer en situation de handicap, ou bien d'une erreur de saisie. Certes ces cas sont-ils, heureusement, relativement marginaux mais, du coup, les données sont toujours affectées par un « bruit » qu'on ne peut ignorer.

Or, l'exploitation des bases de données a précisément consisté à croiser et agréger les données afin de construire différents indicateurs. Et l'on se trouve alors devant un paradoxe : plus on agrège les données, plus on risque la mise au jour d'incohérences mais, inversement, plus les indicateurs résultent de l'agrégation de variables, plus leur consistance est forte. Aussi, d'une façon générale, les résultats présentés doivent-ils être moins lus comme une mesure précise de

³⁴ Celle-ci a été calculée de la façon suivante : $(n/(\sum x_i \text{ pondérés})) * x_i$.

l'ampleur d'un phénomène, ou de l'impact d'une variable sur une autre, que, plus humblement, comme la mise au jour de tendances diversement fortes.

La présentation des cuisines n'est certes pas nécessaire pour goûter un plat... et il n'est pas exclu, dans certains cas, que leur visite incite à quitter le restaurant avant même toute dégustation. Toutefois, cette visite nous a semblé un préalable à l'exposition des résultats tant, on l'a bien vu, l'absence d'homogénéité des données issues de sources différentes (et y compris au sein d'une même source) incite à la prudence quant à l'interprétation des résultats.

Cette étape nous a paru d'autant plus cruciale que la définition du handicap et des situations de handicap est, d'un point de vue théorique, extrêmement labile (ou, à tout le moins, sujette à controverses) et ce, notamment, en raison du caractère multidimensionnel du handicap et du fait que les situations de handicap relèvent non pas d'une dichotomie mais d'un *continuum*, comme le notent fort justement CUENOT et ROUSSEL (2009).

En conséquence, l'exposition des modes d'opérationnalisation du handicap à des fins de mesure s'avère d'autant plus nécessaire que « *les significations du handicap peuvent varier selon les situations sociales et le point de vue des acteurs concernés : personnes ayant une incapacité, personnes utilisant une aide technique ou humaine, personnes limitées dans certaines activités en raison de leur état de santé, ou encore personnes bénéficiant d'une reconnaissance sociale, et donc « désignées » comme étant handicapées, ou encore, personne estimant avoir un handicap...* » (VILLE, RAVAUD et LETOURMY, 2003).

Aussi, peut-être plus que dans d'autres domaines où l'objet est beaucoup mieux balisé, son mode de construction et les moyens concrets par lesquels il est appréhendé (ici, les questionnaires) doivent-ils être préalablement présentés et ne peuvent être relégués en annexe, précisément parce que la méthode et les techniques de recueil ne sont pas annexes au propos mais en participent pleinement.

PARTIE I

LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DU POINT DE VUE DU HANDICAP

En consacrant en concept *princeps* la notion d'accessibilité, et en l'étendant à tous les domaines de la vie quotidienne, la loi du 11 février 2005³⁵ a constitué, sur le registre éducatif notamment, un véritable changement de perspective.

Certes, ses effets sur les parcours scolaires des élèves, et donc aussi en termes de flux d'un cycle d'enseignement à un autre, ne pourront véritablement s'apprécier, dans toute leur ampleur, que d'ici cinq à dix ans³⁶. Néanmoins, quelques études et évaluations permettent d'ores et déjà de mettre au jour quelques-unes des conséquences de cette loi, en particulier en ce qui concerne les parcours dans le second cycle et leurs conséquences en termes d'accès à l'enseignement supérieur.

Au-delà de la simple description démographique, néanmoins nécessaire compte tenu du peu de connaissances disponibles en la matière, il s'agit ici d'interroger la nature du processus de démocratisation de l'enseignement pour les jeunes en situation de handicap qu'est censée amplifier la loi de 2005. Il convient donc d'aller au-delà de la simple mesure de l'augmentation des effectifs et des taux de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en questionnant la qualité de cette démocratisation et en repérant les éventuelles spécificités de trajectoires, comparativement aux élèves et étudiants non-handicapés. De la sorte, on pourra apprécier, en reprenant la typologie de MERLE (2000), dans quelle mesure cette démocratisation est de nature *égalisatrice* (c'est-à-dire qu'elle réduit les écarts entre élèves, handicapés ou non, et entre les élèves handicapés eux-mêmes), *uniforme* (c'est-à-dire qu'elle déplace et repousse les écarts entre les uns et les autres à des niveaux supérieurs du cursus

³⁵ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

³⁶ Depuis la rentrée 2013, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) mène une étude longitudinale auprès d'une cohorte représentative d'élèves en situation de handicap nés en 2001 ou en 2005. Elle porte sur les conditions de vie des familles, les modalités de prise en charge du handicap, les attentes des parents vis-à-vis de l'école, les parcours et les performances scolaires des jeunes en fonction du type de troubles. Les résultats relatifs à l'accès à l'enseignement supérieur pourront donc pleinement s'apprécier à partir de 2023.

scolaire) ou *ségrégative* (dans le sens où elle produit des différenciations dans les parcours et études suivies).

Dans cette partie, l'examen des flux et modalités d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants en situation de handicap, des types de prise en charge de leurs déficiences par les institutions éducatives, et de leurs caractéristiques sociales et scolaires est réalisé sur la base de données quantitatives provenant du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) et d'exploitations statistiques réalisées à partir de notre propre questionnaire³⁷. Il suppose, dès que cela s'avère possible, une comparaison systématique entre la situation des étudiants en situation de handicap et celle de leurs homologues qui ne le sont pas (ou, en tout cas, qui ne déclarent ni de bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle de leur(s) déficience(s)). Et, du coup, cet état des lieux des trajectoires scolaires des étudiants en situation de handicap s'organise autour de questions quasiment identiques à celles qui orientent les analyses portant sur les étudiants valides : comment s'est effectuée la scolarité antérieure à l'entrée dans l'enseignement supérieur ? Quels ont été les aménagements et prises en charge dont ils ont bénéficié ? Selon quelles modalités s'est opérée la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ? Sur quels motifs repose le choix des études ? Quelle est l'ampleur des bifurcations de parcours ? Quels sont les taux de réussite ? *etc.*

Trois chapitres composent cette première partie.

Dans le premier, on explique l'essor du nombre d'étudiants en situation de handicap par trois grands déterminants : l'augmentation des effectifs du secondaire, l'élargissement du concept de handicap et, enfin, l'assouplissement des transitions entre enseignement secondaire et enseignement supérieur. On y montre toutefois qu'en dépit des intentions estimables qui ont présidé à sa promulgation, la loi de 2005 n'est parvenue qu'imparfaitement à instaurer l'égalité des chances qu'elle ambitionnait d'établir (qui figure dans son intitulé même !) entre les élèves en situation de handicap et leurs congénères « valides ».

Le deuxième chapitre est consacré à l'examen des caractéristiques socio-démographiques et scolaires des étudiants en situation de handicap. Leur mise en perspective avec celles des non-handicapés apporte non seulement des précisions sur les spécificités de cette population, mais surtout des éléments de compréhension quant à leurs parcours antérieurs. Si, pour reprendre l'expression de BOURDIEU (1988), il n'est pas déraisonnable de les considérer comme

³⁷ Pour rappel, n = 816.

d'« *heureux survivants* », compte tenu des obstacles qu'ils ont franchis pour rejoindre l'enseignement supérieur, on montre que les déficiences dont ils sont porteurs, tout comme leurs anticipations en matière d'exigences universitaires, continuent souvent de guider leurs choix : choix d'études, de filières, de durée du cursus, *etc.*

Le troisième chapitre approfondit le précédent : il s'attache à saisir le type de rapport que les jeunes en situation de handicap ayant rejoint l'enseignement supérieur entretiennent avec leurs études. Dans la première section, on tente d'y mettre au jour la nature des motivations (instrumentales, vocationnelles et/ou expressives) qui orientent leurs choix. Dans la seconde, après un examen des principaux facteurs d'échec et de réussite, on analyse les formes et le sens que peuvent prendre les parcours qui s'éloignent de la logique tubulaire, telle que décrite par CAM (2009) : on envisage alors les redoublements, les réorientations, les interruptions et, *in fine*, le décrochage, qui en parasitent la linéarité.

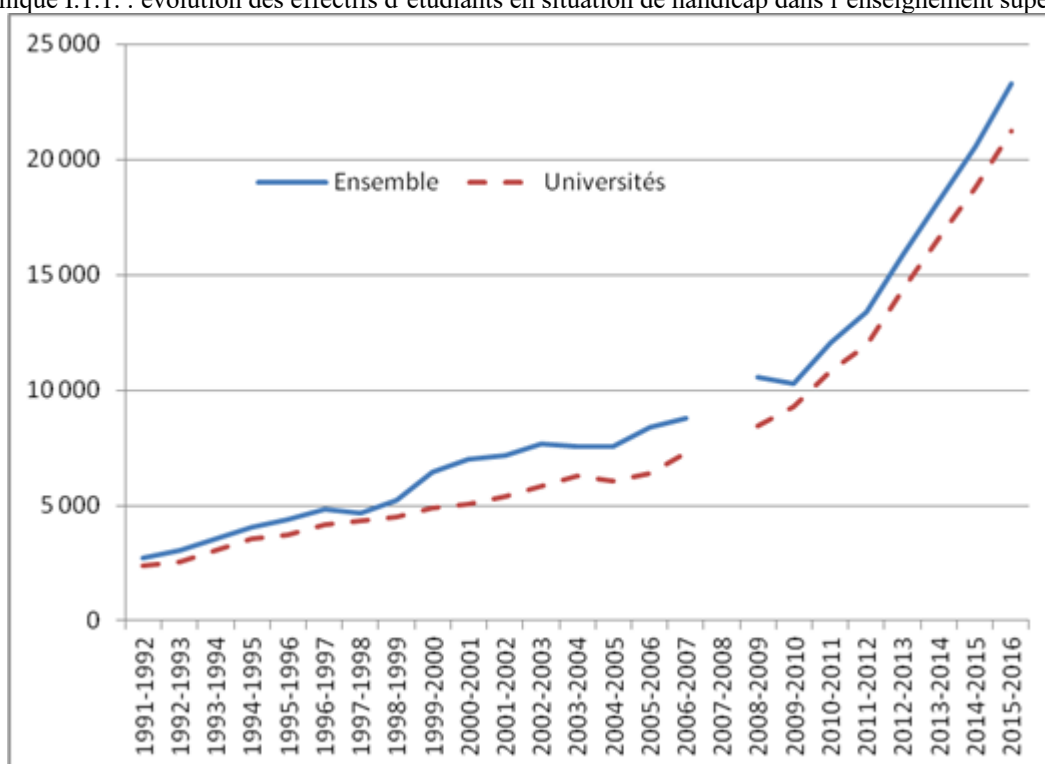
Enfin, en conclusion partielle, après avoir rappelé les grandes tendances qui émergent de nos analyses, nous discutons le type de démocratisation de l'enseignement supérieur qui prévaut eu égard à la situation des étudiants en situation de handicap.

CHAPITRE 1

EXPLIQUER L'ESSOR DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En un peu plus d'une vingtaine d'années, le nombre d'étudiants en situation de handicap inscrits dans l'enseignement supérieur a été multiplié par près de 9. Ainsi, selon le MENESR³⁸, n'en dénombrait-on qu'environ 2 700 lors de l'année universitaire 1991-1992 ; à la rentrée de 2015-2016, il en recensait un peu plus de 23 000.

Graphique I.1.1. : évolution des effectifs d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur³⁹.



Sources : DGESCO-Handi U.

Comme le montre le graphique ci-dessus, l'accroissement est particulièrement sensible après la loi de 2005, et la forme de la courbe montre que les taux d'accroissement annuels sont, eux-mêmes, en augmentation constante.

Certes, les effectifs étudiants ont, eux aussi, varié au cours de cette période, mais dans des proportions nettement moindres⁴⁰. C'est donc aussi la part relative des étudiants en situation de

³⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

³⁹ On observe une rupture de données en 2007-2008.

⁴⁰ La France comptait 1 717 060 étudiants lors de l'année universitaire 1990-1991 (dont 13% dans des établissements privés) et 2 551 100 lors de l'année universitaire 2015-2016 (dont 17,6% dans des établissements

handicap au sein de l'enseignement supérieur qui a augmenté : alors qu'ils ne représentaient que 0,1 % des étudiants lors de l'année universitaire 1990-1991, ils étaient 0,91 % en 2015-2016 dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur publics... et 1,24 % dans les universités.

Bien entendu, il convient de prendre ces chiffres avec précaution puisque le nombre d'établissements répondant à ces enquêtes, lui aussi, s'est accru au fur et à mesure des différentes éditions de la publication *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS) de la DEPP⁴¹. En revanche, à partir de 2010, les structures d'enseignement supérieur ne renseignant pas ces données restent marginales. Ainsi, indépendamment de la rigueur des chiffres fournis lors des premières années du recensement, on ne peut que constater une croissance nette et vigoureuse⁴².

Pourtant, hormis ces grandes masses livrées chaque année par le MENESR (nombre, répartition par cycle, par filière et par type de handicap), on sait peu de choses sur les parcours scolaires et universitaires des étudiants en situation de handicap. De ce point de vue, le contraste est particulièrement saisissant avec l'ensemble des étudiants dont les trajectoires, les orientations et leurs évolutions ont été disséquées, en France, depuis les années 60.

Dans ces conditions, on ne connaît pas avec précision les raisons de cette inflation au sein de l'enseignement supérieur. Or, pour paraphraser DURU-BELLAT et KIEFFER (2008), on ne « saurait traiter [la] question de l'évolution de [l'accès] dans l'enseignement supérieur sans prendre en compte celle de la population des « éligibles », et donc intégrer dans l'analyse les transformations quantitatives et qualitatives du public [en situation de handicap dans l'enseignement secondaire] ».

Trois déterminants principaux peuvent expliquer l'essor massif du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur.

En premier lieu, l'accroissement du « vivier » que constituent les lycéens en situation de handicap : vivier connaissant lui-même une augmentation importante. Il en ressortirait donc, presque mécaniquement, une progression des effectifs étudiants.

privés), soit une augmentation de 48,6% (27,1% hors établissements privés). Dans le même temps, comme on vient de le voir, la population étudiante en situation de handicap a été multipliée par 8,5 (hors établissements privés). Sources : *Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS), 2016.

⁴¹ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, dépendant du MENESR.

⁴² Rappelons encore qu'il s'agit ici de la population comptabilisée par les établissements d'enseignement supérieur et que celle-ci est beaucoup moins élevée que celle qu'enregistrent, par auto-déclaration, les Enquêtes de l'OVE ou du Céreq.

Toutefois, si cette augmentation du « stock » lycéen est indéniable, nous verrons qu'elle reste limitée. Cela s'explique à la fois par la « déperdition » que l'on observe dès lors que la scolarité cesse d'être obligatoire et, plus encore, par des trajectoires qui, en raison du handicap, restent différenciées. De fait, les caractéristiques de ces dernières sont souvent moins favorables à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Si, effectivement, l'augmentation du « vivier » de lycéens handicapés a pu favoriser l'essor du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, il serait abusif de l'y limiter. Car, en second lieu, l'accroissement constaté proviendrait également de l'élargissement de la catégorie « Handicap » : catégorie « profitant » désormais à des populations dont les déficiences ne relevaient pas, avant la Loi de février 2005, de cette reconnaissance. De la même manière, il s'ensuivrait, toujours mécaniquement, non seulement une augmentation du nombre de personnes (*i. e.* d'étudiants) pouvant faire valoir ce statut, mais également une diversification de leurs caractéristiques en termes de situation de handicap. Comme précédemment, cette dernière aurait pour corolaire une différenciation des parcours et, *in fine*, une « perte de substance » au regard de l'accès à l'enseignement supérieur.

Enfin, les transitions entre enseignement secondaire et enseignement supérieur méritent de faire l'objet d'une analyse détaillée. Outre un *focus* introductif consacré aux modalités de scolarisation antérieure, cette section est l'occasion de tester - pour l'infirmier - l'hypothèse d'une autocensure qui conduirait les élèves en situation de handicap à ne pas s'engager dans l'enseignement supérieur. On y détermine également la nature et la provenance des informations mobilisées pour franchir ce « cap », ainsi que le rôle joué par les établissements d'enseignement supérieur qui, progressivement, initient localement des politiques de recrutement *handy-friendly*. Examinons en détail ces trois facteurs.

1. 1. Un « vivier » en augmentation

Commençons par deux constats qu'il convient de garder à l'esprit : d'une part, l'évolution de la population étudiante en situation de handicap et, plus largement, celle prise en charge par l'ensemble du système éducatif français, s'inscrivent dans un contexte d'augmentation générale du nombre d'enfants reconnus handicapés dont les parents, perçoivent, à ce titre, une allocation spécifique : l'Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé (AEEH). En l'espace d'une quinzaine d'années, les effectifs ont plus que doublé⁴³.

⁴³ Précisons que les nombres et pourcentages de ce tableau, relatifs aux jeunes, ne sont que des estimations puisque les données de la CNAF (Caisse Nationale d'Allocations Familiales) indiquent le nombre de foyers et non celui des

D'autre part, la progression démographique des jeunes de moins de 18 ans a été très modérée pendant la même période. Il en résulte donc une hausse du taux de prévalence du handicap, parmi ces mêmes jeunes, qui passe de moins de 1 % à 1,6 %⁴⁴.

Tableau I.1.1. : évolution des bénéficiaires de l'Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé

	1999		2009		2014	
	Base 100	Effectifs	Base 100	Effectifs	Base 100	Effectifs
Nombre de foyers percevant l'Allocation d'Education pour Enfant Handicapé *	99211	100	160316	162	225999	228
Nombre de foyers avec enfants de moins de 18 ans **	7362400	100	7631300	104	7765600	105
Nombre d'enfants de moins 18 ans**	13539000	100	13864300	102	14103200	104
Pourcentage de foyers recevant l'allocation	1,3%		2,1%		2,9%	
Pourcentage d'enfants handicapés de moins de 18 ans	0,7%		1,2%		1,6%	
* Source : CNAF, fichier FILEAS - BENETRIM ; Champ : France, régime général + régime agricole dans les Dom						
** Source : Insee, RP1975 et RP1982, sondages au 1/20, RP1990 sondage au 1/4, RP1999 à RP2014 exploitations complémentaires ; Champ : France métropolitaine, population des ménages, familles avec au moins un enfant de 0 à 17 ans (en âge révolu).						

Cette expansion, amène immédiatement deux questions : pour quelles raisons observe-t-on une augmentation de la prévalence du handicap ? Comment s'est-elle traduite ou, plus exactement, répartie, au sein du système éducatif, selon ses différents niveaux et segments ?

1.1.1. Une démocratisation quantitative

Répondons d'abord à la question de la répartition des jeunes en situation de handicap au sein du système éducatif.

enfants pour lesquels ces allocations sont versées. Or il peut y avoir plusieurs enfants en situation de handicap au sein d'un même foyer.

⁴⁴ En supposant un taux de prévalence identique à chaque âge, on peut estimer le nombre de jeunes de chaque classe d'âge dont les parents perçoivent une AEEH à entre 12 000 et 13 000. En revanche, le nombre de jeunes en situation de handicap peut être bien supérieur.

N. B. : cette allocation n'est attribuée que si le taux d'incapacité est estimé supérieur à 50 % par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Pour ce faire, il convient préalablement de rappeler que le champ éducatif se caractérise par une dualité structurelle de prise en charge du handicap (CHAUVIÈRE, PLAISANCE, 2000 et 2008). Ainsi, à côté de l'Éducation Nationale s'est développé un secteur médico-social, qui s'est longtemps confondu avec celui de l'enfance inadaptée (CHAUVIÈRE, 1980), dont l'essor se situe entre les années 40 et 70⁴⁵. Depuis le milieu des années 70, notamment avec la loi de 1975, le principe de la scolarité en milieu ordinaire est explicitement posé. Comme le souligne EBERSOLD (1992), « *la consécration de la notion de handicap participe de l'émergence d'un nouveau mode de gestion de l'altérité privilégiant la normalisation de la différence à sa ségrégation* »⁴⁶.

Mais, comme le note ZAFFRAN (2007), l'intégration scolaire ne va pas de soi, et le Rapport FARDEAU soulignait déjà, trois ans avant la loi de 2005, que « *vingt-cinq années d'appels réitérés en faveur de l'intégration, relayés par un imposant dispositif législatif, se sont avérées incapables d'opérer les changements attendus* » (FARDEAU, 2001, cité par ZAFFRAN). La mise en œuvre de la loi de 2005, amplifiant celle de 1975, aura-t-elle eu une incidence plus heureuse ? Si tel était le cas, on observerait une augmentation des effectifs d'élèves en situation de handicap, quels que soient les niveaux du système d'enseignement considérés, qui, *in fine*, par effet de cascade, se répercuterait mécaniquement sur l'enseignement supérieur. Au fond, on retrouverait, pour les jeunes en situation de handicap, un processus analogue, *mutatis mutandis*, à celui constaté, entre les années 1950 et 1980 pour les enfants de milieux populaires, qui caractérise précisément le mouvement de « *démocratisation quantitative* » analysé par PROST (1986).

Pour les jeunes en situation de handicap, cette augmentation se serait notamment accélérée avec la mise en œuvre de la loi de 2005 et, ultérieurement, avec la loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui reconnaît le principe d'une école inclusive. Elle procéderait d'un double mouvement : d'une part, un transfert des jeunes scolarisés dans le secteur médico-social vers le milieu ordinaire, qui signifierait la fin du système dual de prise en charge ; d'autre part, une moindre sélectivité du système scolaire vis-à-vis des jeunes en situation de handicap.

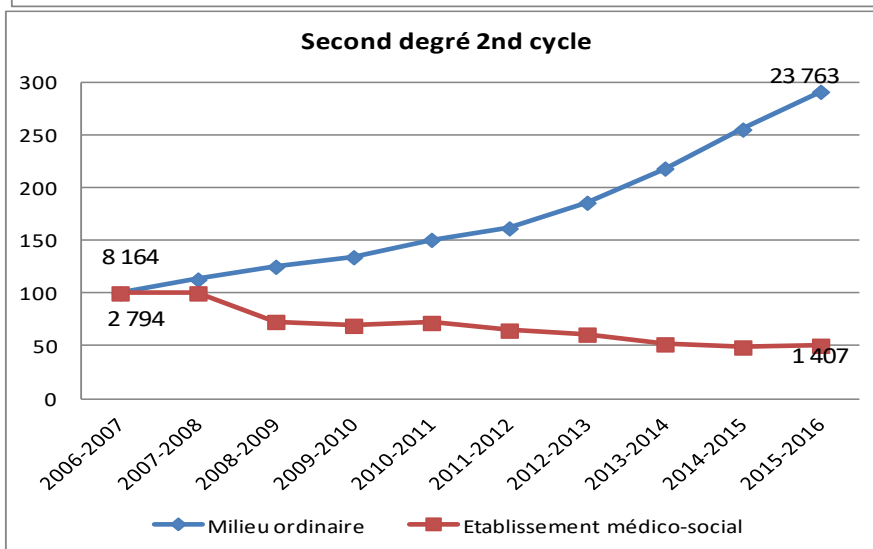
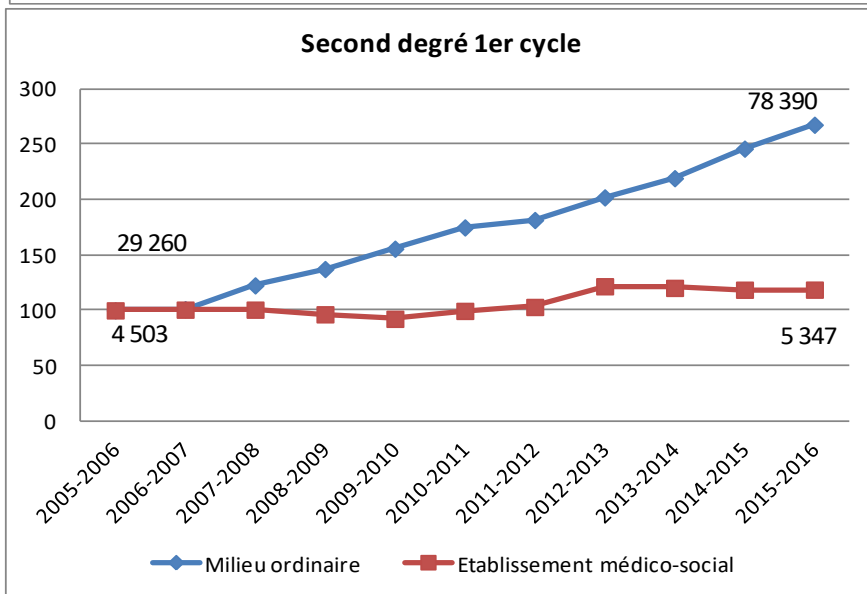
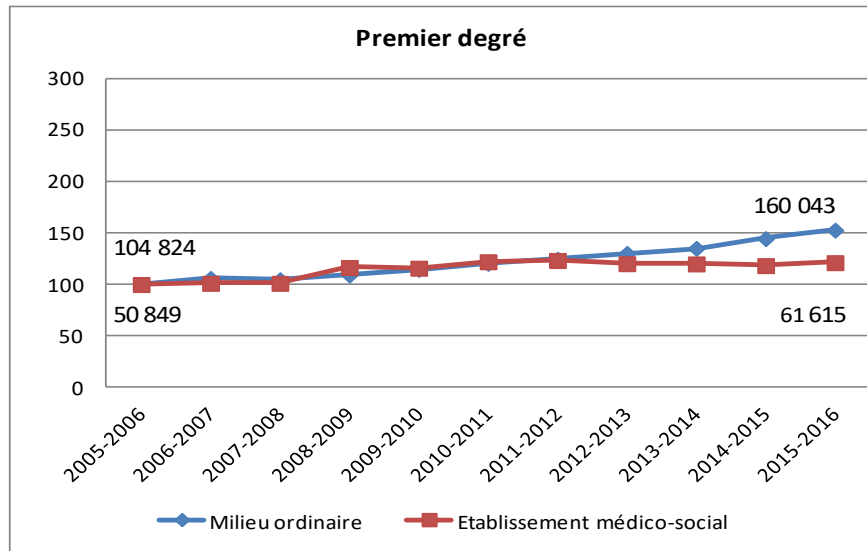
⁴⁵ Pour une synthèse de l'évolution des modes de prise en charge du handicap, Cf. ESTABLET et ZAFFRAN, 1993. Pour une analyse détaillée, voir également ROCA (1992) et DUPONT (2013).

⁴⁶ Notons qu'une toute autre interprétation du passage de la notion d'inadaptation à celle de handicap est proposée par RENOARD (1982). Pour celui-ci, alors que l'inadaptation supposait la possibilité d'une réadaptation, la notion de handicap, telle qu'elle est promulguée par la loi de 1975, enfermerait dans la différence ; elle procurerait un « *droit à l'exclusion* » et organiserait ainsi « *un droit à l'intégration dans l'exclusion* ».

Comme le montrent les graphiques ci-dessous, la croissance de la scolarisation en milieu ordinaire ne peut être imputée à un déclin de la scolarisation en milieu spécialisé. En effet, tant dans le premier degré que dans le premier cycle du second degré, les effectifs de jeunes scolarisés en établissement médico-social ne faiblissent pas. Ils augmentent, certes, beaucoup moins que ceux des jeunes scolarisés en milieu ordinaire, mais ils ne chutent pas. On ne peut donc dire que la hausse résulte d'un transfert de population d'un milieu à un autre. Certes, il est très possible qu'individuellement des jeunes quittent le secteur médico-social pour rejoindre le milieu ordinaire mais, collectivement, ce phénomène de translation n'est pas observé.

En revanche, on assiste, dans le second cycle du second degré, à une baisse des effectifs de jeunes scolarisés dans le milieu spécialisé. Mais la majeure partie de la hausse des effectifs en milieu ordinaire ne peut être imputable à cette baisse : celle-ci est de 1 400 élèves quand la hausse est de plus de 15 000.

Graphiques I.1.2 / I.1.3 / I.1.4 : évolution des effectifs scolaires des jeunes en situation de handicap, en fonction du milieu de scolarité et du niveau scolaire



Sources : RERS 2007-2017- Traitements Av

Au total, la progression d'enfants et adolescents scolarisés dans le milieu ordinaire est un fait indéniable. Et, de fait, comme le note le Ministère, depuis 2006, le nombre d'élèves en situation de handicap y a plus que doublé⁴⁷. Le milieu ordinaire devient la norme et la scolarisation en établissement médico-social tend à se marginaliser en valeur relative. La part de cette dernière est passée de 32 % à 20 % entre 2005 et 2015. Le secteur médico-social devient ainsi une catégorie résiduelle pour les jeunes handicapés « les plus lourds » et ceux qui sont jugés « non-éducables », pour reprendre une vieille terminologie du début du XX^{ème} siècle.

Toutefois, le terme de démocratisation que nous avons utilisé en tête de paragraphe n'est peut-être guère adéquat. En effet, il suggère qu'aient été intégrés dans un système des jeunes qui en auraient été exclus en l'absence d'une politique d'ouverture. Or, comme leur présence dans le secteur médico-social non seulement ne diminue pas mais augmente légèrement, il convient plutôt d'apprécier la hausse constatée au niveau général comme un mouvement de « démographisation » (PROST, 1986 ; LANGOUET 1994), c'est-à-dire de simple augmentation du nombre de scolarisés sur le nombre de scolarisables sans qu'elle ne s'accompagne d'un rapprochement entre catégories différentes.

Si la croissance du « vivier » lycéen est avérée, elle est toutefois moins nette, en termes d'effectifs, que celle concernant les effectifs collégiens. En effet, le Rapport de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR, 2012) note une sortie massive du système scolaire des élèves en situation de handicap vers 15-16 ans et, plus généralement, un abandon de la scolarité dès que celle-ci cesse d'être obligatoire. Comme le suggère le tableau ci-dessous, les effectifs d'élèves en situation de handicap poursuivant leur scolarité, que ce soit en classe ordinaire ou en ULIS, chutent de manière importante entre 14 et 16 ans.

⁴⁷ Ministère de l'Éducation Nationale (2015), *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap*. p. 1.

Tableau I.1.2. : Effectifs et pourcentages des élèves de 14 à 16 ans en situation de handicap

Ages	Scolarité en classe ordinaire (y compris SEGPA ⁴⁸ et EREA ⁴⁹)		Scolarité en ULIS ⁵⁰		Ensemble	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
14	14 343	43.5%	7 519	45.12%	21 862	44.04%
15	11 415	34.6%	6 221	37.32%	17 636	35.52%
16	7 217	21.9%	2 928	17.56%	10 145	20.44%
TOTAL	32 975	100%	16 668	100%	49 643	100%

Source : RERS 2016, p. 126

Plusieurs modalités de scolarisation sont proposées aux élèves en situation de handicap. Leur accueil peut ainsi prendre différentes formes⁵¹ :

- en *classe ordinaire* dans une école élémentaire ou dans un établissement scolaire du second degré (avec ou sans aides et aménagements particuliers) ;

- au sein d'*Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire* (ULIS école, collège, lycée ou lycée professionnel) intégrées aux établissements scolaires ordinaires. Les élèves en situation de handicap y reçoivent un enseignement adapté et partagent certaines activités avec leurs collègues « valides ». La plupart des jeunes d'ULIS bénéficient de temps d'inclusion dans une autre classe de l'établissement ;

- en *établissement spécialisé* (médico-social), lorsque la situation de l'élève l'exige. Dans ce cas, la scolarité peut s'effectuer à temps plein ou partiel au sein d'une Unité d'Enseignement propre à la structure médico-sociale. De plus en plus, des Unités d'Enseignement Externalisées permettent toutefois une inclusion *a minima* des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire. Celles-ci restent encadrées par les enseignants spécialisés de l'établissement médico-social, souvent accompagnés d'un autre professionnel de la structure. Les élèves partagent alors certains temps scolaires (récréation, cantine, la plupart du temps) avec leurs homologues « valides ».

Les auteurs du RERS 2016 relèvent ainsi que « *les élèves en situation de handicap [...] sont moins nombreux au-delà de l'âge de 15 ans, fin de la scolarité obligatoire* » (p. 126).

En conséquence, jusqu'à 2012, les effectifs de lycéens reconnus en situation de handicap ont augmenté nettement moins rapidement que ceux du collège (par année scolaire, environ un millier pour les premiers, contre 5 à 6 000 pour les seconds). Toutefois, et le graphique 3 ci-dessus le montre bien, le taux de croissance des effectifs a fortement progressé depuis lors et s'est désormais aligné sur celui prévalant pour les collèges.

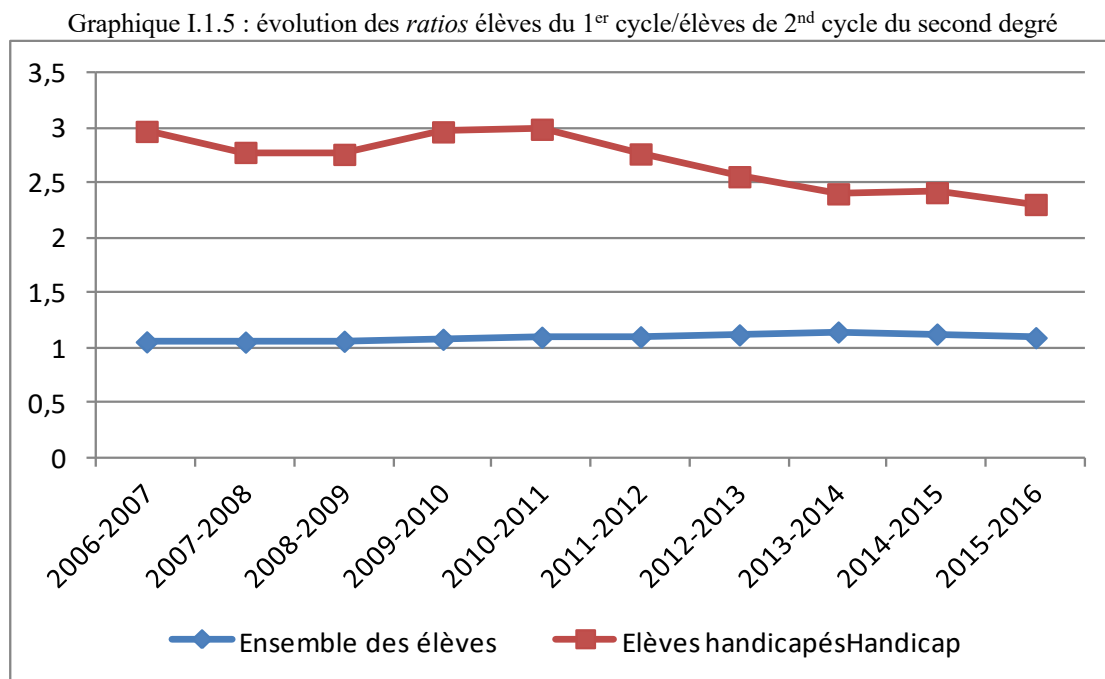
⁴⁸ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

⁴⁹ Établissement Régional d'Enseignement Adapté.

⁵⁰ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

⁵¹ Nous n'évoquons pas ici la ressource que constitue le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) pour les enfants de 6 à 16 ans ne pouvant être scolarisés, totalement ou partiellement, dans un établissement scolaire en raison de leur handicap, aucune des personnes constituant notre échantillon n'ayant eu recours à ce service.

De fait, si l'on observe l'évolution des transitions entre le premier et le second cycles du second degré pour les jeunes en situation de handicap, comparativement aux non-handicapés, on constate un resserrement des écarts.



Sources : RERS 2007-2017-Traitements Av

Pour l'ensemble des élèves, le *ratio* avoisine l'unité, ce qui signifie que la plupart des collégiens poursuivent une scolarité dans le second cycle. Pour les collégiens handicapés, le *ratio* est toujours beaucoup plus élevé mais diminue régulièrement depuis 2010, ce qui traduit une ouverture progressive du second cycle. On peut parler ici de démocratisation quantitative.

1. 1. 2. Une inclusion scolaire se traduisant encore souvent par le maintien de deux univers distincts, dont l'intersection se réduit

En dépit d'intentions louables, l'application de la loi de 2005 n'a pas été dépourvue d'« effets pervers ».

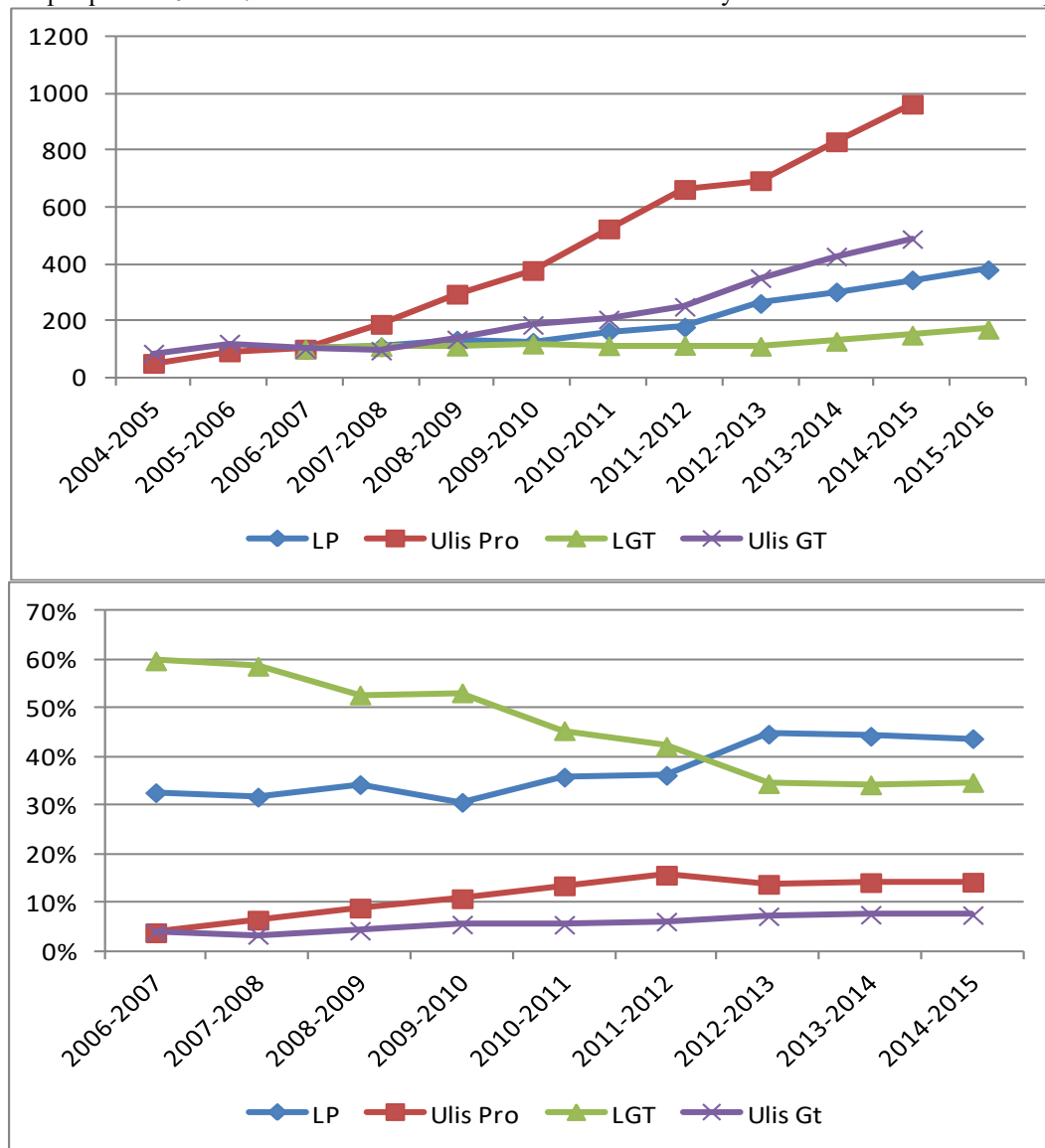
Tout d'abord, plus de dix ans après sa mise en œuvre, on l'a vu, les effectifs d'élèves en situation de handicap accompagnés par le secteur médico-social n'ont pas décréu ⁵².

De plus, l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap dans le milieu dit « ordinaire » semble largement imputable au développement des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). A cet égard, le RERS 2016 note qu' « en 2015-2016, les ULIS ont

⁵² Voir aussi LE LAIDIER, Sylvie, MICHAUDON, Hélène, PROUCHANDY, Patricia (2016).

accueilli 36 100 élèves handicapés.[...] En dix ans, tous types d'établissements confondus, les ULIS ont accueilli 28 300 élèves supplémentaires, soit une progression annuelle moyenne de 16,6%. L'évolution est de 23,5% pour les lycées » (p. 127-128).

Graphiques I.1.6 / I.1.7 : évolution des modes de scolarisation des lycéens en situation de handicap



Sources : RERS 2007-2017 ; LP = Lycée Professionnel ; ULIS Pro = ULIS Professionnelle ; LGT = Lycée Général et Technologique ; ULIS GT = ULIS Générale et Technologique.

Le graphique ci-dessus illustre la croissance spectaculaire des effectifs au sein des ULIS et, notamment, des ULIS de la voie professionnelle.

En classe ordinaire, la progression des effectifs d'élèves en situation de handicap est aussi particulièrement sensible dans la voie professionnelle ; elle y est un peu plus du double de celle prévalant dans la voie générale : globalement, sur cette période, les effectifs de cette dernière

n'ont été multipliés que par 1,6. Ainsi, la fréquentation des lycées généraux et technologiques s'est raréfiée.

Au total, on le voit avec le second graphique ci-dessus, la répartition des élèves en situation de handicap s'est profondément modifiée en l'espace d'une dizaine d'année. Sa structuration est désormais complètement inversée par rapport à celle des élèves non-handicapés. Si l'on y ajoute le très fort développement des ULIS, on perçoit deux univers dont l'intersection, proportionnellement, se réduit. On renoue ainsi avec le modèle français d'une éducation séparée entre élèves handicapés et non-handicapés. Au total, non seulement la proportion d'élèves handicapés en milieu spécialisé reste stable mais, de surcroît, il se développe un « milieu spécialisé en milieu ordinaire »... Du coup, on est fondé à penser que l'objectif inclusif reste largement inabouti.

L'augmentation du « vivier » ne peut donc être considérée, à elle seule, comme la variable expliquant l'essor du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Il semble qu'en complément les raisons de cet accroissement soient à chercher dans l'élargissement de la notion de handicap, et dans la prise en compte, sous ce « label », de jeunes - et de problèmes - qui, avant la loi de 2005, n'en relevaient pas.

1. 2. Une appréhension élargie du handicap

Comme celui du sénateur BLANC (2007), le Rapport de l'IGAENR (2012) note que l'augmentation très rapide de la population scolaire en situation de handicap résulte principalement d'une « *extension du concept de handicap à des élèves qui, jusque-là, restaient hors de son champ* » (ici, p.16).

De fait, le handicap recouvre désormais des situations à la fois nouvelles (sous son appellation) mais aussi très contrastées (dans leurs traductions), justifiant que nous opposions « handicaps canoniques » et « handicaps émergents ».

Ainsi, sans donner de chiffres précis, ce Rapport mentionne que nombre d'élèves font « *une entrée tardive dans le handicap* », sa reconnaissance s'effectuant au fur et à mesure du parcours scolaire, avec des profils divers, tels les troubles des apprentissages (ensemble des « *dys...* »⁵³), du psychisme (dont du comportement), ou des fonctions intellectuelles et cognitives.

⁵³ « Les « troubles Dys... » sont des troubles neurodéveloppementaux (terminologie DSM-5), c'est-à-dire des troubles qui traduisent une déviation, une perturbation ou un dysfonctionnement du développement du cerveau et qui ne sont pas imputables à un manque d'apport socioculturel. [...] Les altérations de fonction, les principales limitations d'activités et les restrictions usuelles de participation se déclinent différemment selon les troubles Dys : - les troubles spécifiques et durables de développement du langage oral (dysphasies) ; - les troubles spécifiques

1. 2. 1. Une diversification des troubles entraînant une différenciation des parcours

Comme le montrent les graphiques ci-dessous, nous ne nous sommes pas borné à illustrer, depuis la rentrée scolaire 2006-2007 et jusqu'en 2015-2016, l'augmentation des effectifs selon la nature des troubles dont les lycéens sont porteurs ; à cet élément, nous avons adjoint, à des fins d'analyse, la voie (générale vs technologique vs professionnelle) dans laquelle s'effectue leur scolarité afin, d'ores et déjà, de montrer la croissance différentielle observée sur la base de ces différents handicaps.

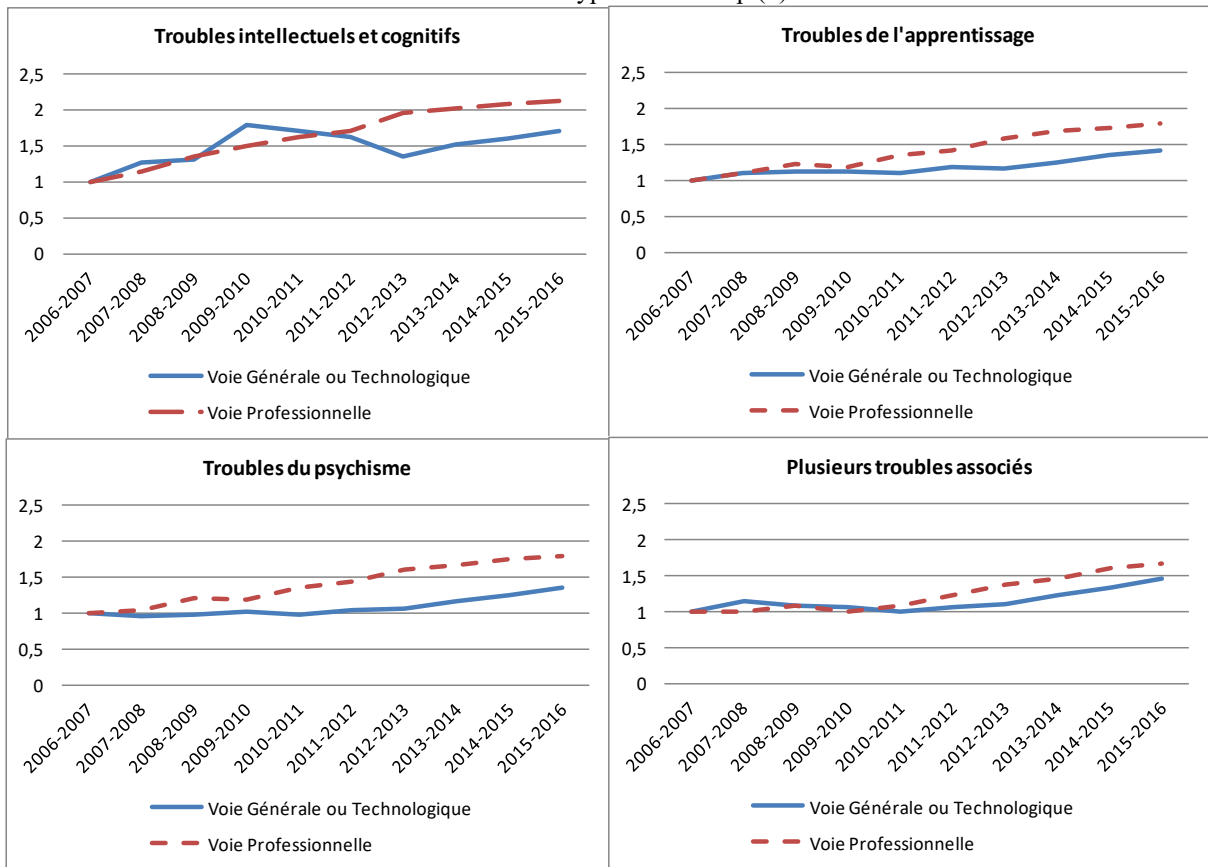
Lorsque l'on observe dans le détail l'augmentation des effectifs lycéens au regard de leurs troubles⁵⁴, on constate⁵⁵ qu'elle concerne surtout, par ordre décroissant, les troubles intellectuels et cognitifs, les troubles de l'apprentissage, les troubles du psychisme, ainsi que la catégorie « *Plusieurs troubles associés* ». Les effectifs ont été multipliés, en moyenne, par 11 pour les premiers, et par 3,5 pour les trois autres.

et durables de développement du geste et/ou des fonctions visuospatiales (dyspraxies ou troubles de l'acquisition de la coordination) ; - les troubles spécifiques et durables de l'acquisition du langage écrit (dyslexies, dysorthographies) ; - les troubles spécifiques et durables des activités numériques (dyscalculies) ; - les troubles spécifiques et durables de développement des processus attentionnels et des fonctions exécutives (TDAH) ». In CNSA (2015), « Troubles Dys. Guide d'appui pour l'élaboration de réponses aux besoins des personnes présentant des troubles spécifiques du langage, des praxies, de l'attention et des apprentissages », CNSA, Dossier technique.

⁵⁴ Afin d'éviter toute confusion, nous reprenons ici, mot pour mot, la classification des principales déficiences présentée dans le document *Repères et Références Statistiques (RERS)*. Les **troubles intellectuels ou cognitifs** concernent les déficiences intellectuelles. Les **troubles psychiques** recouvrent les troubles de la personnalité et du comportement. Les **troubles du langage ou de la parole** ont remplacé les troubles spécifiques des apprentissages et comprennent la dyslexie, la dysphasie, etc. Les **troubles auditifs** concernent non seulement l'oreille, mais aussi ses structures annexes et leurs fonctions. La subdivision la plus importante des déficiences auditives concerne les déficiences de la fonction de l'ouïe. Les **troubles visuels** regroupent les cécités, les autres déficiences de l'acuité visuelle, ainsi que les troubles de la vision (champ visuel, couleur, poursuite oculaire). Les **troubles moteurs** sont une limitation plus ou moins grave de la faculté de se mouvoir ; ils peuvent être d'origine cérébrale, spinale, ostéoarticulaire ou musculaire. Les dyspraxies y sont répertoriées. Les **troubles viscéraux** sont des déficiences des fonctions cardio-respiratoires, digestives, hépatiques, rénales, urinaires, ou de reproduction, déficiences métaboliques, déficiences immuno-hématologiques, les troubles liés à une pathologie cancéreuse, toutes les maladies chroniques entraînant la mise en place d'aménagements ou l'intervention de personnels. « **Plusieurs troubles** » : association de plusieurs déficiences de même importance.

⁵⁵ Afin de neutraliser les problèmes liés aux différences d'échelles, et dans une perspective de comparaison des courbes, nous avons opté pour une présentation avec une échelle logarithmique (base 10). Concrètement, ceci signifie qu'une augmentation d'un point équivaut à un facteur multiplicateur de 10. Mais ce qui importe ici, à des fins de comparaisons, sont moins les chiffres en eux-mêmes que la forme des courbes.

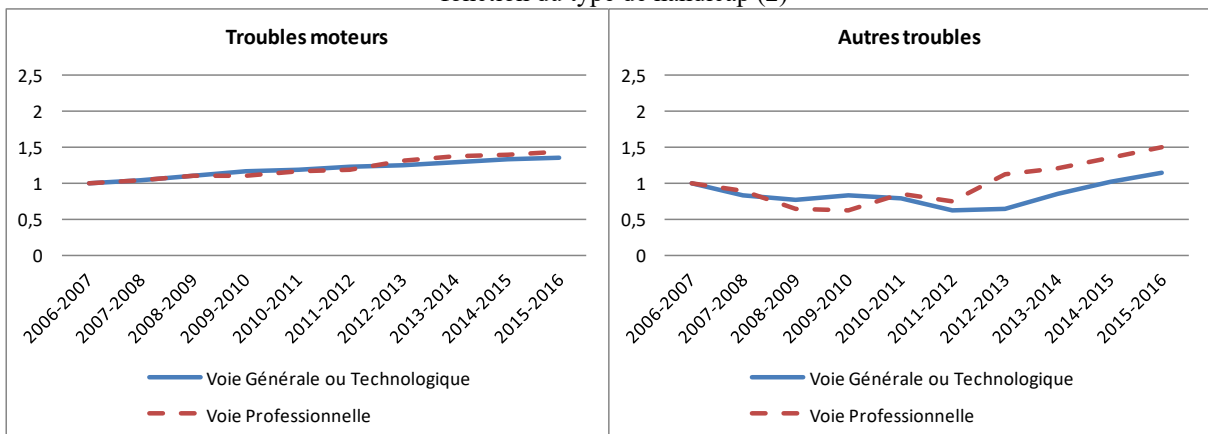
Graphiques I.1.8 à I.1.11 : évolution des effectifs de lycéens en situation de handicap selon la filière et en fonction du type de handicap (1)



Sources : RERS, 2007-2016 - Traitements AV

Viennent ensuite les déficiences motrices et la catégorie résiduelle « *Autres troubles* » dont les effectifs ont doublé (2,5 fois pour les premières, 1,9 pour les secondes).

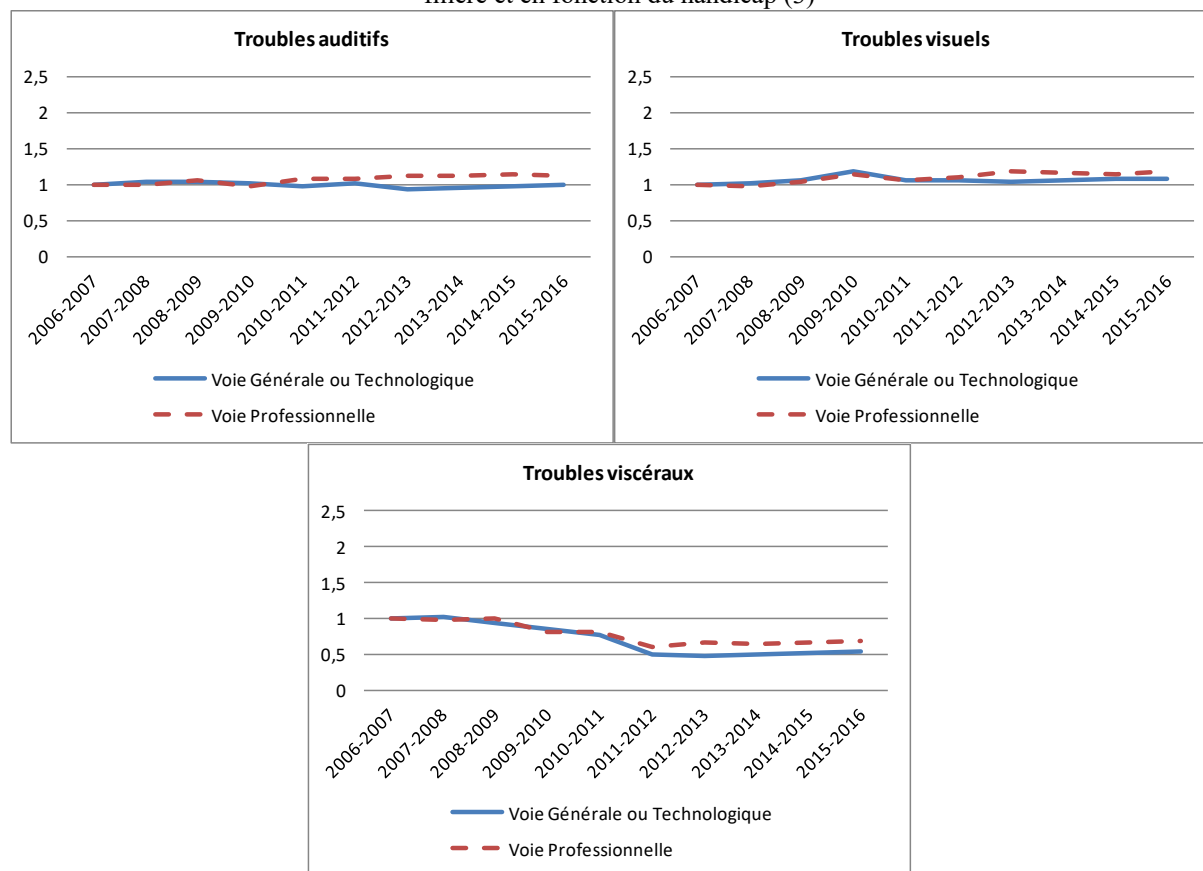
Graphiques I.1.12 et I.1.13 : évolution des effectifs de lycéens en situation de handicap selon la filière et en fonction du type de handicap (2)



Sources : RERS, 2007 à 2016 - Traitements AV

Enfin, comme on le voit ci-dessous, les troubles sensoriels (auditifs et visuels) restent pratiquement stables, tandis que les troubles viscéraux diminuent.

Graphiques I.1.14 / I.1.15 et I.1.16 : évolution des effectifs de lycéens en situation de handicap selon la filière et en fonction du handicap (3)



Sources : RERS, 2007 - 2016 - Traitements AV

Que nous disent ces graphiques ?

Tout d'abord, que les catégories de déficiences qui augmentent le plus sont celles qui concernent, au premier chef, les compétences académiques, c'est-à-dire les capacités d'apprentissage et l'exercice intellectuel. En d'autres termes, ce sont les aptitudes au cœur du métier d'élève, et au centre de l'un des principaux attendus du système scolaire dans ses formes actuelles. En effet, faut-il le rappeler, la fonction de ce dernier ne consiste pas uniquement à socialiser ou à transmettre des savoirs et connaissances, mais aussi à trier les élèves en fonction de leurs compétences.

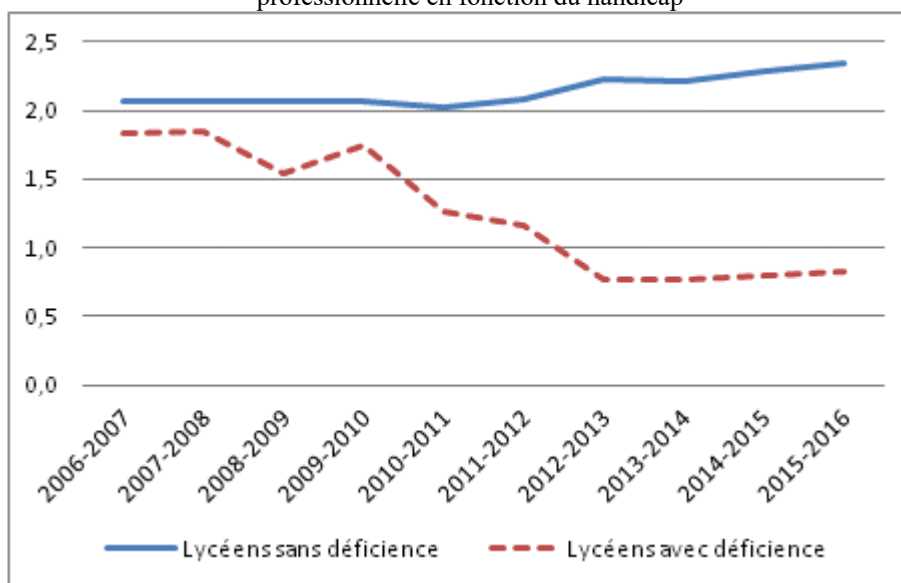
Ceci explique en grande partie pourquoi, et c'est le deuxième point, la progression de leurs effectifs s'effectue principalement en direction de la voie professionnelle. Ainsi, comme le montrent les courbes ci-dessus, plus la progression d'élèves en situation de handicap est forte, plus celle-ci est due à une croissance des effectifs en filière professionnelle.

De façon symptomatique, cette évolution va à l'encontre de celle concernant les élèves ne présentant ou ne déclarant aucune déficience. Pour ces derniers, en effet, on observe une

diminution des effectifs poursuivant un cursus professionnel, à la fois en valeur relative et en valeur absolue.

Du coup, s'opère un décalage croissant d'orientation entre les lycéens en situation de handicap et les autres, comme le montre le graphique ci-après. Alors que le *ratio* augmente pour les lycéens non-handicapés, il diminue pour les lycéens en situation de handicap, et s'inverse à partir de l'année 2012-2013. À partir de cette date, les lycéens handicapés sont désormais plus nombreux à être orientés en voie professionnelle qu'en voie générale.

Graphique I.1.17 : évolution du ratio des lycéens en voie générale / lycéens en voie professionnelle en fonction du handicap



Sources : RERS, 2007 - 2016 - Traitements AV.

Note de lecture : pour l'année 2006-2007, il y avait environ deux fois plus de lycéens sans déficience suivant une scolarité en voie générale ou technologique que de lycéens suivant une voie professionnelle. Pour la même année, ce ratio était d'environ 1,8 pour les lycéens présentant une déficience.

Ainsi, et très paradoxalement, c'est avant la loi de 2005 que, de ce point de vue, les écarts entre lycéens handicapés et non-handicapés étaient les plus faibles. En d'autres termes, plus la notion de handicap s'élargit, plus elle englobe de lycéens, et plus on observe une diversification interne des parcours. De ce point de vue, il y a tout lieu de parler de « démocratisation ségrégative », pour reprendre la typologie de MERLE (2000), puisque le handicap produit effectivement des différenciations dans les parcours et études suivis.

Toutefois, ces diversifications entre lycéens avec et sans déficiences restent tributaires du type de troubles qu'ont à connaître les premiers : les graphiques ci-dessus l'établissent clairement, elles sont particulièrement notables pour ceux présentant des troubles nouvellement intégrés sous le terme de « Handicap » (intellectuels et cognitifs, de l'apprentissage, du psychisme) et

moindres pour ceux dont les troubles sont « historiquement » regroupés sous ce chapeau (troubles moteurs et sensoriels, prioritairement).

Ainsi, la hausse du nombre d'élèves en situation de handicap en milieu ordinaire résulte moins de l'inclusion d'une nouvelle population qui en était exclue que d'un élargissement de l'attribution de la reconnaissance du handicap à des jeunes qui, auparavant, ne pouvaient s'en prévaloir⁵⁶. À cet égard, comme nous l'avons relevé plus haut, les auteurs du rapport de l'IGAENR confirment que cet accroissement ne s'est pas accompagné d'une réduction notable des effectifs d'enfants et adolescents accueillis dans les établissements médico-sociaux. Surtout, ils notent, fort diplomatiquement, que si l'accessibilité de l'école est assurée, il s'agit surtout de « *l'accessibilité première, l'accessibilité de droit* », l'accessibilité physique restant, en revanche, plus aléatoire. En d'autres termes, la mise en œuvre de la loi de 2005 ne s'est pas toujours accompagnée d'une meilleure prise en charge des handicaps dits « traditionnels » qui, bien souvent, nécessitent des aménagements beaucoup plus lourds.

Parallèlement, cette appréhension élargie du handicap s'est doublée d'un changement de regard porté par les parents et les lycéens eux-mêmes, de sorte qu'ils seraient moins nombreux à refuser cette « étiquette », la reconnaissance de ce statut s'accompagnant désormais d'une attention et d'un suivi personnalisés.

Comme le suggère LANGLOIS (2017) à propos des Troubles du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH), il faut aussi rapporter l'émergence et « *l'inflation épidémiologique* » de ces troubles à leurs caractéristiques et à celles du nouveau paysage du secteur de la santé mentale. De fait, nombre d'entre eux n'ont pas d'assises biologiques dûment (re)connues et précisément repérées, en dépit des efforts portés en ce sens, notamment par la neurobiologie. Leur « *symptomatologie s'exprime surtout comme des défauts d'adaptation du sujet à son environnement et aux normes auxquels il est directement soumis* » (LANGLOIS, 2017). En conséquence, leur dépistage relève de l'environnement scolaire mais, surtout, des familles. Et la demande des parents doit être mise en perspective de l'accentuation, de plus en plus précocement, de la compétition scolaire et du rôle central que joue le parcours scolaire sur

⁵⁶ Le cas des élèves orientés vers les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) est tout à fait symptomatique. Ces classes accueillent un nombre significatif de jeunes handicapés (plus de 15 000, soit ¼ des effectifs des élèves handicapés des collèges). Il s'agit d'élèves dont les capacités d'apprentissage ne permettent pas de suivre la classe ordinaire et qui, de ce fait, ont besoin de suivre un enseignement « adapté » ; dans deux SEGPA visitées, les auteurs du rapport IGAENR ont constaté « *qu'il n'apparaissait pas de différence importante entre les élèves orientés vers la SEGPA par la procédure ordinaire, donc sans notification de la CDAPH, et les élèves considérés comme « handicapés* » ».

le destin social des individus. Le même type d'analyse pourrait être élargi aux troubles de l'apprentissage.

Ici, loin d'être considéré comme stigmatisant, le handicap apparaît, pour beaucoup de parents et de lycéens, comme un label expliquant et justifiant des performances scolaires médiocres et, par conséquent, préservant les qualités intellectuelles et morales des jeunes (voire de leur famille, le discrédit qu'engendre un mauvais carnet de notes rejaillissant sur les parents, l'échec scolaire de leur progéniture mettant en cause leurs propres aptitudes intellectuelles, ou bien encore leurs capacités éducatives).

L'extrait d'entretien suivant montre bien comment la désignation d'un trouble peut neutraliser les jugements liés à des comportements non souhaitables, et empêcher le passage du statut de « discréditable » à celui de « discrédité », pour reprendre la terminologie goffmanienne.

Hélène, 21 ans, 3^{ème} année LSH, atteinte de dyslexie.

Elle explique pourquoi elle n'hésite pas à mettre en avant ce problème.

« C'est compliqué de faire comprendre à quelqu'un qui ne peut pas forcément savoir ce que c'est. Parce que, du coup, certaines personnes comprennent, d'autres moins... et puis elles sont dans une idée : « C'est corrigé, tu peux le modifier, si tu travailles bien, tu peux le faire ». Alors, oui, c'est corrigé, c'est modifiable, mais non, ça ne sera jamais très soigné. Donc, ça permet de faire comprendre aux gens qu'on n'est pas... qu'on veut y arriver ».

Question : *Vous avez dit « qu'on n'est pas... » ; « qu'on n'est pas... » quoi ?*

Réponse : *eh bien qu'on n'est pas... ça dépend des gens... Pour certains, vous êtes fainéant, pour d'autres moitié illettré ou débile. Donc c'est l'étiquette « dyslexique ». Quand y'a un souci, c'est l'excuse, c'est l'étiquette derrière laquelle on peut se cacher... et après on n'est pas trop embêté pour ça. « J'ai un papier qui le dit... ». En face, c'est « Ah, désolé, je savais pas ». Vous voyez le truc ? »*

Mais la « demande » de handicap, pour reprendre l'expression quelque peu provocatrice du titre de l'article de LANGLOIS⁵⁷, ne concerne pas uniquement les élèves en difficulté scolaire ; elle touche, plus généralement, ceux qui estiment ne pas être complètement à égalité avec les autres élèves, non pas uniquement pour réussir mais, aussi, pour figurer parmi les meilleurs.

Les demandes de reconnaissance du handicap, et donc des aménagements de la scolarité qui les accompagnent, ne participent pas simplement d'une volonté d'inclusion (pour certains, celle-ci est acquise et n'est en rien problématique) ; elles manifestent avant tout une volonté d'égalité

⁵⁷ Il ne s'agit pas, à proprement parler, de « demande de handicap ». Cette formulation est, certes, plaisante en ce qu'elle a de provocant, renversant la perspective par rapport au « sens commun » dont tout bon sociologue doit se prémunir. Mais cette façon métonymique de présenter les choses tend à masquer un fait massif : le problème auquel les individus font face précède la demande de reconnaissance et de prise en charge. En d'autres termes, il n'y a pas de « demande » de tel ou tel trouble, mais demande d'aide face à telle ou telle déficience, ce qui, nous semble-t-il, change quelque peu la donne.

des chances, principe précisé au cœur même de la Loi de 2005 puisqu'il figure dans son intitulé même.

S'il ne s'agit nullement de remettre en cause la réalité de ces handicaps et des besoins auxquels il convient de répondre, il faut toutefois mentionner l'un des constats de l'IGAENR (2012) à propos des demandes d'aménagements pour les épreuves du Baccalauréat. Ainsi, les auteurs du Rapport notent-ils, sous le paragraphe « *Des données qui soulèvent de nombreuses questions* », que le nombre de candidats ayant obtenu un aménagement d'examen lors de la session 2010 était, selon la série, de 5 à 10 fois supérieur au nombre d'élèves reconnus en situation de handicap susceptibles de se présenter à cette épreuve lors de cette même année (ici, p. 99)⁵⁸.

1. 2. 2. Entre le collège et le lycée, une orientation sensible aux types de déficience

Examinons maintenant, de façon plus détaillée, la distribution des élèves selon le type de Baccalauréat qu'ils s'appêtent à présenter, et des déficiences qui les caractérisent. Concernant les élèves en situation de handicap, on vient de le voir, la progression des effectifs du secondaire évoquée *supra* varie très sensiblement en fonction du type de handicap dont les élèves sont porteurs. Le tableau suivant donne une idée de ce processus de « filtrage ».

⁵⁸ Avec des variations selon la série du Bac, le rapport était de 9,6 pour le Baccalauréat Technologique, de 8,5 pour le Baccalauréat Général et de 5,4 pour le Baccalauréat Professionnel.

Tableau I.1.3 : répartition des élèves du 2nd cycle du 2nd degré en fonction de la filière et du handicap

	Ensemble des élèves*	Elèves Handicapés**	Handicapés Groupe 1 ***	Handicapés Groupe 2 ***
Second Cycle Général et Technologique	67,5%	47,0%	55,0%	25,9%
Second Cycle Professionnel	32,5%	53,0%	45,0%	74,1%
Terminale Générale ou technologique/Ensemble du Second Cycle	21,8%	11,8%	16,8%	4,4%
Terminale Générale ou technologique/Ensemble du Second Cycle Général	32,2%	32,1%	Inconnu	Inconnu
Terminale GT/Terminales (Hors ULIS pour les élèves en situation de handicap)	71,6%	48,0%	58%	26,7%
Terminale Pro (Hors ULIS pour les élèves en situation de handicap)	28,4%	52,0%	42%	73,3%
* Source : RERS 2013. Pour toutes les lignes du tableau, traitements AV, à partir des données du Ministère.				
** Source : <i>La scolarisation des jeunes handicapés</i> , Ministère de l'Éducation Nationale, <i>Note d'information 12-10</i> .				
*** Les élèves handicapés du groupe 1 rassemblent les lycéens porteurs de déficiences d'ordre physique (viscérales, sensorielles, motrices) ainsi que ceux présentant des troubles du langage et de la parole ou des troubles « autres ». Ceux du groupe 2 sont composés d'élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs, de troubles psychiques, ainsi que de ceux présentant des troubles associés. Précisons que ce regroupement a été effectué par le Ministère de l'Éducation Nationale et qu'il diffère de celui que nous avons adopté.				

Les deux premières lignes présentent la répartition des lycéens entre les filières générale et technologique et la filière professionnelle au sein du second cycle, soit de la seconde à la terminale. On retrouve la différence nette entre lycéens non-handicapés et lycéens handicapés : alors que les premiers s'orientent majoritairement dans les filières générale et technologique, les seconds ont 2,3 fois plus de chances de suivre un cursus professionnel.

Bien entendu, comme déjà évoqué, on remarque également de nettes différences entre les élèves affectés par des troubles intellectuels et cognitifs ou psychiques et ceux porteurs d'un autre type de handicap. Les premiers ont 3,5 fois plus de chances d'être orientés vers une voie professionnelle que les autres⁵⁹. Ce résultat vient, à n'en pas douter, écorner « *le principe d'égalité scolaire [qui] s'accommode mal des mécanismes d'orientation qui, bien souvent, maintiennent les élèves handicapés dans des filières et des établissements spécifiques* » (ZAFFRAN, 2007, p. 145)

⁵⁹ D'une façon générale, il est bien évident que le cursus scolaire est largement influencé par la nature de la déficience dont sont affectés les élèves. Et il n'est nullement étonnant, contrairement à ce que pensent certains (MARTEL, 2015), que la présence en milieu ordinaire de jeunes atteints d'une déficience intellectuelle s'amenuise très fortement au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. La performance intellectuelle étant l'une des valeurs cardinales du système scolaire, la méritocratie est essentiellement définie par ce critère ; elle l'est même de plus en plus au fur et à mesure que l'on progresse dans la hiérarchie scolaire.

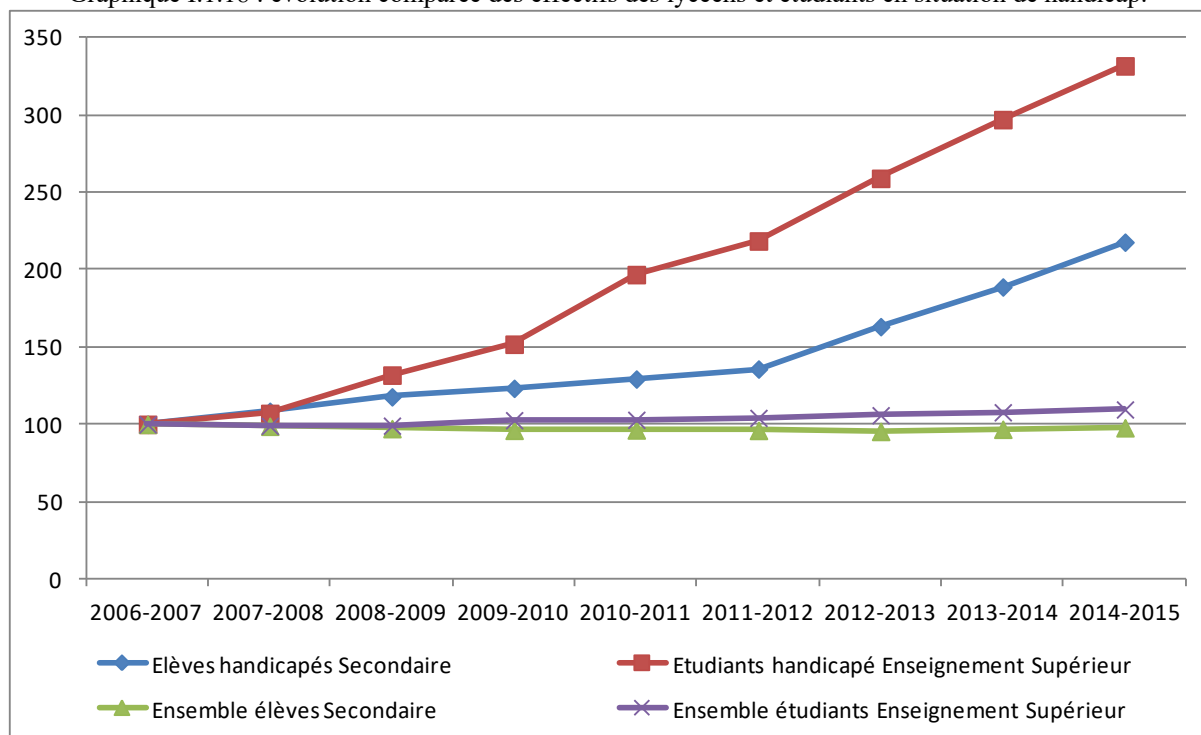
Si l'on s'intéresse uniquement aux élèves de Terminale, dont on sait que la plupart poursuivront des études dans l'enseignement supérieur s'ils obtiennent le Baccalauréat, on observe un phénomène digne d'être noté : alors que la proportion d'élèves de Terminale générale ou technologique, par rapport à l'ensemble des élèves du second degré, varie très fortement selon que l'on est en situation de handicap ou non et, si oui, en fonction du type de déficience (ligne 3 du tableau), en revanche, on ne note aucune différence en fonction du handicap si l'on observe le rapport entre la proportion d'élèves de Terminale générale ou technologique par rapport à l'ensemble des élèves de second cycle de cette filière (ligne 4 du tableau) : la proportion y est d'environ un tiers des effectifs. Cela signifie qu'une fois entrés en Seconde dans une filière, les élèves la suivent à peu près tous jusqu'au bout, et ce qu'ils soient en situation de handicap ou non, et quelle que soit la nature de leur déficience. En d'autres termes, le tri s'opère avant l'entrée en Seconde.

Ainsi, les différences que l'on constate en Terminale, selon lesquelles les jeunes en situation de handicap ont 2,7 fois moins de chances de passer un Baccalauréat général ou technologique que les jeunes non-handicapés (lignes 5 et 6 du tableau), tiennent moins à leur parcours dans le secondaire qu'à leur orientation au sortir de la Troisième, au collège. Ainsi, beaucoup plus que leurs homologues non-handicapés, une première barrière se dresse entre le collège et le lycée.

On peut donc légitimement faire l'hypothèse qu'une fois admis dans la « voie royale » que représente, dans notre système académique, la voie générale, les jeunes en situation de handicap sont traités de telle sorte que leur déficience n'apparaît pas pénalisante dans la poursuite de leur cursus. Que ce soit par les aménagements mis en place, grâce au soutien des proches, de la famille, par la mobilisation de certains enseignants ou bien encore, et il ne faut pas l'oublier, par leur propre détermination, il semblerait que les jeunes en situation de handicap arrivent à poursuivre une scolarité à peu près normale, une fois franchie la barrière de l'entrée en Seconde.

Au final, la progression des effectifs dans le supérieur ne peut donc être entièrement imputable aux progrès de la scolarisation dans le secondaire : nous venons de le voir, cette augmentation générale des effectifs lycéens cache des disparités très fortes en matière de cursus, notamment en fonction du type de déficiences, et seule une minorité accède à l'enseignement supérieur. On observe une sur-sélection des élèves en situation de handicap : sur-sélection qui s'opère au moment de la transition entre la Troisième et la Seconde, avec un fort taux de décrochage du système scolaire pour certains, une orientation vers les voies professionnelles pour les autres et, enfin, pour une minorité, la poursuite dans la voie générale, celle qui constitue la voie d'accès privilégiée vers l'enseignement supérieur.

Graphique I.1.18 : évolution comparée des effectifs des lycéens et étudiants en situation de handicap.



Sources : RERS, 2007 - 2016 - Traitements Av

Le processus de requalification de certains des élèves présentant des difficultés en élèves handicapés participe donc partiellement, lui aussi, à l'augmentation des flux de collégiens vers le lycée, puis vers l'enseignement supérieur, en une sorte de phénomène de cascade. Toutefois, on voit nettement ci-dessus que les effectifs estudiantins des jeunes en situation de handicap croissent à un rythme plus soutenu que celui des lycéens. Le fait que nombre d'étudiants déclarent un handicap pendant leur cursus supérieur explique en partie ce décalage.

À ce stade, il reste à envisager l'impact d'un dernier déterminant : les transitions entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, et la manière dont elles s'opèrent pour les lycéens en situation de handicap.

1. 3. Les transitions entre enseignement secondaire et enseignement supérieur

La sortie de l'enseignement secondaire *via* l'obtention du Baccalauréat⁶⁰, que l'on soit en situation de handicap ou non, n'enclenche pas forcément l'engagement dans des démarches permettant de rejoindre l'enseignement supérieur. La question des transitions et la manière dont celles-ci se sont opérées y sont particulièrement cruciales.

Dans ce sous-chapitre, le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur est plus particulièrement examiné dans une double perspective : d'une part, on y teste l'hypothèse selon laquelle il existerait une forme d'autocensure des lycéens en situation de handicap qui, anticipant les difficultés qu'ils rencontreraient dans l'enseignement supérieur, en viendraient à favoriser une autre alternative (une immersion rapide dans l'emploi ou une phase de latence, par exemple) ; d'autre part, on y envisage les canaux par lesquels l'entrée dans l'enseignement supérieur a pu être préparée, et le rôle que les sources diverses d'information ont joué dans le sens, ou non, d'une continuité des parcours.

Mais, avant d'examiner ces deux axes dans le détail, un retour sur les modalités selon lesquelles s'est effectuée la scolarité des étudiants en situation de handicap nous a semblé constituer un préliminaire non dénué d'intérêt, en premier lieu au regard du milieu (ordinaire *vs* spécialisé) dans lequel s'est déroulée tout ou partie de la scolarité, en second lieu, au regard des opportunités formelles ouvertes aux élèves en situation de handicap par la loi de 2005.

1. 3. 1. Milieux de scolarisation et modalités d'accompagnement antérieurs

D'emblée, il convient de préciser qu'en l'absence de données exploitables émanant de la statistique publique, nous nous sommes appuyé sur notre propre échantillon pour reconstruire les parcours de prise en charge examinés ci-après.

Avant de développer, rappelons, en ce qui concerne notre enquête, notre choix de scinder notre échantillon (n = 816) en quatre groupes selon une approche reposant sur les situations de handicap, présentée dans la partie méthodologique⁶¹. Pour des raisons d'effectifs, nous avons parfois agrégé ces quatre catégories en deux groupes reprenant la distinction entre handicap

⁶⁰ L'âge à l'obtention du Baccalauréat, les pourcentages de réussite, la filière et la série, l'obtention éventuelle de mentions, *etc.* pour les étudiants de notre échantillon seront traités dans le chapitre 2 de cette première partie, de manière à disposer de données synthétiques et conclusives avant l'examen approfondi des expériences des étudiants en situation de handicap.

⁶¹ Pour mémoire, les jeunes dont le handicap n'affecte ni la scolarité ni la vie quotidienne ; ceux pour lesquels le handicap n'est que scolaire [ils constituent, ensemble, la catégorie « handicap émergent »] ; ceux pour lesquels il touche à la fois la vie scolaire et la vie quotidienne et, enfin, les étudiants dont les déficiences entravent uniquement la vie quotidienne [ils représentent la catégorie « handicap canonique »].

non-visible (ce que nous avons dénommé le « handicap émergent » parce qu’il correspond aux nouvelles extensions du champ du handicap) et handicap visible (ce que nous avons dénommé « handicap canonique » parce qu’il correspond aux représentations les plus classiques et stéréotypées du handicap).

Scolarisation en milieu ordinaire vs scolarisation en secteur médico-social

Tout d’abord, un premier fait : la plupart (84 %) des étudiants en situation de handicap composant notre échantillon ont effectué l’intégralité de leur scolarité en milieu ordinaire (Cf. tableau ci-dessous). Certes, rappelons-le, ce dernier ne peut être considéré comme représentatif. Toutefois, ce constat suggère que le milieu de scolarisation, pour la scolarité effectuée dans le secondaire, a un impact certain sur les chances d’entreprendre des études supérieures, à moins qu’il ne soit le reflet du tri effectué dans le secondaire. Bien entendu, ces deux interprétations ne sont pas exclusives, et il y a même toutes les chances de penser qu’elles se complètent ; néanmoins, en l’état, nous ne pouvons déterminer leur espace de validité.

Tableau I.1.4 : pourcentage d’étudiants qui, selon leur groupe, ont suivi tout ou partie de leur scolarité en établissement spécialisé ou qui ont bénéficié de l’intervention d’un SESSAD⁶².

Type de handicap		Milieu ordinaire		Sessad		
Handicap émergent	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	96%	95%	4%	3%	
	handicap scolaire uniquement	95%		3%		
Handicap canonique	handicap scolaire et vie quotidienne	74%	76%	15%	18%	
	uniquement handicap vie quotidienne	81%		22%		
Ensemble		84%		12%	12%	
		Mode de scolarisation				
		Milieu ordinaire		Sessad		
Milieu social des parents		handicap autres	handicap canonique	handicap autres	handicap canonique	
		Favorisé	94%	81%	4%	15%
		Défavorisé	96%	72%	3%	20%
		Ensemble	95%	76%	3%	18%

Source : enquête AV ; champ : ensemble des enquêtés. Nota : les cellules grisées indiquent des % statistiquement différents de la moyenne.

⁶² Service d’Education Spéciale et de Soins A Domicile.

Comme on peut le voir, ce sont les étudiants du groupe 3, cumulant des difficultés s'exprimant dans la sphère scolaire et dans la vie quotidienne, qui ont réalisé le plus fréquemment tout ou partie de leur cursus antérieur au sein du milieu spécialisé. Plus globalement, ce sont les jeunes porteurs d'un « handicap canonique » qui ont le plus souvent effectué une partie de celle-ci dans une institution du secteur médico-social.

S'ils relèvent également du secteur médico-social (ils sont d'ailleurs souvent rattachés à un établissement spécialisé), les Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile (SESSAD)⁶³ constituent toutefois une formule d'accompagnement plus souple que l'institution⁶⁴. Seuls 12 % des étudiants en situation de handicap ont eu recours à ce type de service, et ce sont surtout ceux du groupe 4 qui ont bénéficié de cette prise en charge par le passé ; ceci n'est guère surprenant dans la mesure où c'est auprès de ces derniers, les plus à même de suivre une scolarité « normale » en dépit de déficiences avérées, que ces services interviennent le plus fréquemment.

Au total, le tableau le montre assez clairement, les trajectoires antérieures des étudiants des groupes 1 et 2 se distinguent nettement de celles des groupes 3 et 4 sur le plan des conditions de scolarisation. Certes, on peut expliquer ce différentiel par le fait que la survenue et la détection, notamment en raison de sa visibilité, sont plus précoces dans les troubles qui relèvent du handicap canonique. Mais, plus généralement, cette différenciation illustre une différence d'enjeux : pour les élèves des groupes 1 et 2, il consiste à faire reconnaître son handicap par une institution dans laquelle on est déjà intégré, alors que, pour les élèves des groupes 3 et 4, l'objectif est de faire accepter son handicap par une institution dans laquelle on souhaite être intégré.

Les jeunes des groupes 3 ou 4 et issus d'un milieu social favorisé ont 1,7 fois plus de chances⁶⁵ d'avoir effectué leur scolarité entièrement en milieu ordinaire, comparativement à ceux provenant d'un milieu défavorisé⁶⁶. On tendrait à retrouver ici les conclusions de DUPONT

⁶³ Même si nous retenons ici le terme générique, les SESSAD sont spécialisés par type de handicap et portent des appellations différentes. Ainsi, les *SESSAD* s'occupent de jeunes de 0 à 20 ans atteints de déficiences intellectuelles ou motrices et de troubles du caractère et du comportement et, plus largement, psychiques ; les *SSAD* (Service de Soins et d'Aide à Domicile) suivent les enfants polyhandicapés (déficience motrice et déficience mentale) âgés de 0 à 20 ans ; les *SAFEP* (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce) accueillent les enfants de 0 à 3 ans déficients auditifs et visuels graves ; les *SSEFIS* (Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) se chargent des enfants de plus de trois ans déficients auditifs graves et, enfin, les *SAAIS* (Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire) suivent les enfants de plus de trois ans atteints de déficience visuelle grave.

⁶⁴ Avec les SESSAD, les interventions des professionnels médicaux et éducatifs se déroulent, le plus souvent, dans les différents lieux de vie et d'activité de l'enfant ou de l'adolescent (domicile, école, centre de loisirs, etc.), favorisant ainsi, dans une plus large mesure, son inclusion sociale.

⁶⁵ Il s'agit du calcul d'un *odd ratio*.

⁶⁶ Nous avons repris, ici, les critères de classement adoptés par le Ministère de l'Education Nationale : *Favorisée A* : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs,

(2013) concernant les jeunes en situation de handicap psychique⁶⁷ orientés vers les Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques (ITEP) : « *la situation de vulnérabilité qui caractérise les familles des jeunes orientés en ITEP [...] permet de justifier la mise en place de modalités d'accompagnement spécialisées qui prennent forme en dehors des lieux ordinaires de vie* » (ici, p. 239).

En cela, il semble que l'on puisse parler d'une forme de handicap social venant doubler le handicap scolaire et/ou se manifestant dans la vie quotidienne. C'est ce qu'établissait déjà MORMICHE (2000) qui relevait que, à handicap de lourdeur équivalente, la proportion d'enfants en situation de handicap entrant en institution est trois fois plus élevée parmi les ouvriers et employés qu'elle ne l'est au sein des familles de cadres et professions intermédiaires.

En revanche, au regard de la catégorie sociale, aucune différence n'apparaît entre les uns et les autres en ce qui concerne le recours à un SESSAD ; certainement est-ce dû au fait que, comme mentionné plus haut, ce type de prise en charge est moins lourd et moins préjudiciable qu'un accompagnement institutionnel, puisque la scolarité s'y effectue le plus souvent en milieu ordinaire⁶⁸.

Prise en compte du handicap lors de la scolarité au lycée : Projet Personnalisé de Scolarisation et aménagements

professeurs des écoles. *Favorisée B* : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités-cadres et professions intermédiaires. *Moyenne* : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés. *Défavorisée* : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle). Ici, les trois premières catégories ont été regroupées.

⁶⁷ Même si ceux-ci appartiendraient plutôt à notre groupe 1.

⁶⁸ En dépit de nos recherches, nous ne sommes pas parvenu à identifier de publications comparant les résultats scolaires obtenus par les écoliers fréquentant les classes ordinaires et ceux poursuivant leurs études dans les Unités d'Enseignement des établissements spécialisés. Il semblerait toutefois que les performances de ces derniers en matière de réussite scolaire soient largement moindres que lorsque la scolarité s'effectue en milieu ordinaire. Mais c'est aussi que les troubles dont sont atteints les enfants et adolescents sont souvent plus lourds.

À la demande des parents, les enfants en situation de handicap peuvent être scolarisés dès l'école maternelle. Pour répondre à leurs besoins, l'équipe pluridisciplinaire de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) évalue les déficiences et leurs manifestations, et propose un Plan Personnalisé de Compensation incluant un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), relevant également de la MDPH, décide alors des mesures à mettre en place, sur la base de ces évaluations. Le PPS fait l'objet de révisions annuelles sous l'égide d'une Équipe de Suivi de la Scolarisation (ESS) composée des personnes concourant à sa mise en œuvre : en tout premier lieu, l'enseignant référent de l'enfant, et ses parents.

Par ailleurs, un volet du PPS peut être dédié à l'orientation : il s'agit du Projet Personnalisé d'Orientation (PPO), mais celui-ci ne concerne qu'une très faible fraction de notre échantillon car son bénéfice suppose d'être passé par une ULIS.

À l'échelle de notre échantillon, on constate que seulement un quart (27 %) des étudiants en situation de handicap ont bénéficié d'un PPS dans le primaire et/ou le secondaire (Cf. tableau I.1.5 ci-dessous). Compte tenu du rôle central qu'est censé jouer ce document dans l'organisation des études⁶⁹, on peut s'étonner de ce pourcentage relativement faible et, plus encore, de sa distribution dans les différents groupes.

En effet, les étudiants du groupe 2, dont le handicap a des répercussions uniquement scolaires, sont ceux pour lesquels ce document a été produit le moins souvent, alors qu'à l'inverse, les étudiants dont les déficiences n'entravent ni la poursuite d'études ni la vie quotidienne (groupe 1) en ont plus fréquemment bénéficié (+ 7 points par rapport aux premiers).

En revanche, et cela semble plus « conforme » aux résultats attendus, les étudiants des groupes 3 et 4 ont profité d'un PPS dans près d'un tiers des situations. En effet, ces derniers ayant également plus souvent fréquenté un établissement spécialisé et/ou été accompagnés par un SESSAD, et ce document étant nécessairement établi en début de prise en charge par ces structures, il est attendu qu'ils en aient bénéficié plus souvent. Là encore, le type de handicap, émergent ou canonique, instaure des différences statistiquement significatives entre les étudiants.

⁶⁹ Pour une vision claire de l'importance du PPS dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, Cf. ZAFFRAN (2007), p. 48-51.

Tableau I.1.5 : pourcentage d'étudiants handicapés (par groupe) ayant bénéficié d'un PPS en amont de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

Type de handicap		PPS lors de la scolarité			
		Oui		Ne sais pas	
handicap émergent	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	25%	20%	13%	17%
	handicap scolaire uniquement	18%		19%	
handicap canonique	handicap scolaire et vie quotidienne	30%	32%	19%	17%
	uniquement handicap vie quotidienne	35%		15%	
Ensemble		27%		17%	
Sources : enquête AV ; champ : étudiants en situation de handicap avant leur entrée dans l'enseignement supérieur. Nota : les cellules grisées indiquent des % statistiquement significativement différents de la moyenne.					

Il faut noter qu'un pourcentage non négligeable d'étudiants en situation de handicap (près d'1/5 pour les jeunes des groupes 2 et 3) n'est pas en mesure de dire s'ils ont bénéficié de ce type de document. Ici, que les étudiants relèvent de la catégorie « Handicap émergent » ou « Handicap canonique » change peu à l'affaire. Bien sûr, en dépit des recommandations préconisant qu'ils soient systématiquement associés à la conception et au suivi de « leur projet », les ex-élèves peuvent avoir été en retrait. En effet, lorsqu'ils évoquent leurs années passées au lycée, et *a fortiori* au collège, nombre de jeunes mentionnent l'emprise de leurs parents dans la conduite de leurs études.

Comme le suggère l'extrait d'entretien suivant, cette incertitude peut également signifier que le bénéfice d'un PPS n'a pas été crucial pour eux car, dans le fond, ce document n'a pas modifié substantiellement leur quotidien scolaire.

Philippe, 22 ans, actuellement ancien étudiant en psychologie après un cursus scolaire en filière scientifique entrecoupé de multiples opérations

Il donne son avis sur le PPS.

Question : Lorsque vous étiez au lycée, vous avez signé un *Projet Personnalisé de Scolarisation* ?

Réponse : Oui, en début d'année, il y avait une réunion avec mes parents, le proviseur ou le Conseiller Principal d'Education, le prof principal aussi, et peut-être l'infirmière aussi, mais je ne me souviens plus très bien... En fait, tout ça, c'est pas très important ; ça change rien ; après, quand il s'agissait d'avoir les cours parce que j'avais manqué, c'était à moi de me débrouiller tout seul à trouver les cours auprès des copains et à faire les photocopies tout seul dans un bureau où on vous faisait comprendre que vous les emmerdiez à utiliser le photocopieur et que ce serait bien de venir quand y'a plus personne, en dehors des heures de travail du personnel administratif.

Si la probabilité d'obtention d'un PPS dépend beaucoup de la situation de handicap, elle est également influencée par la filière suivie : les élèves issus de la filière professionnelle déclarent plus souvent en avoir bénéficié que ceux ayant suivi une filière générale (Cf. tableau I.1.6 ci-après). Cette différence se retrouve quel que soit le type de handicap. Son effet se cumulant avec celui de la filière suivie, on observe un grand écart entre les jeunes les plus handicapés ayant passé un Baccalauréat professionnel ou technologique et ceux ayant un handicap « émergent » et ayant passé un Baccalauréat général : les premiers sont près de la moitié à avoir signé un PPS contre seulement un cinquième des seconds. Au-delà de son aspect strictement pédagogique, le PPS semble donc utilisé surtout pour les élèves avec lesquels l'institution scolaire semble avoir le plus de difficultés.

Tableau I.1.6 : bénéfice d'un PPS selon le type de Bac et le milieu social.

PPS lors de la scolarité				
	Type de Bac		Milieu social	
Ensemble	Bac Technologique ou professionnel	43%	Favorisé	31%
	Bac Général	30%	Défavorisé	34%
	Ensemble	32%	Ensemble	33%
Handicap émergent	Bac Technologique ou professionnel	34%	Favorisé	20%
	Bac Général	22%	Défavorisé	29%
	Ensemble	24%	Ensemble	24%
Handicap canonique	Bac Technologique ou professionnel	51%	Favorisé	41%
	Bac Général	36%	Défavorisé	37%
	Ensemble	38%	Ensemble	38%

Sources : enquête AV ; champ : étudiants en situation de handicap avant leur entrée dans l'enseignement supérieur ; les étudiants ayant répondu qu'ils ne savaient pas s'ils avaient, ou non, bénéficié d'un PPS ont été retirés du calcul des pourcentages. Nota : les cellules grisées indiquent des % statistiquement différents de la moyenne.

Le tableau ci-dessus l'indique, la catégorie sociale des parents des étudiants handicapés n'a pratiquement pas d'influence sur les chances d'avoir, ou non, signé un PPS au cours de leur scolarité antérieure. Seuls, deux points séparent les enfants de milieu social favorisé et

défavorisé. Des différences apparaissent en fonction du handicap, mais elles ne sont pas statistiquement significatives.

En ce qui concerne le Projet Personnalisé d’Orientation, le pourcentage d’étudiants handicapés en ayant bénéficié est très faible dans tous les groupes (4,5 % en moyenne) et, là encore, particulièrement parmi les étudiants dont le handicap est uniquement scolaire (1,6%). Deux raisons peuvent l’expliquer : en premier lieu, le PPO est un volet intégré au PPS ; il est donc possible que les étudiants n’aient retenu que le document générique et non sa déclinaison. En deuxième lieu, et ce motif semble plus déterminant, le PPO concerne exclusivement les élèves fréquentant une ULIS. Or rappelons que, dans notre échantillon, plus de 80% des étudiants ont effectué leur scolarité en milieu ordinaire.

Environ quatre étudiants sur cinq signalent avoir bénéficié d’aménagements lors de leur scolarité au lycée (Cf. tableau I.1.7). Dans l’absolu, cette proportion est substantielle. Mais on peut aussi s’étonner, puisqu’ils sont handicapés, que tous les lycéens n’y aient pas eu recours. Cet étonnement se renforce lorsque l’on s’intéresse à l’éventuelle mise en œuvre d’un accompagnement spécifique. Bien entendu, tous n’en ont pas nécessairement besoin ; on voit clairement dans le tableau ci-dessous une différenciation selon le handicap. Mais on sait aussi que nombre de lycéens qui en font la demande n’obtiennent pas satisfaction. À cet égard, on remarquera que ceux qui, *a priori*, auraient dû en bénéficier le plus souvent (le groupe 3) ne sont pas ceux qui en ont obtenu le plus souvent. Et d’ailleurs, c’est pour ce groupe que le niveau de satisfaction à l’égard de ces aménagements et accompagnements est le plus faible.

Tableau I.1.7 : bénéfice d’aménagements de la scolarité au lycée et satisfaction vis-à-vis de ceux-ci selon le type de handicap.

Type de handicap		Aménagements au lycée		Accompagnement		Satisfaction vis-à-vis des aménagements	
Handicap émergent	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	79%	83%	34%	34%	93%	91%
	handicap scolaire uniquement	84%		34%		90%	
Handicap canonique	handicap scolaire et vie quotidienne	75%	78%	42%	48%	84%	89%
	uniquement handicap vie quotidienne	80%		56%		96%	
Ensemble		80%		42%		90%	
Source : enquête AV ; champ : étudiants ayant effectué leur scolarité lycéenne en milieu ordinaire et dont le handicap est survenu avant l’entrée dans l’enseignement supérieur							

On ne manquera pas de s'interroger ici sur l'écart de pourcentages existant entre, d'une part, le fait de bénéficier d'un PPS et, d'autre part, celui de se voir attribuer des accompagnements spécifiques. En effet, comme nous le rappelions dans l'encadré précédent, le Projet Personnalisé de Scolarisation est précisément le document qui consigne les aménagements nécessaires à la continuité de leur parcours, dans une visée pragmatique et rigoureuse de poursuite d'études. Mais, comme le constate ZAFFRAN (2007), « *il ne suffit pas de faire la promotion de l'intégration pour qu'elle se réalise effectivement. [...] D'abord parce que les acteurs conservent une marge d'autonomie ; ensuite parce que ces mêmes acteurs n'acceptent de changer leurs pratiques qu'à partir du moment où ils ont de « bonnes raisons » de le faire* » (p. 149)

La non-systématicité de la production du PPS, en dépit même de l'existence d'accompagnements spécifiques - alors non formalisés - vient alors quelque peu ternir cet idéal d'intégration en laissant au bon vouloir des acteurs scolaires la réalisation de ce qui, dans les faits, constitue un droit pour tous les jeunes et, par ricochet, pour leurs familles.

Ces constats, effectués à partir du « *point de vue des étudiants* » recourent ceux réalisés « *du point de vue des professionnels* », que ce soit les enseignants dont « *les actions intégratives évoquées [...] semblent davantage relever [...] de la bonne volonté que de l'application d'un droit inscrit dans la culture de tous les enseignants* » (BERZIN, 2007) ou les conseillers principaux d'éducation dont l'examen des pratiques met en relief « *un hiatus entre les prescriptions et les usages repérés* » (PEREZ, BARTHELEMY, HUSSON, 2014). Ainsi, entre les attendus de la loi et ses applications concrètes, note-t-on donc des écarts assez considérables, dont on peut se demander s'ils ne sont pas de nature à décourager l'engagement dans des études supérieures, pour peu que la scolarité en secondaire ait été ponctuée de difficultés non prises en compte. Bien entendu, nous ne pouvons guère, ici, en prendre la mesure, puisque l'ensemble des données sur lesquelles nous nous basons concernent des lycéens qui ont « passé le cap ». Il n'en reste pas moins que l'on peut essayer d'appréhender, de façon indirecte, les transitions entre enseignement secondaire et enseignement supérieur.

1. 3. 2. Faire ou ne pas faire des études supérieures : existe-t-il réellement une « autocensure » des lycéens en situation de handicap ?

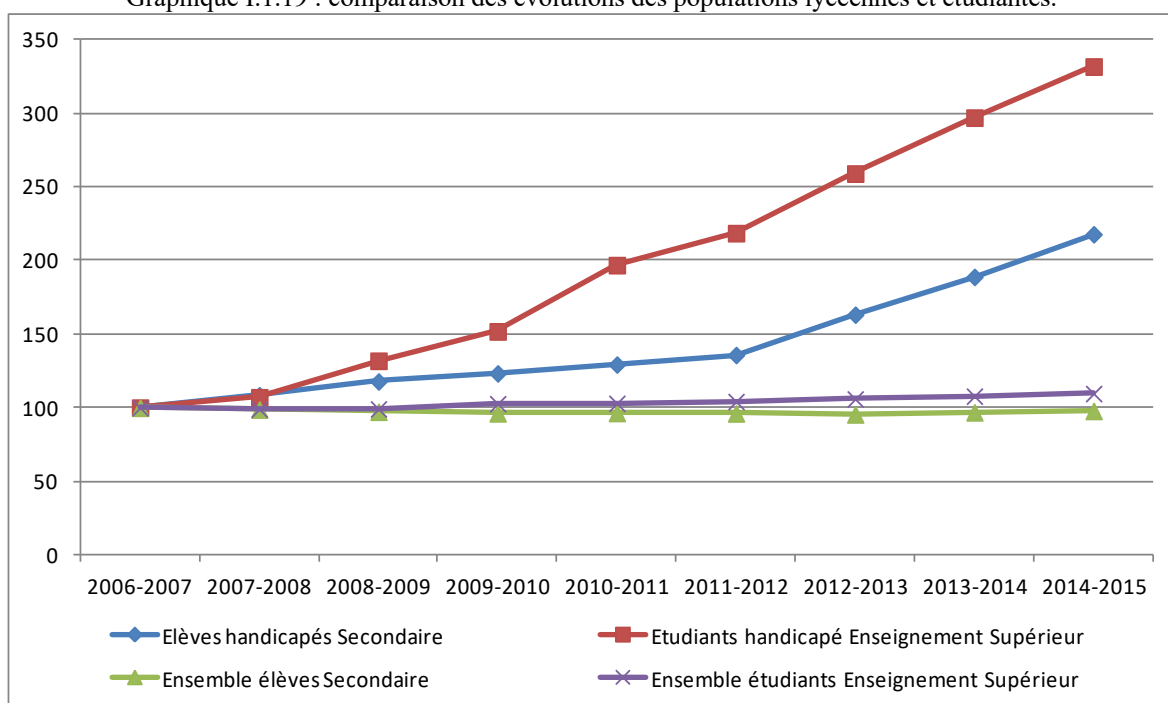
Nous ne disposons pas de données relatives à la proportion de Bacheliers en situation de handicap d'une génération donnée ne poursuivant pas d'études supérieures ; en d'autres

termes, les taux de transition entre le second cycle du secondaire et le supérieur nous sont inconnus. Néanmoins, en dépit de cette lacune, il est possible d'apprécier quelques tendances.

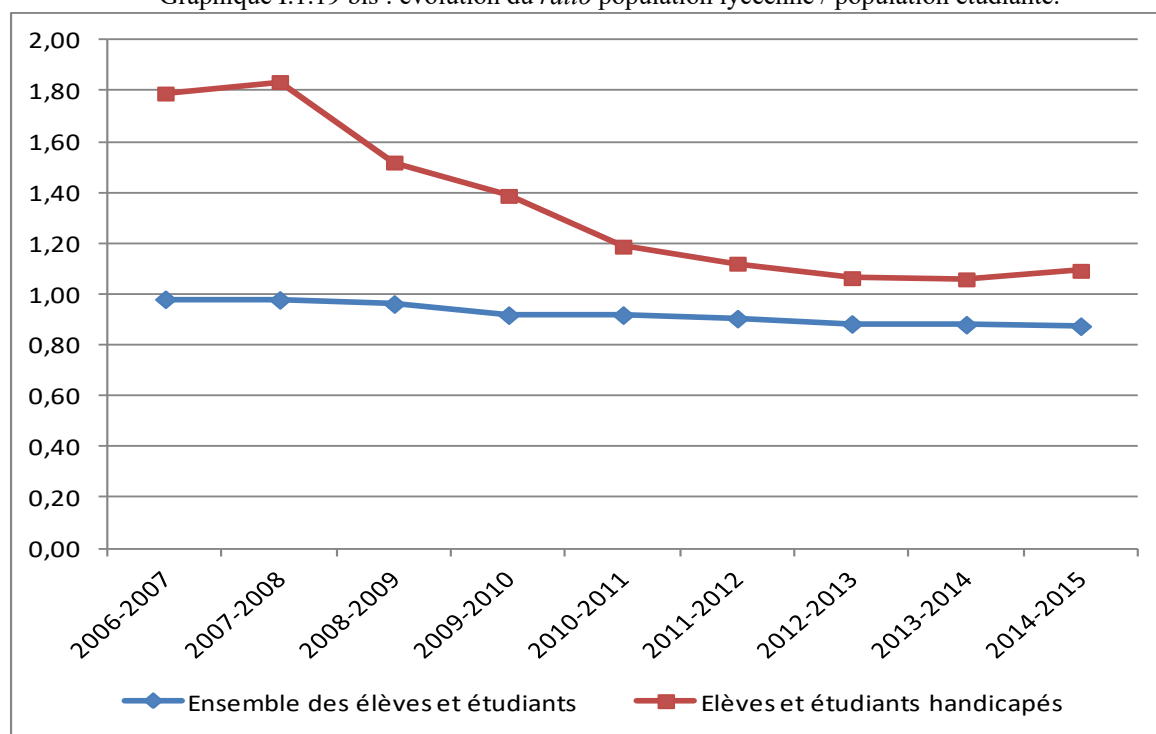
On peut, tout d'abord, examiner l'évolution conjointe des effectifs du supérieur et de ceux du secondaire, considérant qu'une forte partie de l'essor des premiers s'explique par celui des derniers.

Ainsi, le graphique ci-dessous (I.1.19) montre-t-il la similarité des courbes de croissance des effectifs dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur, aussi bien pour les étudiants en situation de handicap que pour les non-handicapés. Le second graphique (I.1.19 bis) présente l'évolution du rapport entre les effectifs des étudiants et ceux de la population lycéenne.

Graphique I.1.19 : comparaison des évolutions des populations lycéennes et étudiantes.



Graphique I.1.19 bis : évolution du *ratio* population lycéenne / population étudiante.



Sources : RERS, 2007 - 2016 - Traitements Av

On observe qu'à partir de 2010, le *ratio* relatif aux élèves et étudiants en situation de handicap est pratiquement similaire à celui qui prévaut pour l'ensemble des populations lycéenne et estudiantine. À partir de l'examen conjoint⁷⁰ de ces graphiques, on peut donc raisonnablement faire l'hypothèse que les transitions entre enseignement secondaire et enseignement supérieur des lycéens en situation de handicap s'alignent sur celles des « valides ».

Plusieurs enquêtes auprès d'échantillons de lycéens en situation de handicap ont tenté d'évaluer cette transition enseignement secondaire - enseignement supérieur.

Citons tout d'abord une étude réalisée en 2012 par l'association « Droit au savoir » auprès de jeunes de plus de seize ans en situation de handicap. Celle-ci relevait que seul un tiers des lycéens interrogés envisageaient de poursuivre leurs études au-delà du Baccalauréat⁷¹.

⁷⁰ La simple lecture du graphique de droite ne peut suffire puisque l'alignement des courbes peut procéder de changements au numérateur ou au dénominateur. Or, dans le graphique de gauche, comme les courbes suivent des pentes identiques, l'alignement ne tient pas à des variations brusques de ces derniers.

⁷¹ Droit au Savoir, *Enquête sur le ressenti et le vécu des conditions de vie et d'études des jeunes en situation de handicap de plus de seize ans*. Disponible sur le site de l'association : <http://www.droitausavoir.asso.fr/attachments/article/220/r%C3%A9sultats%20enqu%C3%AAtes.pdf>

Toutefois, ces résultats ne sont ni fiables ni extrapolables, tant en raison du mode de passation que de l'ampleur des effectifs⁷².

Selon un Rapport assez récent (KOMITES, 2013), mais pour lequel l'origine des données sources n'est pas précisée, l'accès des élèves handicapés de Terminale à l'enseignement supérieur serait proche de celui de la moyenne de la population scolarisée en Terminale.

Ce constat recoupe les résultats de deux études : l'une réalisée auprès d'une cohorte de lycéens inscrits en Terminale en 2006 (EBERSOLD et RICK, 2011), l'autre effectuée auprès d'un échantillon de collégiens et lycéens en situation de handicap de la Région Aquitaine, lors de l'année scolaire 2011-2012 (DEMONToux, 2013). Dans cette dernière, les pourcentages de souhait de poursuite post bac progressaient avec le niveau d'étude : d'environ 60 % en Troisième, ils passaient à 90 % en Seconde et Première, pour finir à 100 % en Terminale. Toutefois, là encore, compte tenu des effectifs et du mode de passation, les résultats ne peuvent être considérés comme totalement robustes.

La recherche effectuée par EBERSOLD et RICK (2011) apporte des réponses plus étayées. Et, à notre connaissance, c'est la seule étude qui fournisse des éléments tangibles sur les parcours post-lycée des jeunes en situation de handicap. Celle-ci se fonde sur une étude longitudinale menée auprès d'un échantillon de lycéens (n = 335) de classes de Terminale ayant bénéficié d'aménagements pour leurs études ou examens lors de l'année en cours (2006-2007) en raison d'une déficience ou d'une maladie invalidante, ou bien encore suite à des troubles de l'apprentissage. Ces lycéens ont été réinterrogés un an plus tard, qu'ils aient ou non obtenu leur diplôme. Cette dernière précision est importante, puisque les pourcentages présentés dans la suite de l'étude concernent l'ensemble de l'échantillon, et non les seuls Bacheliers. Lors de la ré-interrogation, 135 anciens lycéens ont répondu au questionnaire. Les données relatives aux répondants indiquent que 80 % des lycéens en situation de handicap suivaient une formation à l'issue du lycée, dont 90 % au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Pour à peu près la même période, environ 85% de l'ensemble des lycéens rejoignaient l'enseignement supérieur après le Baccalauréat (LEMAIRE, 2008)⁷³. La proportion observée (72%) serait donc moindre que celle concernant l'ensemble des lycéens⁷⁴.

⁷² Il s'agissait d'une enquête auto-administrée par internet, *via* le réseau associatif. Au total, 329 jeunes y ont répondu et, parmi ceux-ci, on comptait environ un quart de lycéens (26 %). Les résultats sur la poursuite d'études après le Baccalauréat concernent moins de 100 individus (85).

⁷³. Plus précisément, 89 % des lycéens continuent leurs études, 85 % dans des établissements d'enseignement supérieur et 4% dans des formations non supérieures. L'auteure fait remarquer que ces résultats sont très stables sur une dizaine d'années.

⁷⁴ Pour comparer les résultats de l'enquête d'EBERSOLD et RICK aux données du Ministère de l'Education Nationale, il convient de souligner que l'échantillon sur lequel ils s'appuient est de taille restreinte. L'intervalle de confiance de la proportion indiquée (90% de 80 % = 72%) est calculé par nos soins. Celui-ci varie entre 64.4 et

Les auteurs relèvent plusieurs facteurs intervenant dans le fait de poursuivre ou non des études après la Terminale : l'âge (les jeunes de moins de 20 ans continuent plus volontiers leurs études quand leurs homologues plus âgés les interrompent plus souvent) ; le milieu social des parents (15 points d'écart séparent les enfants des catégories sociales aisées de ceux des catégories sociales populaires (86.4 % contre 71 %)). Enfin, le type de déficience semble jouer un rôle non négligeable : les lycéens présentant des troubles cognitifs ou psychiques et ceux atteints d'une déficience sensorielle poursuivent des études plus souvent que ceux affectés par d'autres troubles ou déficiences.

Bien entendu, compte tenu de la taille réduite de cet échantillon, les résultats de la recherche d'EBERSOLD et RICK (2011) sont à prendre avec précaution, mais, répétons-le, c'est, pour l'instant, la seule étude à caractère longitudinal sur le sujet.

L'Enquête Génération 2010 du Céreq peut, elle aussi, donner une indication quant à l'impact du handicap sur la poursuite d'études après le Baccalauréat. Par rapport aux données de la recherche d'EBERSOLD et RICK, elle possède un grand avantage : les échantillons de personnes en situation de handicap, déclaré ou reconnu, sont beaucoup plus conséquents. En revanche, elle possède un inconvénient majeur : la population de référence n'est pas la cohorte de Bacheliers de l'année 2010, mais la cohorte des sortants de l'enseignement en 2010.

Nonobstant cette limite (qui est en partie levée du fait de la forte similarité des distributions des sortants du système scolaire en 2010 de celles des Bacheliers de cette même année (Cf. la dernière ligne du tableau suivant)), on peut approfondir l'étude précédente en prenant en compte le type de Baccalauréat obtenu par les personnes handicapées, dont on sait, par ailleurs, qu'il est déterminant dans la non-poursuite d'études⁷⁵.

Le tableau suivant indique la répartition des Bacheliers en fonction du type de Baccalauréat obtenu et selon le niveau de handicap.

79.6. En admettant que l'échantillon soit représentatif, rien ne permettant de l'affirmer ou de l'infirmier, la proportion de lycéens en situation de handicap serait donc bien statistiquement inférieure à celle prévalant en population générale.

⁷⁵ En 2008 la non-poursuite d'études supérieures des jeunes ayant obtenu leur Baccalauréat concernait 3% des jeunes ayant suivi une filière générale, 11% pour la filière technologique et 45 % de ceux passés par la voie professionnelle, Ministère de l'Education Nationale, DEPP, *Repères et Références Statistiques, 2016*. Données disponibles par le lien internet : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

Tableau I.1.8 : répartition des types de Baccalauréat des sortants du système scolaire en fonction du handicap.

		Type de Bac des sortants du système scolaire en 2010*			Total
		Bac général	Bac technologique	Bac professionnel	
Handicap	Pas de handicap	57%	22%	20%	100%
	Handicap déclaré	56%	25%	19%	100%
	handicap reconnu	52%	23%	25%	100%
Ensemble		57%	22%	20%	100%
P value		0,051			
Bacheliers admis en 2010**		53%	25%	22%	100%
Sources : * Céreq 2010 ; champ : sortants du système scolaire en 2010 titulaires d'un bac ; **MENJVA-DEPP, INSEE- l'état de l'École n° 21 [édition 2011] pp. 58-59					

On remarquera, tout d'abord, que la proportion de titulaires d'un Baccalauréat général décroît régulièrement en fonction du niveau de handicap : alors que la proportion est quasiment identique entre ceux qui n'ont pas de handicap et ceux qui ont un handicap déclaré, environ cinq points séparent les premiers de ceux ayant un handicap reconnu.

Inversement, les jeunes dont la situation de handicap a été administrativement reconnue sont, plus souvent que les autres, titulaires d'un Bac professionnel. Certes légères, les différences, statistiquement significatives, n'en sont pas moins bien nettes.

On remarquera, en outre, pour ces deux filières (générale et professionnelle), que les taux concernant les jeunes dont le handicap n'est pas administrativement reconnu (mais déclaré) sont beaucoup plus proches de ceux des non-handicapés (et, d'ailleurs, la différence n'est pas statistiquement significative) que de ceux concernant les jeunes dont le handicap est reconnu.

Ces résultats doivent être lus en perspective des données du Ministère concernant la scolarisation des lycéens. Ainsi, comme nous l'avons esquissé plus haut, en classe ordinaire de lycée, les élèves handicapés fréquentent-ils beaucoup plus souvent une filière professionnelle que les lycéens non handicapés : 53% contre 32 % (Cf. Tableau I.1.3 p. 64).

En revanche, le tableau ci-dessous montre que l'on n'observe pas de différence de taux de non-poursuite d'études supérieures en raison du handicap. Ainsi, et contrairement à ce qu'assurent les associations militantes, l'Enquête du Céreq ne permet pas de confirmer l'existence d'une « autocensure » à s'engager dans des études supérieures de la part des étudiants en situation de

handicap, comparativement à leurs homologues non-handicapés⁷⁶. En cela, elle conforte les résultats obtenus par DEMONTOUX et EBERSOLD et RICK.

Tableau I.1.9 : répartition des jeunes n'ayant pas suivi d'études supérieures selon le handicap et le type de Bac obtenu

	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel	Ensemble
Pas de handicap	8%	11%	68%	21%
Handicap non reconnu	8%	11%	68%	20%
Handicap reconnu	7%	15%	63%	23%
Ensemble	8%	11%	68%	21%
P value	NS*	NS*	NS*	NS*

Source : Céreq 2010 ; Champs : sortants de la formation initiale ayant un niveau au moins équivalant au Bac.
* NS = Non Significatif

Lecture du tableau : Les jeunes ayant un handicap reconnu sortis du système éducatif en 2010 avec un Bac étaient 23 % à ne pas avoir suivi d'études supérieures.

Au total, à l'instar de la jeunesse qui n'est qu'un mot, la population lycéenne en situation de handicap n'est qu'une expression qui recouvre, mais on s'en doutait un peu, des situations et, subséquemment, des parcours, extrêmement différenciés qui se scindent, schématiquement, en deux pôles.

Ainsi, il semblerait⁷⁷ que les jeunes porteurs de ce que l'on a appelé jusqu'alors « les handicaps émergents » (handicap psychique, troubles « dys... », etc.) constituent l'essentiel de la croissance des effectifs du secondaire mais que, d'une part, leur orientation se fasse massivement vers la voie professionnelle et que, d'autre part, leur accès à l'enseignement supérieur soit relativement incertain.

En revanche, pour les étudiants porteurs de handicaps « traditionnels » (au sens où ils sont reconnus de longue date par l'Education Nationale), il semblerait que leur accueil ait été favorisé par la Loi de 2005, ce qui aurait contribué à une meilleure reconnaissance de ces

⁷⁶ Nombre d'articles de presse consacrés à la scolarisation des élèves en situation de handicap et, plus généralement, aux questions de handicap, adoptent souvent un ton misérabiliste, certes empreint de bons sentiments militants visant à « faire bouger les lignes », en recueillant le discours des associations représentant et/ou défendant la cause des personnes en situation de handicap. Et le regard de celles-ci n'est pas toujours des plus impartiaux. Bien évidemment, il ne s'agit pas de dire que les associations qui s'occupent de l'insertion des jeunes en situation de handicap et s'efforcent de favoriser leur engagement dans des études supérieures tendent à grossir le trait afin de légitimer leur propre action. Il s'agit plus sûrement d'un biais de sélection : les lycéens que ces associations reçoivent sont probablement les plus hésitants à poursuivre des études : s'ils ne l'étaient pas, ils (eux ou leurs parents) ne les contacteraient vraisemblablement pas. Et, par ailleurs, les lycéens non-handicapés qui hésitent à poursuivre des études supérieures ne s'adresseront bien évidemment pas à des associations dont la « clientèle » est celle des personnes handicapées...

⁷⁷ Mais, bien évidemment, cela nécessiterait un examen beaucoup plus approfondi au terme d'une étude longitudinale du type de celle que mène actuellement la DEPP, mentionnée *supra*.

déficiences (ce qui expliquerait, malgré tout, leur croissance, même si elle reste très modérée) et de leur prise en charge. Aussi, pour ces derniers, l'orientation se fait plus souvent en voie générale, et l'accès à l'enseignement supérieur ne semble pas, *a priori*, poser de difficultés particulières dans la plupart des cas : sur ces deux points, ils se rapprochent donc de la population lycéenne non-handicapée, même si les modalités pratiques ne sont pas exemptes de problèmes, dont la récurrence de leur écho dans les médias laisse supposer qu'ils ne sont pas résiduels.

Il n'en reste pas moins que, pour envisager de s'engager dans l'enseignement supérieur, les lycéens en situation de handicap doivent obtenir certaines (ré)assurances. C'est ici que les « personnes ressources », au premier rang desquelles les familles et les enseignants du secondaire, sont attendues pour jouer pleinement leur rôle de facilitatrices dans cette phase de transition entre deux mondes.

1. 3. 3. Origine des informations mobilisées pour « franchir le cap »

Dans les cas, très majoritaires nous le verrons, où le handicap était antérieur à l'entrée dans l'enseignement supérieur, des modifications substantielles interviennent lors de cette phase. À titre d'exemple, le PPS évoqué précédemment n'est, en théorie, validé que jusqu'à 20 ans. Au-delà, il existe, certes, le PAEH (Plan d'Accompagnement de l'Etudiant Handicapé) mis en œuvre dans, et par, les établissements d'enseignement supérieur (universités, grandes écoles). Mais, ici, la MDPH n'intervient plus qu'au titre de la compensation individuelle et des aides à la vie quotidienne.

Cela suppose donc que les étudiants puissent exprimer leurs besoins en matière de compensation car ils ne bénéficient plus, mécaniquement, des mêmes accompagnements que ceux qui leur étaient alloués dans l'enseignement secondaire. Si ces passages peuvent s'effectuer sans trop de heurts, encore faut-il que les personnes en soient informées et, partant, qu'elles soient en mesure de les préparer.

Or, dans notre échantillon, plus de la moitié (59 %) des étudiants considèrent ne pas avoir disposé des informations et renseignements nécessaires pour accéder aux aides que peut leur fournir l'université.

Tableau I.1.10 : pourcentage, par groupe, d'étudiants considérant ne pas avoir disposé de renseignements concernant les aides servies par l'université.

	Groupe 1 : Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Groupe 2 : Handicap scolaire uniquement	Groupe 3 : Handicap scolaire et vie quotidienne	Groupe 4 : Uniquement handicap vie quotidienne	Ensemble
Informations, renseignements sur les aides à l'université (Modalité : non, pas du tout)	67%	64%	50%	64%	59%

Source : Enquête AV ; champ : étudiants en situation de handicap lors de leurs études secondaires

Ces résultats tranchent fortement avec ceux obtenus par EBERSOLD et RICK (2011, p. 67) puisque, dans leur échantillon, « *les enquêtés jugent, pour 75,1 % d'entre eux, que le lycée dans lequel ils étaient scolarisés en 2006-2007 a accordé une certaine importance à la transition vers l'enseignement supérieur [...]* ».

Les étudiants de notre groupe 3 sont ceux qui, comparativement aux autres, considèrent le plus fréquemment avoir pu accéder aux renseignements nécessaires. On pourrait penser que les déficiences dont ils sont porteurs, et vraisemblablement la visibilité de leur handicap, expliquent effectivement le plus grand soin porté aux transitions par l'entourage, familial, amical et scolaire, anticipant ainsi les difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Dans les faits, ce n'est que très modérément le cas.

Lorsqu'on les interroge sur l'origine des informations qui leur ont été communiquées, on constate que les étudiants des groupes 1 et 2 ont beaucoup plus souvent bénéficié que ceux des groupes 3 et 4 de renseignements fournis par les professionnels de leur lycée (plus de 20 points séparent les uns et les autres). Pour autant, les jeunes dont le handicap est scolaire et/ou s'exprime dans la vie quotidienne (groupes 3 et 4) n'ont pas été plus secondés que les autres par des personnes extérieures à leur lycée.

Tableau I.1.11 : origine des informations communiquées aux étudiants pour faciliter la transition enseignement secondaire - enseignement supérieur, par groupe.

	Par des personnes de votre lycée (enseignant, conseiller d'orientation, infirmière, etc.)		Par des personnes ou organismes extérieurs à votre lycée	
Groupe 1 : handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	75%	67%	54%	57%
Groupe 2 : handicap scolaire uniquement	63%		59%	
Groupe 3 : handicap scolaire et vie quotidienne	52%	45%	54%	55%
Groupe 4 : uniquement handicap vie quotidienne	34%		56%	

Source : Enquête AV ; champ : étudiants en situation de handicap lors de leurs études secondaires
N. B. : possibilité de réponses multiples.

Là encore, ces résultats reflètent modérément ceux obtenus par EBERSOLD et RICK (2011, p. 67) qui établissent que leurs enquêtés « *attribuent plus volontiers leur passage vers l'enseignement supérieur [...] aux soutiens apportés par la famille pour surmonter leurs difficultés (61,6 %)* » qu'aux autres ressources que constituent les enseignants (23,9 %), la compétence des professionnels ou la qualité de l'information délivrée (21,1 %).

On ne peut qu'être surpris par le poids somme toute relatif, dans notre échantillon, des appuis extérieurs, au premier rang desquels ceux prodigués par les familles. En effet, la littérature se fait largement l'écho de la mobilisation et de la pugnacité dont elles font preuve, parfois en situation d'adversité, l'expression « *parcours du combattant* »⁷⁸ leur étant souvent associée : « *bien des parents se battent pour que leurs ambitions éducatives trouvent un écho dans l'école en général, et auprès de tous ceux qui ont en main les moyens d'une évolution de leur enfant* ». (LESAIN-DELABARRE, 2004, p. 129) Au point que des chercheurs dont les travaux portent prioritairement sur le handicap et l'éducation inclusive en viennent à s'interroger : « *quand on considère effectivement l'investissement des familles, en temps et en énergie, la solidité qu'elles doivent témoigner dans les épreuves traversées, et le capital de connaissances et de compétences qu'elles ont acquis, on ne peut qu'être admiratif mais perplexe : l'intégration scolaire serait-elle nécessairement à ce prix ?* » (PLAISANCE et LESAIN-DELABARRE, 2003).

⁷⁸ Comme l'indique ZAFFRAN (2007), « *une demande d'intégration scolaire transforme l'établissement scolaire en un vaste terrain de négociation. [...] En optant pour l'école ordinaire, les parents de l'enfant handicapé entrent dans un réseau d'interdépendance dont ils ne mesurent pas a priori l'intensité des liens unissant les acteurs les uns aux autres* » (p. 148).

Bien évidemment, on sait, avec KELLERHALS et MONTANDON (1991), que les stratégies éducatives (notamment le rapport que les familles entretiennent à l'institution scolaire et aux savoirs académiques) peuvent différer considérablement selon les catégories sociales, mais aussi, et dans une égale mesure, selon le type de cohésion interne (KELLERHALS *et alii*, 1992). Ainsi, les dynamiques familiales ont-elles au moins autant d'influence que « *la logique du mimétisme* » (*i. e.* la reproduction sociale). Les familles qui auront pu se constituer le « capital » évoqué plus haut restent, certes, souvent, les plus favorisées sur le plan social, culturel et économique. Mais l'indicateur d'origine sociale permet-il, à lui seul, de sceller le destin scolaire en même temps que le destin social des étudiants handicapés ? À l'instar de la réussite scolaire des enfants d'immigrés (ZEROULOU, 1988), la mobilisation de l'entourage est-elle à même d'offrir de nombreux exemples d'infirmité de ce déterminisme classique ?

Le tableau ci-dessous montre que, quelle que soit la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent, les informations dont ont disposé les futurs étudiants leur ont été communiquées, dans des proportions équivalentes, par les personnes ressources de leur lycée. En revanche, les renseignements censés faciliter la transition émanant des personnes extérieures à leur lycée (dont la famille) ont plus souvent concerné les jeunes issus de milieu favorisé (61 % contre près de 51,5%). Toutefois, cette variable n'est pas statistiquement significative (la *p value* est inférieure à 0,11).

Tableau I.1.12 : origine des informations communiquées aux étudiants pour faciliter la transition enseignement secondaire - enseignement supérieur, selon la catégorie sociale des parents.

	Par des personnes de votre lycée (enseignant, conseiller d'orientation, infirmière, etc.)	Par des personnes ou organismes extérieurs à votre lycée	TOTAL
Milieu favorisé	52%	61%	n = 105
Milieu défavorisé	53%	51%	n = 138

Source : Enquête AV ; champ : étudiants en situation de handicap lors de leurs études secondaires

N. B. : possibilité de réponses multiples.

Nous avons mentionné plus haut la détermination des élèves en situation de handicap eux-mêmes, et il semblerait que celle-ci ait été prépondérante, particulièrement à l'occasion de ces périodes de transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

À de multiples reprises, les étudiants ayant répondu à notre questionnaire, ou ceux que nous avons rencontrés lors des entretiens, ont évoqué les recherches personnelles (sur internet, dans

des forums, *etc.*) auxquelles ils se sont livrés pour « peser les alternatives » et, finalement, faire le choix d'un cursus supérieur.

Bien sûr, ces comportements de quête ne sont pas spécifiques aux étudiants en situation de handicap. Les enquêtes réalisées par les OVE auprès des nouveaux entrants montrent que ces derniers ne vont pas au hasard dans tels ou tels établissement et ville universitaire⁷⁹. Toutefois, on peut légitimement penser que la recherche de renseignements et d'informations sur les formations, établissements et villes d'accueil est beaucoup plus cruciale pour les étudiants les plus lourdement handicapés. Au fond, si les étudiants restent largement soutenus, soit par leur entourage immédiat, soit par le biais d'associations diverses, il n'en reste pas moins qu'ils doivent aussi être des « *entrepreneurs d'eux-mêmes* », pour reprendre une formule foucauldienne (FOUCAULT, 1984).

Cette opiniâtreté concourt à faire d'eux des *Happy Few* tant, on l'a vu, les chausse-trappes qui jalonnent la trajectoire des élèves handicapés sont nombreuses, rendant l'égalité des chances qu'était censée promouvoir la loi de 2005 des plus équivoques.

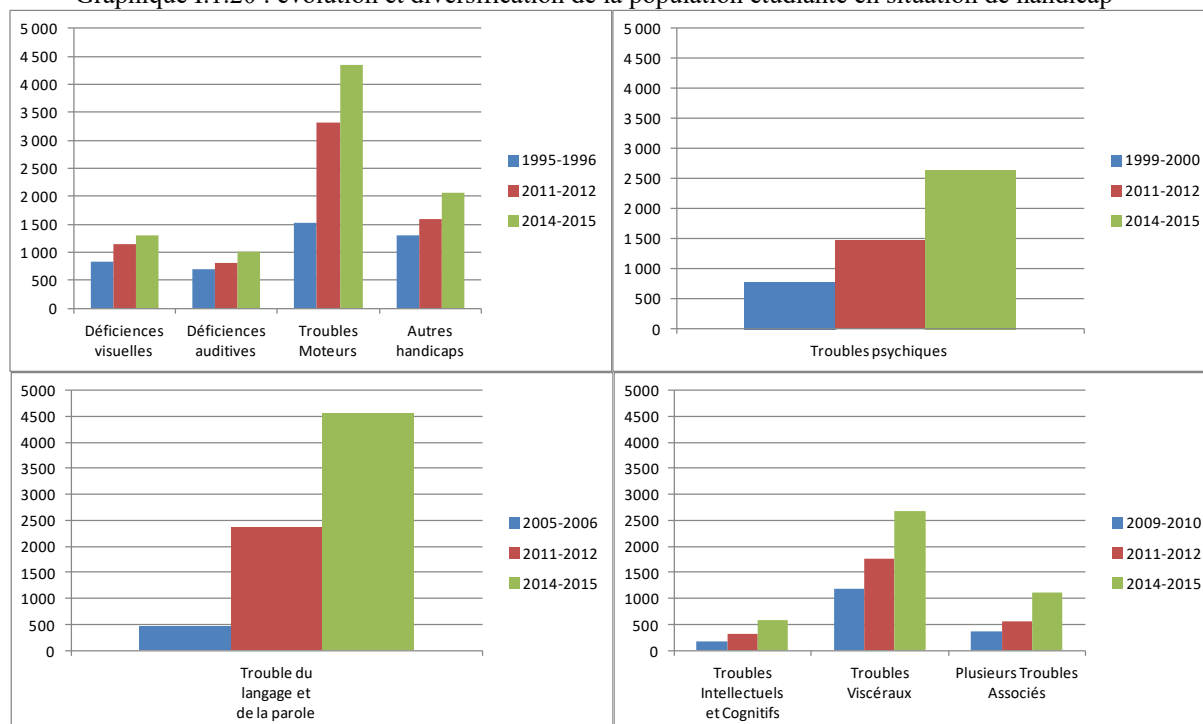
Associées à cette ténacité, les politiques progressivement mises en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur ont également contribué à attirer en leur sein les futurs étudiants en situation de handicap.

1. 3. 4. Dans l'enseignement supérieur, des politiques locales plus *handy-friendly*

In fine, à l'instar du secondaire, la croissance des effectifs des étudiants en situation de handicap s'est accompagnée d'une diversification des catégories de déficience. Les graphiques ci-dessous indiquent, en allant de gauche à droite et de haut en bas, l'évolution et la date de prise en compte des différents types de handicap.

⁷⁹ Ainsi, une étude auprès d'un échantillon représentatif de lycéens de Terminale de la Zone d'Animation Pédagogique (ZAP) Nive-Adour (agglomération bayonnaise) réalisée en mai 2016, soit juste avant les épreuves du Bac, montrait que près des deux tiers d'entre eux avaient effectué des démarches (participation aux journées portes ouvertes des établissements locaux, salons, *etc.*) afin d'obtenir des informations sur les formations qu'ils envisageaient. Interrogés sur les déterminants qui les avaient aidés à choisir leur formation, près d'un tiers des étudiants de 1^{ère} année de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour citaient ces mêmes démarches (BSA, 2016).

Graphique I.1.20 : évolution et diversification de la population étudiante en situation de handicap



Sources : MENSUR-DGESIP - Traitements AV

Initialement, seuls trois types de déficiences (visuelles, auditives et motrices) étaient répertoriés. À mesure de l'extension du concept de handicap et du développement de sa prise en charge dans l'enseignement supérieur, de nouveaux troubles ont été ajoutés : psychiques, à partir de l'année 1999-2000, du langage et de la parole à partir de la rentrée universitaire 2005 et, enfin, depuis 2009, intellectuels, cognitifs et viscéraux. Dans le même temps, et cela est remarquable, la catégorie « *Autres handicaps* » n'a pas diminué. Il ne s'agit donc pas d'un simple transfert de cette catégorie vers d'autres, plus précises.

La population des étudiants en situation de handicap ne se limite donc plus aux images classiques de l'étudiant en fauteuil roulant, ou bien à celui se déplaçant avec une canne blanche : la plupart des étudiants handicapés n'apparaissent pas comme tels. Aussi, beaucoup plus présent à l'université, le handicap n'en devient-il pas, pour autant, plus visible.

Les raisons de l'écart grandissant entre les étudiants porteurs de « handicaps émergents » et ceux atteints de déficiences plus « traditionnelles » sont multiples : il ne fait guère de doute que les lois et décrets concernant l'accueil des étudiants à l'université n'y sont pas étrangers. Toutefois, là encore, il convient de remarquer que cette croissance concerne essentiellement des déficiences bien particulières : les troubles cognitifs, psychiques et les multiples troubles de l'apprentissage regroupés sous le préfixe « *dys...* ». Leur reconnaissance, en tant que génératrices de situations de handicap, est aussi le fruit d'un travail actif de *lobbying* des

associations de parents d'enfants atteints de ces troubles « *pour faire exister une population* » (CHAPIREAU, 2005). Mais on ne saurait ignorer le rôle des établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes dans cette croissance.

La prise en compte de la question du handicap par les établissements universitaires s'est effectuée de façon très variée. Pour certains, il s'agissait d'un domaine nouveau, alors que d'autres n'ont pas attendu la Loi de 2005 ou la Charte de 2007⁸⁰ pour développer des services *ad hoc*.

Le Rapport de l'OCDE de 2003, dans sa partie consacrée à la France, soulignait la grande diversité des formes d'organisation mises en œuvre par les universités (EBERSOLD et EVANS, 2003). Les degrés de développement des services étaient, eux aussi, fort disparates. Si certaines universités comme, par exemple, celle de Grenoble ont, de longue date, un service d'accueil avec du personnel dédié, d'autres, et, semble-t-il, la majorité d'entre elles, réduisent la prise en charge du handicap à la nomination d'un coordinateur, parfois d'un enseignant pour lequel ce n'est qu'une occupation accessoire.

Entre ces deux extrémités, certaines universités ont mis en place des coordinateurs chargés de développer et fédérer un réseau de professionnels relevant de différents champs (médecins de la médecine préventive, assistantes sociales, *etc.*). Il est fort possible que la Charte de 2007 ait contribué à un développement des structures d'accueil dans l'ensemble des établissements universitaires. Bien que, à notre connaissance, aucune étude approfondie n'ait été entreprise sur le sujet, une simple recherche sur internet incite à penser que les établissements d'enseignement supérieur sont passés à la vitesse... supérieure.

De fait, des politiques locales universitaires ou interuniversitaires d'accueil des étudiants handicapés tendent à se dessiner. Elles s'incrémentent à partir d'initiatives de différents acteurs regroupés en réseau. Ainsi, par exemple, à Toulouse, un groupement dont l'objectif est la création, le développement et la gestion de services favorisant l'accueil, le logement et l'intégration des étudiants handicapés en milieu universitaire a-t-il vu le jour. Les universités toulousaines, associées à deux écoles d'ingénieurs, sont partenaires de ce groupement à l'origine d'un Service d'Accompagnement et d'Hébergement pour Etudiants Handicapés Dépendants (SAHEHD) et d'une résidence universitaire proposant des studios aménagés et domotisés pour les étudiants handicapés. Est-ce un hasard si les universités toulousaines comptent parmi celles dont les taux d'accueil sont parmi les plus élevés ? Est-ce également un hasard si l'INSA de Toulouse, qui a passé convention avec le groupe THALES pour « favoriser

⁸⁰ La *Charte Université-Handicap*, signée en 2007, a favorisé, dans tous les établissements d'enseignement supérieur, le développement d'une dynamique favorable aux étudiants handicapés. Elle a été renouvelée en 2012.

la poursuite d'études des élèves en situation de handicap »⁸¹, accueillait, lors de l'année universitaire 2011-2012, près de 10 % de l'ensemble des étudiants handicapés poursuivant des études d'ingénieurs ? Nous ne le croyons pas : aux politiques proactives de certains établissements répond la demande d'étudiants dont les critères de choix d'un établissement universitaire prennent également en compte ses conditions d'accueil, son accessibilité au sens large du terme et celle de la ville d'implantation. A cet égard, l'Enquête menée par EBERSOLD et RICK (2011) montre que, parmi les facteurs ayant présidé au choix d'un établissement, « l'accessibilité et sa réputation en la matière » sont citées en premier lieu par les étudiants (39%), loin devant les raisons académiques (18%). Nous reviendrons ultérieurement sur cette question.

On peut penser que la gestion de l'accueil des étudiants en situation de handicap est donc aussi, pour certaines universités, un enjeu d'image. De la même façon qu'ils mettent en avant le nombre d'étudiants étrangers pour témoigner de leur internationalisation et de leur ouverture à la diversité culturelle, les établissements d'enseignement supérieur ont tout intérêt à offrir une image « *disability friendly* », gage d'ouverture à l'altérité, valeur phare de la communauté universitaire. De ce point de vue, la concurrence universitaire, accrue avec leur autonomisation, joue en faveur des étudiants en situation de handicap. Comme pour les entreprises du secteur marchand dans le cadre de leurs engagements RSE⁸², l'accueil de personnes en situation de handicap peut être envisagé comme une ressource pour consolider une politique de communication (BLATGE, 2010).

CONCLUSION PARTIELLE

Nous avons tenté, dans ce premier chapitre, d'expliquer l'essor du nombre d'étudiants en situation de handicap dans les établissements d'enseignement supérieur en replaçant celui-ci dans le mouvement plus général de croissance des effectifs des jeunes handicapés qui touche l'ensemble du système scolaire. Ce faisant, nous avons vu que, si cette augmentation procède d'une « démographisation » du second degré, ou, en d'autres termes, d'un accroissement du nombre d'élèves en situation de handicap dans le second degré, elle n'en résulte que partiellement, et ce pour trois raisons.

⁸¹ Site internet de l'INSA Toulouse :

http://www.insatoulouse.fr/fr/actualites/newsletter_n_4/mieux_accompagner_les_eleves_en_situation_de_handicap.html

⁸² Responsabilité Sociale des Entreprises.

Tout d'abord, cette démocratisation quantitative, n'est pas exclusive d'un fort écrémage. Rappelons ce fait massif : le nombre de jeunes bénéficiant d'une Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé peut être estimé dans une fourchette de douze à treize milliers (effectif 2014) quand le nombre de jeunes en Terminale est environ de 2 400 (année scolaire 2011-2012)⁸³. Même si l'on peut raisonnablement considérer que tous les jeunes en situation de handicap n'ont pas vocation à poursuivre leurs études jusqu'en Terminale, il n'en reste pas moins que l'éviction de jeunes handicapés après la Troisième, ou bien après l'âge légal de scolarisation, est particulièrement prégnante et, de ce point de vue, différencie particulièrement leurs parcours de ceux de leur homologues non-handicapés.

Ensuite, cette « démographisation » s'accompagne d'une démocratisation ségrégative. Ainsi, nous avons vu que d'importantes variations de parcours persistent entre les lycéens porteurs de déficiences et ceux qui n'en ont, ou n'en déclarent, aucune. Ainsi, les premiers fréquentent-ils plus souvent la filière professionnelle qui, si elle n'est pas à strictement parler une voie « de relégation », n'en reste pas moins hasardeuse lorsqu'il s'agit d'envisager un cursus d'enseignement supérieur, tandis que la filière générale accueille très majoritairement les élèves non-handicapés. Ces constats nous incitent à considérer, avec PROST, que l'on assiste à une « *distillation fractionnée* » du flux d'élèves, démocratiquement accueillis au début du collège, qu'ils soient ou non en situation de handicap, puis délicatement segmentés sur la base des déficiences. Ainsi, si la démocratisation scolaire a bien progressé, notamment avec la loi de 2005, le jeu des sections et le développement des filières expliquent que les réformes menées en son nom conduisent à « *la fabrication progressive des inégalités sociales de carrières* » (DURU-BELLAT, JAROUSSE, MINGAT 1993) dont les élèves en situation de handicap se révèlent être les principales victimes (rappelons que c'est avant la loi de 2005 que le *ratio* lycéens en voie générale / lycéens en voie professionnelle au regard du handicap était le plus faible). Là, comme le notent DUBET et MARTUCCELLI (1996), « *il n'est plus nécessaire, dans un tel système, que les écarts bruts de réussite soient élevés pour produire, au bout du parcours, de grandes différences, car la multiplication des paliers de sélection entraîne une croissance géométrique des inégalités initiales* ».

Enfin, cette démographisation résulte, pour une grande partie, non pas d'une intégration au système éducatif de jeunes qui auparavant en auraient été exclus, puisque se maintient un système dual de prise en charge de l'éducation des élèves en situation de handicap, mais d'une extension de la reconnaissance de handicap à certains troubles (notamment les fameux « *dys* »). Celle-ci aboutit certainement à une meilleure prise en compte par le système éducatif. Le temps

⁸³ LE LAIDIER, PROUCHANDY, 2010.

où la dyslexie (reconnue désormais sous la catégorie générique de « troubles spécifiques du langage ») était associée à la débilité est désormais lointain⁸⁴, et sa prise en charge fait clairement partie du mouvement d'intégration, puis d'inclusion, scolaires. Cette meilleure prise en compte par l'institution scolaire est manifeste, comme en témoigne la réduction des écarts des *ratios* collégiens / lycéens entre élèves handicapés et non-handicapés.

D'une façon générale, l'ensemble des troubles que nous avons qualifiés « d'émergents » participent de cette extension du domaine du handicap. Cette dernière n'est que le résultat d'un long processus amorcé dans les années soixante et porté par une revendication initiale de la part des mouvements de personnes handicapées, l'accessibilité, dont SANCHEZ (1989) a analysé l'émergence et les conséquences sur la conception du handicap. L'accessibilité, en tant qu'elle se définit par l'adaptation de l'environnement (compris au sens large du terme) aux spécificités du handicap, va dans le sens d'une individualisation des situations. « *Avec l'accessibilité, il s'agit bien [...] de normaliser les lieux de vie tels que l'école [...], de les rendre accueillants aux handicapés et, avec eux, à toutes les minorités, soit, finalement, à tout individu* » (SANCHEZ, 1992). Partant, tout trouble est susceptible d'être retraduit en handicap dès lors qu'il occasionne des difficultés (bien réelles) dans le quotidien. Ainsi, la demande de reconnaissance du handicap est moins celle d'une reconnaissance d'identité, nombre de jeunes ne se définissant pas comme tels, qu'une demande de reconnaissance de singularité (MARTUCCELLI, 2010). Mais cette « épidémie de handicap » ne se comprend pleinement que dans la mesure où elle ouvre droit à compensation qui permet « *un traitement égalitaire équitable* » (DUBET, 2014). En ce sens, la revendication d'accessibilité généralisée s'inscrit pleinement dans le passage du paradigme de l'égalité des places à celui de l'égalité des chances, tel que décrit par DUBET (2010).

⁸⁴ On doit, notamment, à René ZAZZO d'avoir distingué la dyslexie de la déficience intellectuelle : « *le mérite de la notion de dyslexie fut, il y a quelque années, d'établir une distinction radicale entre la débilité et le retard dû au déficit spécifique de la lecture [...]. Quand, en 1940, je commençais à m'intéresser aux problèmes de l'enseignement spécial, je constatais qu'une proportion importante des écoliers catalogués comme « débiles » dans les classes de perfectionnement n'étaient rien de plus que des dyslexiques. Sur la foi du Binet-Simon, ou tout simplement de l'échec scolaire, on avait tôt fait de qualifier un enfant de débile* ». ZAZZO, 1964, cité par DORISON, 2015.

CHAPITRE 2

L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : CARACTÉRISTIQUES ET PARCOURS DES « HEUREUX SURVIVANTS »⁸⁵

Après l'amont de l'entrée dans l'enseignement supérieur, il s'agit désormais de proposer une photographie des étudiants en situation de handicap qui l'ont finalement rejoint au terme de l'obtention du Baccalauréat.

Le contexte dans lesquels ils évoluaient, la nature des étapes qu'ils ont franchies expliquent que cet aboutissement ait pu, pour certains, s'apparenter à un Graal. C'est la raison pour laquelle, avant d'entamer la mise au jour de leurs expériences, il reste à analyser les particularités de ces Galaad.

Cet examen portera sur deux dimensions principales : leurs caractéristiques socio-démographiques, d'une part, et leurs parcours scolaires, d'autre part.

2. 1. Profils sociodémographiques des *Happy Few*

Décrire les caractéristiques des étudiants en situation de handicap ne procède pas d'un simple souci sociographique. En effet, il convient d'avoir à l'esprit que ces données constituent « *la trace laissée au niveau statistique par la juxtaposition d'une myriade de comportements individuels* » (BOUDON, 1973). Au travers de leur examen comparatif avec celles des étudiants non-handicapés, il s'agit donc de saisir en quoi leurs éventuelles spécificités nous renseignent sur la nature de leur parcours ; en quoi et dans quelle mesure le handicap affecte-t-il leurs choix et, du coup, leurs trajectoires.

Pour dresser ce portrait comparatif, nous avons principalement eu recours aux Enquêtes OVE (vagues 2010 et 2013) pour nous assurer de la représentativité des données. Toutefois, les renseignements fournis par notre propre échantillon⁸⁶ sont parfois mis en perspective de ces dernières, de manière à établir, là encore, certaines comparaisons.

⁸⁵ Nous reprenons ici la formule de BOURDIEU (1984)

⁸⁶ Ceux-ci sont présentés, de manière exhaustive, en annexe 2-1.

Pour les données de l’OVE, nous avons systématiquement présenté les résultats sous deux formes : en distinguant les vagues d’Enquête 2010 et 2013, ce qui permet des comparaisons temporelles « en coupe », et en agrégeant les deux vagues, lorsque nous avons voulu cerner l’impact du handicap en fonction de son ampleur. Cette agrégation a été nécessaire compte tenu de la faiblesse des effectifs de jeunes les plus lourdement handicapés (ceux dont le handicap est reconnu).

2. 1. 1. L’âge des étudiants en situation de handicap

L’âge est un facteur qui n’a rien d’anodin ; c’est une variable qui, dans le système scolaire, est considérée comme un marqueur fort de la qualité des parcours. Ainsi, savoir qui est « à l’heure » ou « en retard » influe-t-il de façon substantielle sur les orientations futures.

Du point de vue des individus (*i.e.* les jeunes en situation de handicap), l’éventuelle distance à cette norme témoigne de difficultés à suivre une progression largement cadencée pour les « valides ».

Tableau I.2.1 : âge des étudiants selon la situation de handicap lors des passations 2010 et 2013 des Enquêtes OVE.

		Age				Total
		18 ans et moins	19-21 ans	22-26 ans	plus de 26 ans	
2010	pas de handicap	14,1%	46,8%	32,3%	6,8%	100,0%
	handicap	9,5%	40,6%	37,0%	12,9%	100,0%
	Ensemble	13,9%	46,6%	32,5%	7,1%	100,0%
2013	pas de handicap	16,4%	47,4%	29,9%	6,4%	100,0%
	handicap	9,1%	43,0%	36,2%	11,7%	100,0%
	Ensemble	15,9%	47,1%	30,3%	6,7%	100,0%
2010-2013 agrégées	pas de handicap	15,4%	47,1%	30,9%	6,6%	100,0%
	handicap déclaré	9,4%	43,0%	36,9%	10,7%	100,0%
	handicap reconnu	6,4%	29,4%	28,4%	35,8%	100,0%
	Ensemble	15,0%	46,8%	31,2%	6,9%	100,0%

Source : OVE 2010 - 2013 ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

Quatre principaux constats ressortent du tableau ci-dessus.

Tout d'abord, si l'on regarde l'évolution entre 2010 et 2013, on observe un rajeunissement général de la population étudiante. Ce rajeunissement, sensible notamment dans l'augmentation de la proportion de jeunes de 18 ans et moins, est en très grande partie imputable au mouvement général de baisse des redoublements dans le secondaire (DEPP, 2014) ; il s'ensuit, mécaniquement, un rajeunissement de l'âge au Baccalauréat. Comme, dans le même temps, les taux de réussite n'ont pas varié, l'âge d'accès à l'enseignement supérieur a baissé lui aussi.

Mais ce mouvement d'ensemble ne concerne pas les étudiants en situation de handicap. Pour ces derniers, les pourcentages sont pratiquement identiques entre 2010 et 2013. Ceci tendrait à accréditer l'hypothèse selon laquelle la diminution des redoublements affecte dans une moindre proportion les élèves en situation de handicap.

Deuxièmement, on enregistre un déficit d'étudiants en situation de handicap dans la classe d'âge des 19- 21 ans, soit dans la tranche d'âge qui concerne, en grande partie, le premier cycle.

Troisièmement, si l'on observe les pourcentages agrégés, on observe que plus le handicap est important (ce dont témoigne le fait qu'il soit reconnu) plus la proportion d'étudiants de moins de 18 ans diminue. En d'autres termes, le niveau de handicap a une incidence directe sur les cursus scolaires antérieurs des étudiants.

Le plus frappant reste cependant, pour les deux vagues, et c'est le quatrième constat, le pourcentage d'étudiants en situation de handicap dont l'âge excède 26 ans. Tout à fait marginal pour les non-handicapés (moins de 7%), il est supérieur de 5 à 6 points, selon les vagues, pour les étudiants handicapés. Là encore, plus le handicap est lourd et plus la tendance est accusée. Ainsi, lorsque l'on regarde les données agrégées, la part des étudiants âgés de plus de 26 ans représente plus d'un tiers des effectifs. Si l'on raisonne en termes d'*odds ratios*, les plus handicapés ont près de cinq fois plus de chances d'être âgés de plus de 26 ans que les étudiants dont le handicap est déclaré, et près de huit fois plus de chances que ceux qui n'ont pas de handicap.

Ces constats suggèrent plusieurs hypothèses interprétatives.

En premier lieu, et nous l'avons déjà évoqué, les étudiants dont le handicap est reconnu arrivent plus souvent « en retard » dans l'enseignement supérieur, comparativement à leurs homologues dont le handicap est déclaré ou à ceux qui ne mentionnent aucune restriction.

En second lieu, le déficit d'étudiants en situation de handicap enregistré au sein de la classe d'âge des 19-22 ans peut traduire un taux de décrochage universitaire plus important. Et ce décrochage a d'autant plus de chances d'advenir chez les étudiants en situation de handicap

qu'ils sont entrés dans l'enseignement supérieur avec un Baccalauréat technologique ou professionnel et/ou sans mention (MICHAUT, 2015).

En troisième lieu, des glissements peuvent s'opérer en cours de cursus : ainsi, la reconnaissance du handicap, qui n'était pas nécessaire dans l'enseignement secondaire ou lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, peut le devenir en « cours de route », lorsque les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'exercice de leur métier quotidien deviennent moins aisément surmontables.

En quatrième lieu, plus le handicap a des répercussions négatives (en termes de fatigabilité, de concentration limitée, *etc.*), plus les études ont tendance à s'effectuer sur un temps long. Ainsi, comme nous le verrons, une proportion importante d'étudiants dont la situation de handicap est déclarée peut demander des conditions d'études aménagées, notamment en termes d'échelonnement du cursus. Indépendamment des aménagements d'étude, la vieillesse relative des plus lourdement handicapés peut être le reflet d'un taux d'échec aux examens plus important, nécessitant de lier l'obtention de diplôme sur une plus longue durée.

Enfin, en cinquième lieu, elle peut aussi témoigner d'un mode particulier de rapport aux études, celles-ci étant alors plus souvent appréhendées sous un angle expressif, contribuant ainsi à différer une phase d'insertion professionnelle dont les étudiants anticipent les difficultés.

Loin d'être exclusives, ces hypothèses se renforcent les unes les autres et contribuent chacune au déséquilibre de la distribution des âges entre étudiants non-handicapés et handicapés et, pour ces derniers, en fonction des niveaux de handicap. En tout état de cause, elles signent des trajectoires différenciées et laissent augurer des expériences spécifiques.

2. 1. 2. Le sexe

On le sait, il existe des disparités de genre tant dans la prévalence que dans la prise en charge des situations de handicap (MORMICHE, 2000 ; RAVAUD et VILLE, 2003 ; CAMBOIS *et alii*, 2003). Mais ces différences varient aussi sensiblement selon la nature des déficiences déclarées.

Ainsi, les femmes déclarent-elles beaucoup plus souvent des déficiences motrices mais moins souvent des déficiences sensorielles ; c'est à propos des troubles de l'humeur et des états dépressifs que les différences seraient les plus marquées, les hommes ayant près de deux fois moins de risques d'être concernés par ce type de problème.

Bien évidemment, ces différences pourraient être imputées à des biais déclaratifs ; il semblerait cependant qu'il y ait une convergence avec les données de type non-déclaratif. Les disparités de genre sont surtout documentées pour les catégories d'âge où la prévalence du handicap est la plus forte. En conséquence, les études sur les jeunes en âge de scolarisation sont plus rares.

En revanche, on sait que, dans tous les établissements de l'éducation spécialisée, les garçons sont surreprésentés. À titre d'exemple, la littérature s'accorde à poser comme « *une vérité statistiquement établie* » que les ITEP sont des « *lieux fréquentés massivement par de jeunes garçons, et dans lesquels les jeunes filles sont marginales d'un point de vue numérique* » (BLATGE, CERVERA, PARRON, 2016). À l'échelle nationale, selon la DREES⁸⁷, les garçons entreraient pour 87% dans les effectifs de ces Instituts. La raison qui préside à cette surreprésentation masculine serait celle d'une « *expression différenciée des troubles psychiques selon le genre* ». De même, l'Enquête « Vie Quotidienne et Santé » montre que les filles sont moins souvent inscrites dans des classes spécialisées en raison de problèmes de santé ou de difficultés d'apprentissage. RAVAUD et VILLE notent que ces inégalités ne peuvent pas être exclusivement attribuées à des taux de prévalence différents ; elles relèvent surtout de représentations sociales différenciées de la scolarité et du handicap. Bref, le handicap est, lui aussi, « *genré* » ...

Comme le montre le tableau ci-dessous, les étudiants en situation de handicap sont donc surtout des étudiantes. Ce constat se vérifie dans tous les cas de figure : que l'on considère l'absence de handicap, un handicap déclaré ou un handicap reconnu. Et l'on relève un léger accroissement de l'écart entre filles et garçons lorsque le handicap est reconnu, ce qui, là encore, tendrait à rejeter l'hypothèse des biais déclaratifs pour expliquer les différences liées au sexe.

⁸⁷ DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES ETUDES, DE L'EVALUATION ET DES STATISTIQUES (DREES) (2013), « Etablissements et services pour enfants et adolescents handicapés. Résultats de l'Enquête ES 2010 », *Document de travail, Série Statistiques*, n° 177.

Tableau I.2.2 : prévalence du handicap en fonction du sexe - Pourcentage d'étudiantes en situation de handicap.

		Prévalence	
		2010	2013
Genre	Masculin	4%	6%
	Féminin	5%	8%
	Ensemble	4%	7%
		Etudiantes	
2010-20133 agrégées	pas de handicap	54%	
	handicap déclaré	60%	
	handicap reconnu	63%	
	Ensemble	55%	
<i>Source : Ove 2010 - 2013 ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale</i>			

Cette surreprésentation féminine suggère deux hypothèses complémentaires.

D'une part, quand elles obtiennent le Baccalauréat ou un diplôme leur permettant de rejoindre l'enseignement supérieur, les étudiantes en situation de handicap feraient plus souvent le choix de poursuivre leurs études que leurs homologues masculins. Cette interprétation s'accorderait parfaitement avec ce que l'on observe pour l'ensemble des bacheliers. Ainsi, les données issues du panel des Bacheliers de 2008 montrent qu'en moyenne quatre points d'écart séparent les filles des garçons : 10 % d'entre elles arrêtent leurs études après le Bac contre 14% des garçons. Ces différences s'observent pour tous les types de Baccalauréat (à l'exception du Baccalauréat Technologique autre que STG) (MENESR - DEPP, 2012).

D'autre part, les filles obtiendraient plus souvent le Baccalauréat que les garçons. Là encore, les données pour l'ensemble des Bacheliers viendraient confirmer cette hypothèse : ainsi, en 2013, les taux de réussite des filles au Baccalauréat étaient, en moyenne, supérieurs de quatre points à ceux des garçons (89 % vs 85 %) ; cette supériorité se manifeste quel que ce soit le type de Baccalauréat, seul l'écart change (MENESR - DEPP, 2015).

Ces deux hypothèses, qui supposent une relative homogénéité de comportements des lycéens de Terminale, handicapés et non-handicapés (ce que rien ne vient contredire), se cumuleraient et expliqueraient aussi bien la plus forte prévalence des situations de handicap chez les filles que la plus forte proportion de filles parmi les étudiants handicapés. *In fine*, ces différences se retrouveraient en partie lorsque l'on considère la population handicapée dans son ensemble.

Cette dernière conjecture se voit confortée par ce qu'établit le Rapport du Défenseur des Droits (2016) : « à l'instar de la population générale, l'écart de niveau de diplôme entre les femmes

et les hommes s'est réduit. Les femmes reconnues handicapées sont plus nombreuses que leurs homologues masculins à avoir le Bac ou plus (28% contre 22%), même si un écart demeure avec l'ensemble de la population puisque 52% des femmes ont le Bac ou plus » (ici, p. 19)⁸⁸.

Le tableau ci-dessous, repris d'une publication de la DARES (2015, p. 5), détaille cette distribution sexuée au regard du niveau de formation des personnes en situation de handicap.

Tableau I.2.3 : répartition de la population en situation de handicap selon le niveau de formation, le sexe et la définition du handicap.

DIPLOMES	Population bénéficiant d'une reconnaissance administrative*		Population en situation de handicap**		Ensemble de la population (15-64 ans)	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Bac+2 ou supérieur	11%	15%	14%	19%	27%	31%
Bac ou Brevet Professionnel	11%	13%	13%	15%	19%	21%

* Personnes déclarant disposer « d'une reconnaissance administrative d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ».

** Personnes déclarant disposer « d'une reconnaissance administrative d'un handicap ou d'une perte d'autonomie » ou déclarant à la fois « une maladie ou un problème de santé qui soit chronique ou de caractère durable » et « être limité(e), depuis au moins six mois, à cause d'un problème de santé, dans les activités que les gens font habituellement ».

Champ : population âgée de 15 à 64 ans, vivant en ménage ordinaire (collectivités exclues) ; France métropolitaine.

Source : INSEE, Enquête Emploi 2013 ; traitements DARES.

Sans anticiper les développements ultérieurs, la majorité de filles parmi les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur semblerait ouvrir, pour elles, des perspectives favorables. Toutefois, VELCHE (2001) nous incite à les nuancer largement en mettant au jour une forme de « double peine » puisqu'au plafond de verre auquel se heurtent les femmes, la situation de handicap, surtout si ses retentissements sont conséquents, constitue une pénalisation supplémentaire : « lorsque le handicap est assez prononcé, un niveau d'études supérieur ne favorise pas l'accès à l'emploi des femmes handicapées, comme si, pour les employeurs, le handicap, associé au sexe, écartait l'accès au poste de responsabilité auquel devait ouvrir le niveau d'études supérieur ». Cependant, il convient de souligner avec force que la population de référence n'est pas celle d'étudiants en situation de handicap mais, beaucoup plus généralement, celle de l'ensemble des femmes handicapées, quels que soient leur âge et le moment de survenue du handicap.

⁸⁸ On remarquera que cette affirmation n'est pas tout à fait rigoureuse dans la mesure où elle additionne les modalités « Bac ou Brevet Professionnel » et « Bac + 2 ou supérieur ». Or, Baccalauréat et Brevet Professionnel n'ouvrent pas des possibilités identiques pour rejoindre l'enseignement supérieur ; du coup, elles nécessiteraient d'être scindées pour établir une comparaison solide. En l'état, il est difficile de considérer ce pourcentage comme totalement fiable pour asseoir nos observations.

2. 1. 3. Le moment de survenue du handicap

Le moment de survenue du handicap est également une dimension importante à prendre en compte dans notre photographie des étudiants. En effet, sans minimiser aucunement les difficultés auxquelles certains d'entre eux sont confrontés, on peut faire l'hypothèse que sa précocité entraînerait une forme de « socialisation ». On peut alors supposer que l'environnement du handicap (ses acteurs, ses mesures de compensation, les droits auxquels il ouvre, *etc.*) serait mieux maîtrisé, et que le temps permettrait la mise en place de stratégies efficaces, car éprouvées de plus longue date⁸⁹.

Le tableau ci-dessous montre que, globalement, dans notre échantillon, la très grande majorité des étudiants (85 %) étaient déjà en situation de handicap lors des études secondaires, particulièrement pour ceux relevant du groupe 2.

Tableau I.2.4 : moment de survenue du handicap (avant ou après l'entrée dans le supérieur) selon les trois groupes.

	Groupe 1 : handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Groupe 2 : handicap scolaire uniquement	Groupe 3 : handicap scolaire et vie quotidienne	Groupe 4 : uniquement handicap vie quotidienne	ENSEMBLE
Handicap avant l'entrée dans l'enseignement supérieur (Ensemble)	80%	89%	84%	86%	85%
Dont étudiants de 1 ^{ère} année	98%	93%	92%	95%	94%
Dont étudiants au-delà de la 1 ^{ère} année	71%	88%	81%	83%	82%

Source : Enquête AV ; champ : ensemble des étudiants

Si l'on observe les étudiants de première année, on constate qu'en moyenne moins d'un étudiant sur dix a déclaré un handicap après son entrée au sein d'un établissement d'enseignement supérieur.

Les étudiants du Groupe 1 se démarquent puisque, pour près d'un cinquième d'entre eux, la situation de handicap est survenue lors de la première année d'études supérieures. À l'inverse,

⁸⁹ Il convient de bien insister sur le caractère conjectural de cette affirmation dans la mesure où la position inverse est tout aussi recevable. Ainsi, le Défenseur des Droits, dans son Rapport 2016, adopte-t-il une perspective opposée : « le type de handicap, éventuellement évolutif, et la date de sa survenance dans les parcours individuels sont deux éléments majeurs qui modulent les difficultés d'accès et d'évolution dans l'emploi, à travers notamment le niveau de scolarisation. Ainsi, de nombreux acteurs, notamment associatifs, ont tenu à rappeler qu'un handicap survenant en cours de carrière, à l'âge adulte, n'affecte pas la scolarisation et l'obtention d'un diplôme comme cela peut être le cas pour une situation de handicap présente dès l'enfance » (p. 15).

les étudiants du Groupe 2 sont ceux pour lesquels les variations entre l'amont et la première année de l'enseignement supérieur sont les plus faibles.

Bien qu'ici les effectifs soient faibles (n= 61), ce sont donc, notamment, les troubles psychiques (Groupe 1) qui se sont le plus souvent déclarés lors des études supérieures. Ceci n'est guère surprenant puisqu'un groupe de travail diligenté par le Haut Conseil de la Santé Publique relevait que la post-adolescence était « *une période d'élection pour l'éclosion de troubles psychiques* » tels les phobies, les états dépressifs, mais aussi les psychoses (HCSP, 2000). Certes, serait-il sûrement très hasardeux d'émettre une relation de cause à effet entre le mode de vie étudiant et le développement de ce type de pathologies puisque l'on observe, au contraire, une moindre prévalence des signes de détresse psychologique chez les étudiants que chez les jeunes chômeurs et inactifs (Observatoire Régional de la Santé (ORS), Région PACA, 2008)⁹⁰. Mais, comme toujours, de multiples explications sont mobilisées : difficultés d'adaptation à la vie universitaire, stress des études, notamment dans les filières compétitives, angoisse de l'avenir, *etc.* Certes, détresse psychologique et troubles psychiques ne sont pas synonymes, mais il est toutefois fort probable que celle-là constitue un terreau favorable à ceux-ci (LAPEYRONNIE et MARIE, 1992).

La situation des étudiants de première année et la chute des effectifs qui s'ensuit au-delà laissent à penser que l'épreuve de la réalité universitaire et/ou les retentissements de leurs troubles a/ont découragé nombre d'entre eux. Cette « perte de substance » n'est pas sans interroger la manière dont les transitions enseignement secondaire - enseignement supérieur ont été travaillées, même s'il ne s'agit pas d'imputer à cette unique cause la déperdition constatée, *a fortiori* quand, comme nous venons de le voir, le handicap s'est déclaré à l'issue de l'enseignement secondaire.

2. 1. 4. La catégorie sociale des parents des étudiants en situation de handicap

La prise en compte de l'origine sociale des étudiants en situation de handicap répond à plusieurs impératifs.

⁹⁰ Les données de l'Enquête décennale « Santé 2003 » de l'INSEE enregistrent, chez les jeunes de 18-24 ans, un pourcentage de jeunes présentant des « *signes de détresse psychologique* » variant de 12 % à 15,9 % pour les étudiants, à 24,5% chez les chômeurs ou inactifs de sexe masculin. Pour les filles, les pourcentages sont respectivement de 21,9%, 23,6% et 32,1%.

En premier lieu, compte tenu de l'importance de cette variable dans l'accès aux ressources sur lesquelles peuvent compter les étudiants, il n'est pas anodin de décrire leur milieu social d'appartenance.

En second lieu, et fort classiquement, il convient de voir dans quelle mesure l'accès à l'enseignement supérieur dépend, tout comme pour les étudiants non-handicapés, du statut social. Plus précisément, le handicap affecte-t-il la relation entre milieu social et accès à l'enseignement supérieur ? Dans la lignée de l'épidémiologie sociale, cet examen suppose de connaître les taux de prévalence du handicap selon le milieu social.

Depuis longtemps, l'épidémiologie sociale s'est intéressée au rôle joué par l'environnement sur la morbidité, et s'est efforcée d'en mesurer l'impact. L'accent s'est très vite porté sur les conditions de vie et, par voie de conséquence, sur les déterminants sociaux des inégalités de santé, au premier rang desquels le statut économique et social.

Celui-ci est apparu comme un facteur majeur puisqu'en dérivent des conditions de travail, de modes d'habitat, des habitudes de vie, des comportements de santé, des types d'accès aux soins, *etc.*, qui, tous, affectent la morbidité et l'espérance de vie.

Des travaux pionniers de CHADWICK en Grande-Bretagne (mais aussi d'ENGELS à Manchester et de VILLERMÉ en France) jusqu'aux travaux actuels, les chercheurs des multiples institutions spécialisées n'ont cessé de mettre en exergue le rôle du statut social, et les ouvrages et articles en la matière sont trop profus pour en dresser la liste. « *Tout au long du vingtième siècle, l'existence d'une relation étroite entre la position dans la hiérarchie sociale et la santé a été montrée* » (GOLDBERG *et alii*, 2002)⁹¹.

Ces inégalités se retrouvent en tout lieu et en tout temps ; seul le degré d'inégalité varie selon les pays et la temporalité. Si l'on comprend aisément le poids des facteurs environnementaux dans la survenue de certaines pathologies et la distribution différentielle de ces dernières en fonction du milieu social (les troubles musculosquelettiques en représentant un exemple archétypique), certaines relations sont, *a priori*, plus difficiles à interpréter.

Il en va ainsi des inégalités de santé concernant les enfants. Or, contrairement à ce à quoi l'on pourrait s'attendre, celles-ci sont avérées dès le plus jeune âge : ainsi, une étude auprès d'une cohorte d'enfants âgés de 10 mois à quatre ans montre-t-elle des disparités importantes en fonction des revenus, du statut social, du type de ménage et du niveau d'étude des parents : disparités corrélées avec les résultats scolaires (TABONE, VINCELET, 2000).

Même lorsque les pathologies sont détectées précocement, les inégalités ne se réduisent pas nécessairement du fait de modes de prise en charge différents selon les milieux sociaux, les pathologies pouvant être moins bien traitées chez les enfants et jeunes de milieux socio-économiques défavorisés (SPIEGELAERE *et alii*, 1999).

Ainsi, n'est-ce pas seulement l'environnement socio-économique, dans ses aspects matériels, qui intervient dans la différenciation sociale des états de santé, mais aussi le rapport au corps et à la maladie, comme l'ont montré de nombreuses et anciennes études anglo-saxonnes (FITZPATRICK, 1984, DAVISON, 1992) et, plus rarement, françaises (D'HOUTAUD, FIELD, 1984). Au total, il n'est guère étonnant que le gradient social s'observe aussi dans le champ du handicap, y compris chez les jeunes⁹².

⁹¹ Pour une revue critique des problématiques, enjeux et débats de la recherche en épidémiologie sociale, l'article de GOLDBERG *et alii* (2002) est particulièrement instructif. Et, bien sûr, en ce qui concerne les inégalités sociales de santé, on se référera à l'ouvrage collectif éponyme sous la direction d'A. LECLERC *et alii* (2000).

⁹² De fait, les Enquêtes sur le handicap réalisées en France semblent surtout avoir pour objectif d'évaluer le handicap chez les personnes âgées, compte tenu de l'augmentation de sa prévalence avec l'âge.

D'une façon générale, le processus de massification - démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur se poursuit. En 2016, le MENESR (B) établit qu'« en 2014, 60 % des 20-24 ans ont fait des études supérieures (diplômés ou non), contre 33 % des 45-49 ans » (p. 9).

Si tous les milieux sociaux profitent de cette démocratisation, on explique l'augmentation plus forte enregistrée, ces dernières années, parmi les enfants d'ouvriers et d'employés par un niveau de départ beaucoup moins élevé.

Cette « démocratisation sociale » reste cependant relative puisque, si 78 % des enfants de cadres ou de professions intermédiaires de 20 à 24 ans étudient ou ont étudié dans le supérieur, ils ne sont que 46 % chez les enfants d'ouvriers ou d'employés du même âge (MENESR (B), 2016, p. 9).

Qu'en est-il pour les élèves en situation de handicap ?

Tableau I.2.5 : pourcentages et prévalence d'étudiants en situation de handicap selon la catégorie sociale des parents

Distribution de la population étudiante en fonction de la PCS des parents				
2010-2013 agrégées				
	CSP parents			
	Supérieures	Moyennes	Populaires	
pas de handicap	38,6%	32,0%	29,4%	
handicap déclaré	35,3%	34,2%	30,4%	
handicap reconnu	31,7%	35,9%	32,4%	
Ensemble	38,4%	32,1%	29,5%	
France	19,6%	35,6%	44,8%	
Sources : Ove 2010 - 2013 ; Champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale . Pour la France : RERS 2013, ensemble des français de 18 à 23 ans				
		Prévalence		
		2010	2013	différence 2010-2013
CSP parents	Supérieures	4,1%	6,2%	2,1%
	Moyennes	4,7%	7,2%	2,4%
	Populaires	4,3%	7,1%	2,8%
	Ensemble	4,4%	6,8%	2,4%
Sources : Ove 2010 - 2013 ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale . moins un enfant de moins de 25 ans				

Le tableau ci-dessus indique, dans sa première partie, la distribution des étudiants selon la PCS des parents et en fonction du handicap. Afin d'établir un point de comparaison, nous proposons de donner comme référence la distribution des familles ayant au moins un enfant de moins de 25 ans⁹³. Et l'on voit bien que le phénomène de démocratisation de l'enseignement supérieur, qui n'est guère contestable si l'on compare les évolutions d'accès dans le temps, est à nuancer lorsque l'on compare le poids relatif des familles de milieu populaire et celui des étudiants qui en sont issus.

Regardons plus spécifiquement les différences entre étudiants handicapés et non-handicapés. Si l'on considère leur répartition selon de la PCS de leurs parents, on observe une surreprésentation des étudiants non-handicapés issus de milieu social favorisé parmi ceux ayant accédé à l'enseignement supérieur. Et plus le handicap est prégnant plus l'écart s'accroît. Ainsi, sept points séparent les étudiants non-handicapés de ceux dont le handicap est reconnu au sein de la PCS supérieure. Inversement, la proportion d'étudiants en situation de handicap augmente au sein des classes moyennes et des classes populaires à mesure que le handicap se fait plus lourd. En conséquence, les distorsions avec la population de référence (*i.e.* la population française) sont moindres pour les étudiants en situation de handicap que pour les non-handicapés.

À première vue, tout se passe donc comme si le poids de la PCS des parents était d'autant moins important que le handicap est lourd, comme si celui-ci gommait les différences sociales. Toutefois, cette interprétation ne tient pas si l'on considère la seconde partie du tableau présentant les taux de prévalence selon la catégorie sociale des parents.

On y observe deux phénomènes : d'une part, leur augmentation entre 2010 et 2013 au sein des trois groupes sociaux, qui correspond à l'essor général des étudiants en situation de handicap au sein de l'enseignement supérieur, mais avec un taux d'accroissement d'autant plus élevé que l'on descend au sein de la stratification sociale ; d'autre part, une prévalence supérieure chez les étudiants issus des classes populaires et moyennes par rapport à ceux de la catégorie sociale supérieure.

Que nous disent ces deux constats ? Tout d'abord, les taux de prévalence du handicap d'autant plus faibles à mesure que l'on grimpe dans la hiérarchie sociale ne doivent pas surprendre. On sait, en effet, que la distribution des déficiences selon la catégorie sociale n'est pas uniforme. Ainsi, les résultats tirés de l'Enquête « Handicaps, Incapacités, Dépendance » montrent des

⁹³ On peut supposer que la structure des familles ayant un enfant en âge de suivre des études supérieures est à peu près identique.

écarts considérables de déclaration entre ouvriers et cadres : 2,2 fois plus importants pour les premiers chez les hommes, et 1,6 fois chez les femmes (MORMICHE et BOISSONAT, 2003).

Si l'on compare avec les données OVE, les écarts sont beaucoup moins importants : ils sont, en moyenne (*i.e.* 2010 et 2013 confondues), respectivement de 1,2 et 1,1.

Si l'on fait l'hypothèse que les *ratios* observés pour la population générale dans l'Enquête HID peuvent être extrapolés pour les jeunes⁹⁴, alors il s'ensuit logiquement que les étudiants en situation de handicap issus des milieux populaires sont nettement sous-représentés par rapport aux étudiants issus de milieux favorisés. Plus précisément, s'ils avaient un taux d'accès à l'enseignement supérieur équivalent à celui de leurs homologues dont les parents sont issus de catégories sociales supérieures, on devrait observer un taux de prévalence nettement supérieur à celui de ces derniers. Or, on voit qu'il est pratiquement équivalent en 2010 et supérieur de moins d'un point en 2013.

Loin de gommer les différences sociales, comme le suggérait la première partie du tableau ci-dessus qui présente les données « brutes », on aurait donc un effet non pas simplement additif, mais amplificateur : en d'autres termes, l'impact du handicap est d'autant moins élevé que l'on monte au sein de la stratification sociale⁹⁵.

Pour tester l'hypothèse de cet effet multiplicateur, nous avons procédé à une simulation.

⁹⁴ Cette hypothèse semble correcte en ce qui concerne l'Enquête HID. MORMICHE et BOISSONAT se sont ainsi intéressés à la distribution des déficiences chez les enfants en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents. Ils retrouvent des écarts similaires à ceux constatés pour la population, tous âges confondus. Ces résultats sont d'autant plus surprenants qu'ils vont à l'encontre de ceux mis en avant par MIZRAHI et MIZRAHI (1994) à propos non pas des déficiences mais d'un indicateur synthétique d'« état de santé » (agrégant risque vital et invalidité). Les deux auteurs constataient que les variations observées pour les adultes, liant le statut social et l'état de santé, ne se remarquaient pas chez les enfants (*i.e.* moins de 18 ans) : « *les disparités d'état de santé sont encore faibles et ne peuvent être observées du fait de l'aléa et de l'insuffisante précision de notre mesure* » (p.51), et notaient que ces résultats interrogeaient la validité de l'indicateur pour les enfants.

⁹⁵ Ici encore, les différences de prévalence ne peuvent être attribuées à une sur-déclaration des déficiences chez les personnes issues des milieux défavorisés. Bien au contraire, la plupart des études, recoupant diverses formes de recueil des déficiences ou des maladies, montrent qu'on observe une sous-déclaration de la morbidité chez les classes populaires (ELSTAD, 1996) et les personnes dont le niveau scolaire est le moins élevé (MACKENBACH *et alii*, 1996). Analysant les données de l'Enquête décennale Santé 2002-2003 de l'INSEE, DEVAUX *et alii* (2008) parviennent à des résultats similaires.

La simulation effectuée, s'appuyant sur les taux de prévalence établis par MORMICHE et BOISSONAT, a pour objectif d'apprécier ce que devrait être la proportion d'étudiants en situation de handicap si l'on observait chez ceux-ci les mêmes différences de taux de prévalence en fonction du milieu social que l'on observe en population générale⁹⁶.

Compte tenu des données dont nous disposons, nous ne pouvons effectuer cette simulation qu'en opposant les étudiants handicapés à ceux qui ne le sont pas d'une part, et selon qu'ils sont issus de milieu populaire ou bien des classes moyennes et supérieures d'autre part.

Le détail des calculs étant fourni en annexe 2-2, nous ne présentons ici que les résultats de cette simulation.

Ceux-ci montrent que les prévalences du handicap devraient être respectivement de 10,1% et 6,7% chez les étudiants et étudiantes issus de milieu populaire ; soit près du double pour les premiers et une fois et demi pour les secondes, comparativement à ce qui est effectivement observé.

Le tableau ci-dessous indique, dans sa dernière ligne, et à partir de la simulation, ce que devrait être la répartition des étudiants en situation de handicap si l'on retrouvait en son sein la même prévalence qu'en population générale.

Tableau I.2.6 : comparaison de la répartition effective du handicap en fonction de la CSP avec la répartition simulée

	Classes moyennes et supérieures	Classes populaires
Pas de handicap	71%	29%
Handicap	69%	31%
Simulation Handicap	57%	43%

Source : Ove 2010 - 2013 ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

La différence entre les pourcentages observés et les pourcentages simulés (fictifs) montre l'effet spécifique du handicap dans l'accès aux études supérieures. L'idée d'une amplification des inégalités sociales due au handicap semblerait donc se confirmer⁹⁷. Dit autrement, les inégalités sociales majorent l'impact des déficiences sur la vie sociale, c'est-à-dire, plus directement, majorent les situations de handicap.

On retrouve ici une conclusion qui vaut pour d'autres domaines que celui de l'éducation. MORMICHE et BOISSONAT relèvent ainsi que, d'une façon générale, « *la traduction de*

⁹⁶ Soit, comme indiqué ci-dessus, un *odd-ratio* de 2,2 pour les hommes et de 1,6 pour les femmes.

⁹⁷ Nous employons le conditionnel car les hypothèses sur lesquelles se base cette simulation (les données issues de l'Enquête HID) demanderaient à être confirmées. Toutefois, s'il convient de rester prudent avec les chiffres qui résultent de cette simulation, en revanche, le principe d'un effet amplificateur du handicap semble, lui, très plausible.

déficiences en incapacités est d'autant plus fréquente que l'on se situe plus bas sur l'échelle sociale [...]. A l'inégale répartition sociale des déficiences [...] s'ajoutent des inégalités sociales dans la capacité à maîtriser ces déficiences, qui se traduisent alors en incapacités. Le processus qui conduit des déficiences (premier niveau du handicap) aux incapacités (deuxième niveau) accroît donc les inégalités ».

Cette analyse s'adapte parfaitement aux élèves et étudiants en situation de handicap ; le parcours qui mène à l'enseignement supérieur est un chemin jalonné de haies qu'il convient de franchir, mais ces obstacles apparaissent d'inégale hauteur.

2. 2. Caractéristiques scolaires et parcours des étudiants en situation de handicap

Du fait de la massification scolaire, la plupart des jeunes d'une génération passent et obtiennent le Baccalauréat. Dès lors, *« la question centrale [...] est de savoir si la différenciation des filières n'a pas remplacé, pour une grande part, la différenciation des niveaux (Baccalauréats scientifiques versus Baccalauréats technologiques et professionnels). On sait par ailleurs que ces filières offrent des perspectives d'avenir scolaire et professionnel très différentes. [...] Le risque existe de confondre accès plus large à tel ou tel niveau d'études et réduction des inégalités devant l'école. Or, ces notions sont différentes, comme le montre la comparaison avec la mesure des inégalités des revenus⁹⁸ »* (MERLE, 2017). Poursuivant l'analogie avec la sphère économique décrite par MERLE, ICHOU propose de recourir à la notion d'inégalités horizontales pour décrire ce *« double mouvement d'accroissement quantitatif de la fréquentation du système scolaire et de la diversification qualitative des filières en son sein »*. (ICHOU, 2016).

Il convient donc de saisir la position relative des étudiants en situation de handicap dans ce processus de diversification horizontale.

⁹⁸ MERLE argumente son analogie de la façon suivante : *« L'augmentation des revenus des plus pauvres n'exclut pas une augmentation de leur nombre si leur revenu a moins progressé que celui du ménage médian. Le parallèle avec l'éducation est facile à opérer. La généralisation de l'accès à la sixième, à la seconde ou au Baccalauréat ne permet pas plus d'affirmer la réduction des inégalités devant l'école que l'augmentation du SMIC est un indicateur d'une répartition plus égalitaire des revenus. »*

2. 2. 1. Le Bac : filières et séries

D'une façon générale, les étudiants en situation de handicap présentent des caractéristiques qui les situent au bas de la hiérarchie scolaire, et ce d'autant plus que leur handicap est avéré. Précisons ce constat général en examinant le tableau suivant.

Tableau I.2.7 : répartition par type de Bac à l'entrée dans l'enseignement supérieur en fonction du handicap

		Type de bac à l'entrée lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur					
		Bac L	Bac ES	Bac S	Bac Général	Bac Techno	Bac Pro
2010-2013	pas de handicap	13%	21%	47%	81%	14%	5%
	handicap déclaré	19%	20%	41%	80%	14%	6%
	handicap reconnu	23%	16%	28%	66%	18%	16%
2010	pas de handicap	13%	21%	46%	80%	16%	4%
	handicap	18%	19%	38%	75%	18%	7%
2013	pas de handicap	12%	21%	47%	81%	14%	5%
	handicap	19%	20%	42%	82%	12%	6%
OVE 2010-2013 ; Champ : étudiants à partir de la 1ère année en formation initiale et titulaires d'un Bac							

Tout d'abord, si l'on considère la première partie du tableau agrégeant les données des Enquêtes 2010 et 2013 de l'OVE, on observe une surreprésentation des étudiants titulaires d'un Bac professionnel chez les étudiants dont le handicap est reconnu et, symétriquement, une forte sous-représentation de titulaires d'un Bac général. Ils ont ainsi, respectivement, 3 et 3,7 fois plus de chances d'avoir suivi un cursus professionnel dans le secondaire que les étudiants déclarant un handicap ou non-handicapés. Ces chiffres sont tout-à-fait cohérents avec ceux observés à propos de la différenciation des parcours en fonction du type de handicap dans l'enseignement secondaire.

L'opposition entre étudiants dont le handicap est reconnu et ceux qui déclarent un handicap est nette : si l'on regarde uniquement les filières, ces derniers ne diffèrent guère des étudiants non-handicapés. En revanche, si, pour les Bacheliers généraux, on examine les séries, on remarque une différenciation entre les étudiants non-handicapés et les étudiants qui déclarent un handicap. Ces derniers sont moins souvent titulaires d'un Bac de la série S et, inversement, ont obtenu plus souvent un Bac de la série L. Mais, là encore, les écarts sont nettement plus importants entre étudiants dont le handicap est reconnu et étudiants qui déclarent être en

situation de handicap, qu'entre ces derniers et les étudiants non-handicapés. On mesure ici clairement l'importance du handicap et de son degré de sévérité sur les trajectoires scolaires.

La seconde partie du tableau, indiquant l'évolution entre 2010 et 2013, montre une réduction des écarts entre handicapés et non-handicapés : la proportion d'étudiants titulaires d'un Bac général se réduit au point d'être pratiquement équivalente. Cette homogénéisation semble se faire par une translation du Baccalauréat technologique vers le Baccalauréat général, tandis que la proportion de jeunes ayant un Bac professionnel reste à peu près stable. Lorsque l'on regarde les séries du Bac général, on observe, là encore, un resserrement des écarts, notamment pour la série la plus prestigieuse, à savoir la série S. Globalement, la tendance générale semble être celle d'une réduction des inégalités.

Toutefois, si, au lieu de considérer la population étudiante dans sa globalité, on porte la focale sur les inscrits en première année, l'appréciation sur la tendance n'est plus la même. On remarque, en effet, pour les étudiants en situation de handicap, une forte augmentation des titulaires d'un Bac professionnel entre 2010 et 2013, et un accroissement de l'écart par rapport aux étudiants non-handicapés, pour ce qui concerne la filière générale et, plus spécifiquement, la série S.

La tendance générale est donc, ici, inverse à celle prévalant pour l'ensemble de la population étudiante. Cette différence tient au fait que cette dernière est, pour partie, le fruit d'une sélection progressive dont les titulaires d'un Bac professionnel, et plus spécifiquement les étudiants en situation de handicap, sont les principales victimes.

Tableau I.2.8 : répartition par type de Bac à l'entrée dans l'enseignement supérieur en fonction du handicap des étudiants de 1^{ère} année.

		Type de bac à l'entrée lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur des étudiants inscrits en première année					
		Bac L	Bac ES	Bac S	Bac Général	Bac Techno	Bac Pro
2010	pas de handicap	10%	20%	38%	68%	22%	10%
	handicap	12%	19%	34%	64%	24%	11%
2013	pas de handicap	10%	20%	43%	73%	16%	11%
	handicap	13%	20%	33%	65%	14%	20%

OVE 2010-2013 ; champ : étudiants inscrits en 1^{ère} année en formation initiale et titulaires d'un Bac

Au total, on assiste donc un accroissement de la population étudiante en situation de handicap. Toutefois, en son sein, une part d'individus nettement supérieure à la moyenne dispose des titres scolaires les moins adéquats à la poursuite d'études supérieures, ce qui les expose à une forte sélection.

La mention obtenue au Bac et l'âge auquel on l'obtient constituent deux indicateurs supplémentaires d'appréciation de la qualité du cursus scolaire des étudiants.

Comme on pouvait le subodorer, ces deux indicateurs abondent les résultats relatifs aux filières et séries du Bac. Ici encore, on mesure le poids du handicap : les écarts s'amplifient à mesure de la sévérité de celui-ci et, là encore, les pourcentages des étudiants dont le handicap est déclaré sont bien plus proches de ceux des non-handicapés que de ceux qui en ont une reconnaissance. Lorsque l'on compare l'évolution de ces indicateurs entre 2010 à 2013, on observe une diminution des inégalités, aussi bien pour les étudiants de première année que pour ceux ayant passé ce cap. Mieux, pour les étudiants de première année en 2013, le rapport s'inverse puisque la proportion de « mentionnés » au Bac y est supérieure parmi les jeunes en situation de handicap⁹⁹.

Tableau I.2.9 : mention et âge au Bac en fonction du handicap

		Mention au Bac		A l'heure	
2010-2013	pas de handicap	63%		71%	
	handicap déclaré	63%		63%	
	handicap reconnu	56%		37%	
		Mention au Bac		A l'heure	
		1ères années	supérieur à la première année	1ères années	supérieur à la première année
2010	pas de handicap	57%	61%	65%	71%
	handicap	49%	56%	50%	57%
2013	pas de handicap	66%	66%	72%	71%
	handicap	72%	66%	61%	66%

Sources : OVE 2010 -2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année

On remarquera que les écarts, pour les deux indicateurs, ne sont pas de même nature : faibles, voire inexistantes, en ce qui concerne la mention, ils sont beaucoup plus prononcés quant à l'âge au Bac. Ainsi, à peine un peu plus d'un tiers des étudiants les plus handicapés le passent « à l'heure ».

⁹⁹ Il convient toutefois de rester prudent sur l'interprétation d'une tendance établie uniquement sur la comparaison de deux enquêtes pour une seule période de 3 ans.

Ces différences d'écart attestent bien du fait que le handicap affecte moins les aptitudes à suivre les contenus d'une scolarité (ce dont doutent encore certains enseignants !) que les capacités d'adaptation aux conditions dans lesquelles se déroule ladite scolarité, lorsque celles-ci ne sont pas aménagées. Mais, au-delà, ce que révèle aussi cette déviance par rapport à la norme scolaire « être à l'heure », c'est la temporalité différente qu'imprime le handicap sur la vie des personnes. Certes, il peut s'agir, notamment pour ceux atteints d'une maladie chronique, des multiples interruptions dues aux hospitalisations à répétition, à la fatigue excessive, *etc.*, qui percutent les rythmes scolaires ordinaires. Mais, pour beaucoup, et notamment pour les plus handicapés, c'est l'ensemble des actes de la vie quotidienne qui est soumis à une autre temporalité.

2. 2. 2. Catégorisation des élèves en fonction de leurs parcours

Nous venons d'examiner quatre critères discriminant les lycéens entre eux : la filière, la série, mais aussi la mention obtenue, l'absence de redoublement lors du cursus scolaire. On a vu également que leur combinaison constitue des facteurs de différenciation des trajectoires (JAOUL-GRAMMARE, 2008 ; JAOUL-GRAMMARE, NAKHILI, 2010 ; ERARD, LOUVEAU, 2014 ; JAGGERS, 2014). Ils contribuent à définir l'univers des possibles des impétrants Bacheliers. Partant, ils peuvent aussi servir à classer les lycéens sur une échelle de prestige scolaire. En son sommet, se situent les titulaires d'un Bac S obtenu avec mention et sans retard, voire en avance ; à sa base, on retrouve les « *exclus de l'intérieur* », pour reprendre la formule de BOURDIEU et CHAMPAGNE (1992).

Croisant ces quatre critères (filière, série, mention et âge), nous avons construit une catégorisation en quatre classes distinguant les « très bons élèves », les « bons élèves », les « élèves moyens » et, enfin, les « élèves de niveau inférieur »¹⁰⁰, l'objectif étant ici de voir comment s'y répartissent les étudiants en situation de handicap.

¹⁰⁰ Ce n'est pas par démagogie que nous ne parlons pas de « mauvais élèves », mais pour souligner que les moins bons scolairement ont malgré tout un Bac, ce qui n'est pas le cas, en dépit de la démocratisation de son obtention, d'un peu plus d'un jeune sur cinq (en 2015, 78% d'une génération obtient le Bac. Cf. INSEE, 2016).

Nous avons construit cette catégorisation *a priori*, et non *a posteriori*, sur la base d'une analyse de Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) issue d'une analyse factorielle des correspondances, dans la mesure où les données relatives au Bac sont, certes, qualitatives, mais elles s'inscrivent dans une hiérarchie dont ne tiennent pas compte les méthodes statistiques ci-dessus.

Du coup, les résultats des diverses CAH que nous avons testées agrégeaient, parfois au sein d'une même classe, les titulaires d'un Bac S avec ceux d'un Bac professionnel, pour peu que les individus soient identiques sur les critères de la mention obtenue et de l'âge au Bac, ce qui nous semblait tout à fait non pertinent.

La catégorisation a donc été la suivante : les « **très bons élèves** » sont ceux qui ont eu un Bac S avec mention et qui sont « à l'heure » ; les « **bons élèves** » regroupent les Bacheliers généraux qui sont à l'heure et ont obtenu une mention au Bac et les Bacheliers de la série S en retard ou n'ayant pas obtenu de mention. Les « **élèves moyens** » sont les étudiants ayant passé un Bac technologique ou professionnel ayant eu une mention et à l'heure et les Bacheliers généraux qui n'ont pas eu de mention et/ ou qui sont en retard. Les étudiants ayant obtenu un Bac professionnel ou technologique en retard ou sans mention constituent la classe des « **élèves de niveau inférieur** ».

Tableau I.2.10 : caractéristiques scolaires des étudiants en fonction du handicap

	Type d'élève				Total
	Très bons élèves	Bon élèves	Elèves moyens	Elèves de niveau inférieur	
pas de handicap	32%	31%	22%	15%	100%
handicap déclaré	28%	33%	23%	17%	100%
handicap reconnu	13%	32%	23%	33%	100%
Ensemble	32%	31%	22%	15%	100%

OVE 2010-2013 ; champ : étudiants inscrits en 1ère année en formation initiale et titulaires d'un Bac

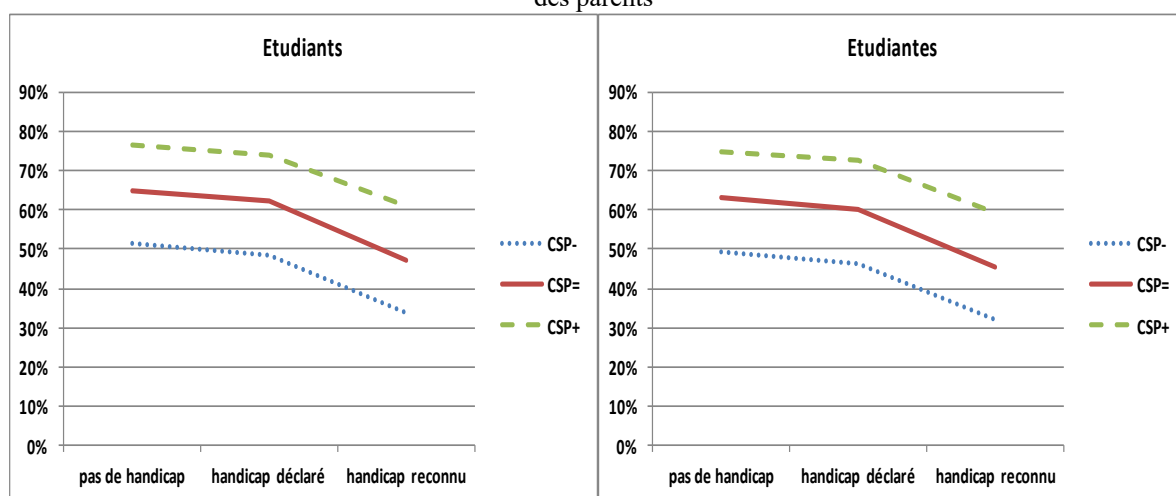
Au vu des développements précédents, les distributions du tableau ci-dessus n'ont rien de surprenant : les chances d'avoir été un « très bon élève » diminuent à mesure, et d'autant plus, que le handicap est important ; symétriquement, on observe une relation inverse quant au risque d'avoir été un « élève de niveau inférieur ». On notera que les différences se font uniquement aux deux extrémités de notre classification.

Bien entendu, on sait que le statut social des parents et le genre affectent fortement les résultats des élèves. Aussi, afin non seulement d'éliminer les « effets de structures » mais aussi de voir

dans quelle mesure ces deux variables interagissent avec le handicap, nous avons effectué une analyse multivariée et, plus précisément, une régression logistique (Cf. annexe 2-3). Pour plus de simplicité, nous avons dichotomisé la variable « type d'élève » en deux modalités : « bon élève » (regroupant les « très bons » et « bons élèves ») et « élève moyen » regroupant les autres.

Le graphique ci-dessous présente les probabilités composées (ramenées en pourcentages) d'avoir été un « bon élève » en fonction des trois variables précitées : le type de handicap, la PCS des parents et le sexe.

Graphique I.2.1 : probabilités (en pourcentages) d'avoir été un bon élève en fonction du handicap et de la PCS des parents



Sources : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année.

Plusieurs constats peuvent être dressés à partir de ce graphique.

En premier lieu, la relation initiale entre niveau de handicap et valeur scolaire n'est pas remise en cause : cette dernière est plus faible, en moyenne, pour les élèves en situation de handicap.

En second lieu, l'absence de monotonie des courbes indique clairement que l'effet du handicap n'est pas linéairement lié à sa gravité (si l'on admet que sa reconnaissance en constitue un indicateur). Bien au contraire, le « coude » que l'on peut observer conforte l'hypothèse que plus les sphères du handicap s'accroissent, plus les résultats scolaires s'en ressentent.

En troisième lieu, le parallélisme des courbes suggère une absence d'effet du statut social des parents en fonction du handicap : pour le dire autrement, les situations de handicap ne sont pas plus problématiques pour les enfants de milieux populaires que pour ceux issus de classes moyennes et supérieures. Ce constat n'est pas anodin et va à l'encontre, nous l'avons vu plus haut, de ce que MORMICHE (2003) met en évidence à propos des types de scolarisation.

Enfin, on n’observe quasiment pas de différence entre étudiantes et étudiants, même si la proportion de « bons élèves » est légèrement plus élevée chez ces derniers¹⁰¹. Mais, en tout état de cause, la similitude des graphiques indique l’absence de spécificité de l’impact du handicap sur la scolarité en fonction du genre.

Les résultats présentés ci-dessus concernent l’ensemble des étudiants, quelle que soit leur année d’étude et en agrégeant les données 2010 et 2013 de l’Enquête OVE. Affinons-les en considérant, d’une part, l’évolution temporelle et, d’autre part, en distinguant les étudiants inscrits en première année de ceux inscrits dans les années supérieures.

Tableau I.2.11 : caractéristiques scolaires des élèves en fonction du degré de handicap

		Etudiants inscrits en 1ère année				
		Très bons élèves	Bon élèves	élèves moyens	pas très bons élèves	Total
2010	pas de handicap	26%	27%	21%	26%	100%
	handicap	20%	25%	22%	33%	100%
2013	pas de handicap	32%	29%	20%	20%	100%
	handicap	22%	29%	21%	28%	100%
		Etudiants au-delà de la 1ère année				
2010	pas de handicap	31%	33%	23%	13%	100%
	handicap	22%	33%	25%	20%	100%
2013	pas de handicap	34%	32%	22%	12%	100%
	handicap	31%	34%	22%	12%	100%

Source : Ove 2010 - 2013 ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

Pour les étudiants inscrits en 1^{ère} année, on constate qu’entre 2010 et 2013 la proportion de bons et moyens élèves augmente¹⁰² de façon à peu près similaire pour les étudiants handicapés et non-handicapés ; les écarts restent donc pratiquement identiques.

¹⁰¹ Ce résultat, qui va à l’encontre de toute la littérature sur le sujet, est simplement dû à la façon dont nous avons construit notre indicateur « bon élève » : la série du Bac y joue un rôle important. Or, les filles sont beaucoup moins nombreuses à passer un Bac scientifique que les garçons ; en revanche, elles obtiennent leur Bac avec mention et « à l’heure » beaucoup plus souvent que leurs homologues masculins.

¹⁰² Les raisons de cette augmentation tiennent à la façon dont nous avons construit notre indicateur : c’est notamment la proportion de jeunes qui passent leur Bac sans retard et avec mention qui augmente. Bien

En revanche, si l'on porte l'attention aux deux extrémités du *continuum*, on constate qu'ils tendent à s'accroître pour les « très bons élèves », de même que pour les élèves « pas très bons », bien que dans une moindre mesure. Le pourcentage de « très bons étudiants » augmente donc parmi les étudiants handicapés et, inversement, celui d'étudiants « pas très bons » diminue, mais en des proportions moindres que pour les étudiants non-handicapés.

Enfin, si l'on regarde maintenant la répartition des étudiants au-delà de la première année, on constate une homogénéisation des distributions entre handicapés et non-handicapés, notamment pour la vague 2013.

Ce dernier point suggère que, passée la première année, où la sélection en fonction des caractéristiques scolaire joue très fortement, le handicap affecte relativement peu la carrière étudiante. En d'autres termes, la première année « raboterait » les disparités dues aux différences des parcours scolaires antérieurs.

Si cette hypothèse était vraie, ce qui reste encore à confirmer, alors les inégalités de réussite entre handicapés et non-handicapés tiendraient moins à une mauvaise prise en charge du handicap qu'à une faible aptitude de l'enseignement supérieur à s'adapter à des publics dont les acquis sont en-deçà de ce qui est requis par l'institution universitaire (i.e. indépendamment du handicap).

Mais, avant d'explorer cette piste, il convient de détailler le type d'études suivies par les étudiants en situation de handicap, toujours comparativement à leurs homologues non-handicapés. En effet, si cet « effet de rabet » joue, il y a tout lieu de penser qu'il ne s'exerce pas de façon similaire selon la nature des études suivies.

2. 2. 3. Enseignement supérieur, filières et études : les déterminants des choix

D'une façon générale, la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur est amplement documentée, et ce dans deux principales directions.

La première insiste sur les déterminismes sociaux et scolaires qui pèsent sur les choix des lycéens et de leurs familles ; la seconde se centre sur les projets des individus dans la formation de ces choix.

évidemment, cet indicateur ne préjuge en rien de la valeur intrinsèque des étudiants d'une vague d'enquête à l'autre ; il enregistre seulement le fait que le pourcentage de Bacheliers obtenant le Bac augmente et que les redoublements vont en diminuant. Mais ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas la valeur intrinsèque de cet indicateur mais sa capacité à synthétiser des informations qui permettent de comparer les scolarités des étudiants en situation de handicap à celles des autres étudiants.

Bien entendu, la distinction entre ces deux perspectives est purement analytique, tant les projets des individus restent fortement dépendants des cadres sociaux dans lesquels ils prennent forme.

La première dimension met donc l'accent sur la dimension structurelle des choix éducatifs : ceux-ci s'ordonnent aussi en fonction d'une offre qui est socialement structurée et hiérarchisée ; la seconde porte la focale sur les « bonnes raisons » de poursuivre des études. Examinons plus en détail chacune d'entre elles.

Diversification hiérarchique

Dans un article relativement récent, VERDIER (2010) met en évidence plusieurs « régimes d'action » qui organisent et légitiment les modes d'orientation scolaire et professionnelle. Ceux-ci s'incarnent plus ou moins nettement dans des modèles nationaux, chaque « régime d'action » se fondant sur « l'assemblage [...] de différentes conventions types qui constituent autant de répertoires [d'action] ».

S'appuyant sur la perspective théorique de BOLTANSKI, VERDIER dégage quatre grands types de « conventions » qui sont autant de principes au fondement des systèmes d'orientation scolaire et professionnelle : *la convention académique*, régulée par la sélection et où « chaque individu est étalonné par son niveau de diplôme avant de se confronter au marché du travail » ; *la convention professionnelle*, régulée par la coopération entre l'école et les entreprises, où l'alternance joue un rôle central ; *la convention marchande* où l'éducation est un bien comme un autre et l'orientation renvoie aux arbitrages individuels entre coût des études et rendement des diplômes sur le marché du travail ; *la convention universaliste* qui vise à compenser les inégalités par l'individualisation des parcours de formation.

Bien sûr, ces différentes « conventions », s'incarnent en des « assemblages hybrides » dans les configurations nationales concrètes. Toutefois, certains pays sont plus aisément associables à un type qu'à un autre, et il serait intéressant de voir dans quelle mesure un type particulier est plus ou moins propice à l'intégration des étudiants en situation de handicap, tant du point de vue de leur cursus d'enseignement supérieur que de celui des transitions vers le marché du travail.

Le système d'orientation scolaire et professionnelle français oscille entre le modèle d'orientation sélective, qui caractérise la « convention académique », et ce que VERDIER appelle le « vocationalisme intégré ». Il désigne par là une hybridation de la « convention professionnelle » par la « convention académique » : « la filière professionnelle reste soumise aux normes de l'enseignement général, notamment à la hiérarchie des niveaux de formation, à tel point que l'on peut parler de 'méritocratisation' » (*Ibid.*, p.118).

Ces deux formes d'organisation et de légitimation s'incarnent dans deux filières d'enseignement supérieur distinctes : la filière générale et la filière professionnelle. A cette

distinction horizontale s'en superpose une seconde, opposant les filières fermées aux filières ouvertes, pour reprendre la terminologie de BERTHELOT (1993). Cette seconde distinction peut être qualifiée de « hiérarchique » dans la mesure où la sélection qui définit le secteur fermé se fonde sur les hiérarchies scolaires.

Le croisement de ces deux dimensions définit *a priori* quatre types d'enseignement supérieur. Tout d'abord le système ouvert et généraliste, qui correspond à la majeure partie de la filière universitaire. Ensuite, le secteur fermé et généraliste, qui renvoie à certains segments de l'université (les filières du secteur de la santé, certaines universités (Dauphine et Assas, par exemple), les Masters 2 assurant une sélection, les IEP, les classes préparatoires, certaines grandes écoles, *etc.*). Troisièmement, le secteur professionnel et fermé qui comprend l'ensemble des écoles supérieures professionnelles, les IUT et les classes de BTS. Enfin, la spécificité du type d'enseignement supérieur défini par son ouverture et son caractère professionnel réside en ce qu'il constitue un ensemble vide.

DURU et VERNEY (2009) notent que, sur la longue durée, le développement de l'enseignement supérieur passe surtout par l'essor des formations professionnalisantes qui attirent des étudiants dont la préoccupation principale est l'emploi. « *L'évolution quantitative, marquée par la croissance des effectifs jusqu'à une date récente, doit ainsi être rapportée à un mouvement de fond qualitatif, ayant trait à une diversification et à une professionnalisation des cursus de l'enseignement supérieur* ».

Pour mettre en relief cette différenciation et, surtout, cette hiérarchisation, FELOUZIS (2001) recourt au concept de « *dualisation* », insistant ainsi sur l'opposition sociale et scolaire de deux types d'enseignement supérieur en concurrence. Le premier regroupe les établissements, essentiellement les universités, dont l'accès ne repose sur aucune sélection, notamment pour l'entrée en premier cycle ; le second est composé d'établissements qui exercent un contrôle sur le choix de leurs étudiants.

Pour FELOUZIS, la « démocratisation scolaire » n'aurait touché que le premier secteur : « *Alors que l'université s'ouvre au plus grand nombre, les autres structures se « ferment », ce qui tend à produire une « dualisation » croissante du système. La « démocratisation » de l'université s'accompagne d'une réduction de la base sociale des grandes écoles et d'un « embourgeoisement » des IUT* ».

Aussi, la question de la démocratisation de l'enseignement supérieur changerait-elle de sens : désormais, elle concernerait moins les inégalités d'accès (et donc, aussi, d'accès à un statut social supérieur) que la nature des filières suivies (DURU-BELLAT, KIEFFER, 2008).

Plutôt que de dualisation, DURU-BELLAT et KIEFFER envisagent un modèle ternaire où, entre les universités et le système des grandes écoles (celui-ci étant qualifié de « *filière d'élite* »), s'insère un secteur « *professionnel court sélectif* » qui comprend les IUT, les BTS, les filières paramédicales, sociales et artistiques.

On le voit, cette catégorisation recoupe, en très large partie, la typologie en quatre groupes présentée ci-dessus, s'inspirant des dimensions de BERTHELOT et VERDIER. Elle s'en distingue toutefois en opérant, notamment, une différenciation, au sein du secteur fermé, entre filières longues et filières courtes.

Par rapport au modèle dualiste de FELOUZIS, ce modèle ternaire nous paraît mieux rendre compte de la réalité, non pas parce qu'il serait plus détaillé et plus précis, mais en ce qu'il permet une distinction plus adéquate du choix des filières en fonction du type de Bac présenté et de la mention obtenue à celui-ci, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau I.2.12 : comparaison des modèles dual et ternaire de l'enseignement supérieur.

		Modèle dual		Modèle ternaire		
		Université hors médecine	Hors Université (+ Médecine)	Université hors médecine	Filières professionnelles	Filières d'élite
Filière générale	Bac L	80%	20%	80%	11%	9%
	Bac ES	69%	31%	69%	13%	18%
	Bac S	41%	59%	41%	10%	49%
Filière technique	Bac Tech	40%	60%	40%	47%	13%
	Bac Pro	35%	65%	35%	62%	3%
Ensemble		51%	49%	51%	19%	30%
Sources : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1 ^{ère} année du premier cycle.						

Ainsi, le modèle dual ne distingue-t-il guère les lycéens du haut de la hiérarchie scolaire, titulaires d'un Bac scientifique de ceux de la filière technologique ou professionnelle, situés au bas de cette même hiérarchie, à l'inverse du modèle ternaire. Ajoutons que le modèle ternaire est socialement beaucoup plus discriminant, ce qui, pour tout sociologue qui se respecte, n'est pas anodin.

Ainsi, les « filières d'élite » sont-elles majoritairement composées d'étudiants dont les parents détiennent un statut social « supérieur » quand les filières professionnelles sont, le plus souvent, rejointes par des étudiants de milieu populaire, les universités ayant un recrutement socialement équilibré (Cf. tableau annexe 2-4).

Examinons comment les étudiants en situation de handicap se répartissent au sein de ces trois grandes filières.

Tableau I.2.13 : filières suivies en fonction du handicap

	Université hors médecine	Filières professionnelles	Filières d'élite	Total
pas de handicap	54%	18%	29%	100%
handicap déclaré	61%	17%	22%	100%
handicap reconnu	76%	18%	6%	100%
Ensemble	54%	18%	28%	100%

Sources : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année du premier cycle.

On le voit, le handicap discrimine fortement les parcours de formation suivis : à peine un peu plus de la moitié des jeunes non-handicapés s'orientent vers l'université, quand c'est le cas pour les 3/4 des étudiants en situation de handicap reconnu ; inversement, moins de 10% de ces derniers suivent une « filière d'élite ».

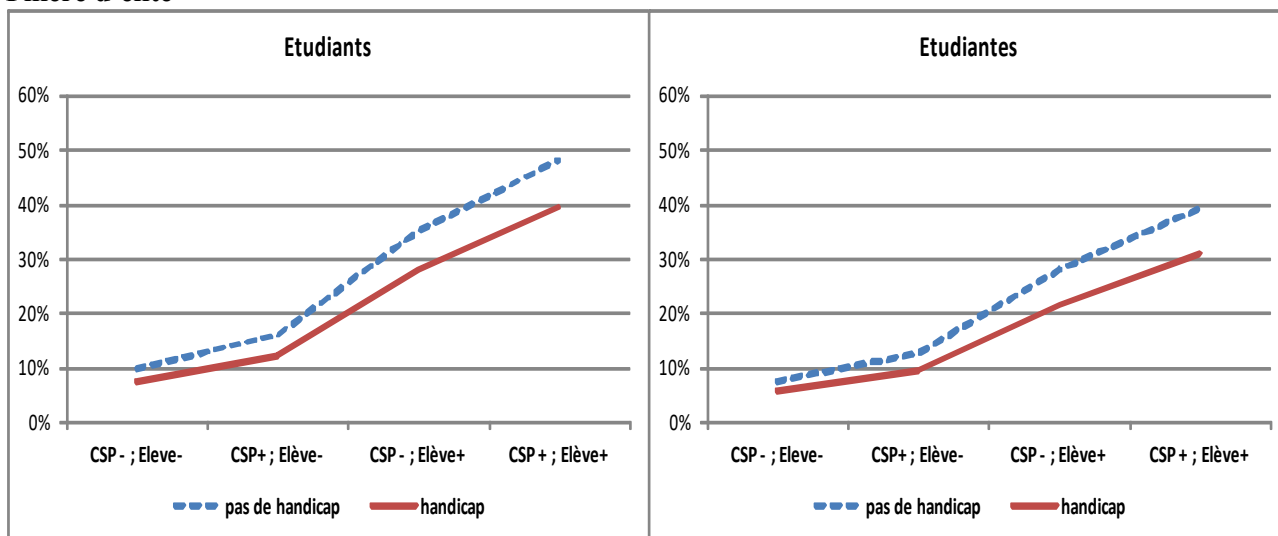
Bien entendu, il y a tout lieu de supposer que ces différences tiennent, dans une large mesure, à la scolarité suivie au lycée. Afin de mesurer l'impact propre du handicap, nous avons donc réalisé une analyse « toutes choses égales par ailleurs » afin de contrôler, d'une part, les effets spécifiques des caractéristiques scolaires des étudiants et, d'autre part, leurs caractéristiques sociales (*i.e.* le statut social des parents et le genre), dont toute la littérature montre qu'elles constituent deux variables explicatives majeures du type d'étude *post bac*.

Les tableaux ci-dessous indiquent les probabilités composées, issues d'une régression logistique polytomique, de poursuivre ses études tout d'abord au sein d'une filière d'élite, ensuite dans la filière professionnelle et, enfin, dans la filière universitaire.

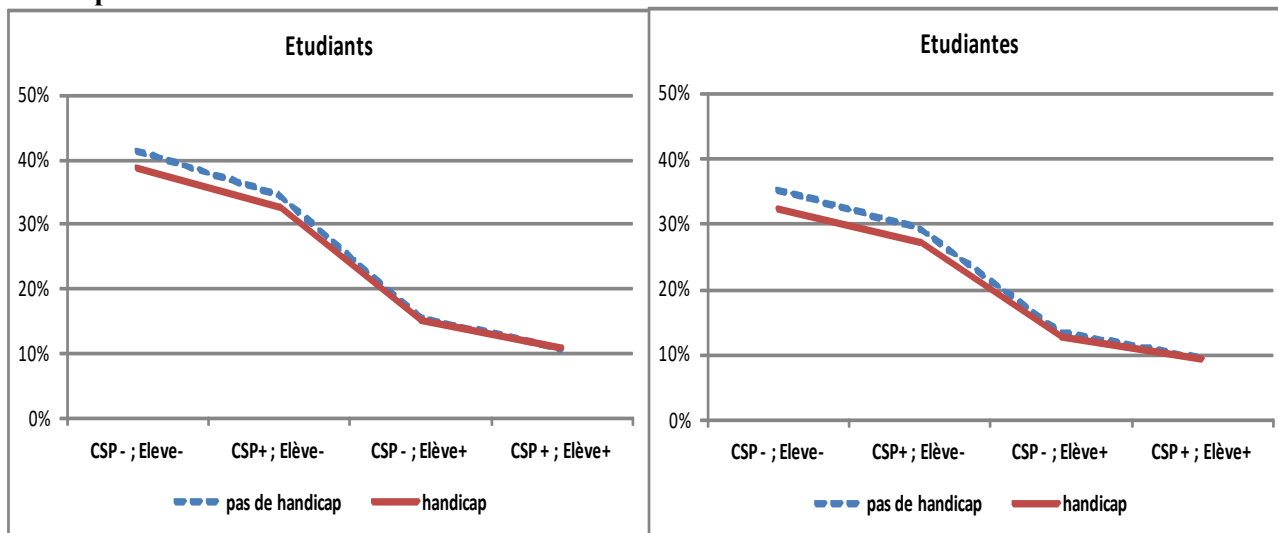
Pour des raisons d'effectifs, toutes les variables explicatives entrant dans le modèle ont été dichotomisées : les caractéristiques du milieu social des étudiants opposent les enfants issus de classes moyennes et supérieures à ceux des classes populaires ; les caractéristiques scolaires opposant les « bons élèves » aux « non bons élèves » sont celles que nous avons subsumées au sein de l'indicateur « type » (le type de Bac, la série, la mention et l'âge auquel on le passe). De même, nous n'avons pas, ici, distingué le handicap selon son niveau de prégnance.

Graphiques I.2.2 à I.2.4 : probabilités (en pourcentages) de suivre une filière d'élite, professionnelle ou universitaire en fonction de la CSP des parents et des qualités scolaires.

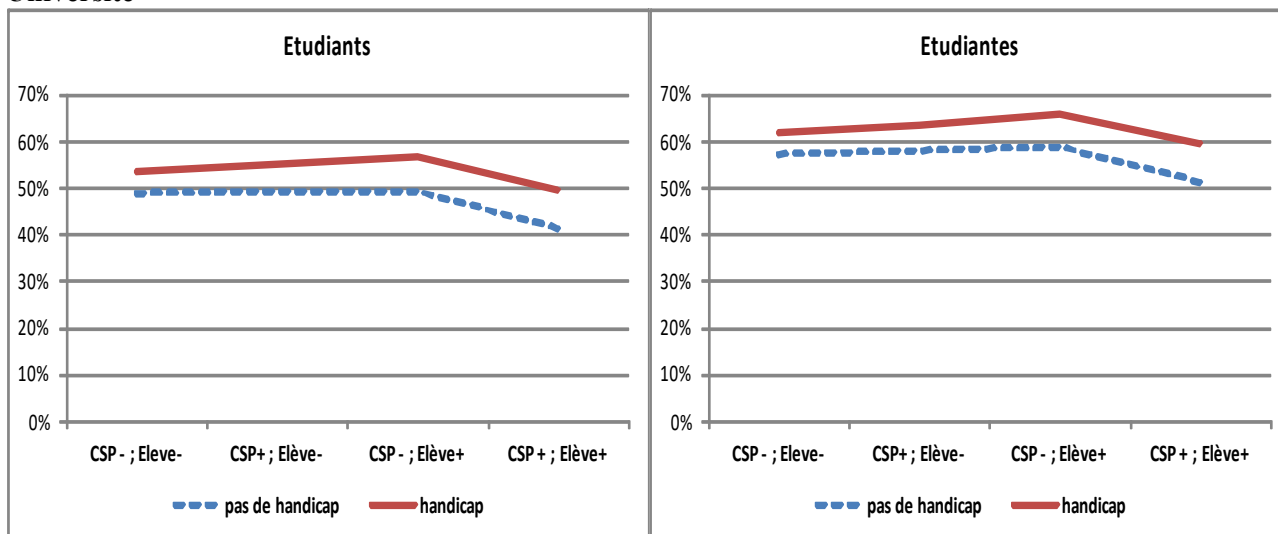
Filière d'élite



Filière professionnelle



Université



Source : Ove 2010 - 2013 ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

Les tableaux de gauche présentent les probabilités pour les étudiants et pour chacune des combinaisons de facteurs (type d'élève (deux items) et origine sociale (deux items) soit quatre combinaisons possibles) ; les tableaux de droite, selon le même principe, pour les étudiantes.

Si l'on embrasse les six tableaux d'un même regard, un premier constat ressort : par construction, les graphiques concernant les étudiants sont à peu près identiques à ceux portant sur les étudiantes, mais l'intensité varie : les filles sont plus nombreuses à rejoindre l'université, à caractéristiques sociales et scolaires équivalentes¹⁰³.

Deuxième constat : les distinctions qu'opère le handicap ne valent que pour la filière universitaire et la filière d'élite : en d'autres termes, la filière professionnelle n'est pas discriminante du point de vue du handicap. Elle ne dépend que de critères sociaux, scolaires et de genre. Corrélativement, les orientations des étudiants opposent la filière d'élite à la filière universitaire, cette dernière étant la figure inversée de la première : toutes choses égales par ailleurs, les jeunes gens en situation de handicap fréquentent plus souvent l'Université et moins souvent les formations de la « filière d'élite » que leurs homologues non-handicapés.

Allons plus dans le détail et examinons les orientations au sein de la filière d'élite, qui est, *a priori*, la plus prisée, puisque socialement et scolairement la plus valorisée. Les combinaisons de facteurs ont été ordonnées en abscisse, de telle sorte que les probabilités de scolarité dans une formation de la filière d'élite aillent croissantes. Et donc, sans surprise, on constate que ce sont les jeunes issus de milieu favorisé et ayant un bon parcours scolaire qui enregistrent les plus fortes chances de suivre un tel cursus d'enseignement supérieur. On remarquera que cette hiérarchisation est identique pour les handicapés et les non-handicapés.

En revanche, comme on peut le voir, les courbes symbolisant le handicap ne sont pas rigoureusement parallèles : elles tendent à s'écarter vers la droite de l'abscisse. Ainsi, plus le statut social des parents et, surtout, le niveau scolaire croissent, plus le décrochage des courbes est important. Cette absence de parallélisme traduit l'effet spécifique du handicap. En d'autres termes, pour les jeunes en situation de handicap, et encore plus pour les étudiantes que pour les étudiants, le parcours antérieur semble donc moins différencier les orientations qu'il ne le fait pour les non-handicapés.

Certes, il convient de souligner que les appréciations que l'on peut porter sur le poids de la scolarité dans l'orientation des personnes en situation de handicap, comparativement aux non-handicapées, restent tributaires du mode de mesure choisi.

¹⁰³ Ce constat est connu et particulièrement documenté : *Cf.*, notamment, DURU-BELLAT, 1990.

Toutefois, si l'on considère non plus les écarts de points (apparaissant dans les graphiques), mais les *Odds Ratio*, on voit bien que le parcours antérieur, même s'il reste majeur, s'avère moins discriminant pour les jeunes en situation de handicap, à niveau social équivalent.

Tableau I.2.14 : effets du diplôme et de la PCS des parents sur la poursuite d'études en « filière d'élite »

Comparaison des Odds Ratio de suivre une filière d'élite					
Effet du diplôme		OR Éléves + / Éléves -			
		Etudiants		Etudiantes	
		CSP-	CSP+	CSP-	CSP+
		Pas de handicap	5,0	4,8	4,7
Handicap	4,8	4,6	4,5	4,4	
Effet de la CSP		OR CSP + /CSP -			
		Etudiants		Etudiantes	
		Elèves -	Elèves -	Elèves -	Elèves -
		Pas de handicap	1,8	1,7	1,7
Handicap	1,7	1,7	1,7	1,7	

Lecture : les étudiants non handicapés issus de milieu populaire et ayant suivi un cursus antérieur qui les classe parmi les bons élèves ("élèves +), ont 5 fois plus de chances de suivre un cursus au sein de la "filière d'élite" que les étudiants moins bons ("élèves -). Cet Odds ratio n'est que de 4,8 pour les étudiants en situation de handicap

Source : Ove 2010 - 2013 ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

Ainsi, avoir suivi une bonne scolarité dans le secondaire s'avère-t-il moins un passeport de réussite dans l'enseignement supérieur que cela ne l'est pour les jeunes non-handicapés. Dit autrement, l'avantage comparatif que procure un bon parcours scolaire et son rendement reste plus faible.

Très concrètement, même avec un Bac S obtenu avec une mention, certains étudiants en situation de handicap ne se risqueront pas dans certaines filières. Certes, c'est également le cas de nombre d'étudiants non-handicapés, mais dans une proportion bien moindre. À cet égard, l'examen des probabilités différentielles est nécessaire ; et leurs valeurs sont éloquentes.

Ainsi, pour les plus handicapés, ceux dont le handicap est reconnu administrativement, les chances de suivre une « filière d'élite » oscillent entre 1,3% dans la configuration la plus défavorable (à savoir être une étudiante de milieu populaire qui n'a pas été une bonne élève) et 12 % dans la configuration strictement inverse. Pour ceux qui ne sont pas en situation de handicap, les chances respectives sont de 7,6 % et de 48%.

Les analyses ci-dessus concernent l'ensemble des étudiants, quelle que soit l'année d'étude. Il est donc fort possible qu'il y ait un biais de sélection. Celui-ci est d'autant plus plausible que le décrochage scolaire est important et, on le verra, n'affecte pas de façon égale les étudiants en situation de handicap et les autres. Aussi avons-nous procédé à une comparaison entre les étudiants de première année et ceux ayant passé ce cap en effectuant deux modèles de régression ; l'un pour ces derniers, et l'autre pour les premiers, l'objet de la modélisation étant la probabilité d'être, ou non, dans une filière sélective.

Comme le montre le tableau ci-dessous, la seule modification notable des *Odds Ratios* concerne le type d'élève : la différence s'atténue au-delà de la première année puisqu'une partie des moins bons élèves, surtout présents hors des filières d'élite, a quitté l'enseignement supérieur, homogénéisant ainsi les différentes filières du point de vue de la qualité scolaire de leurs étudiants. En revanche, et c'est le résultat qui nous intéresse le plus, il n'y a aucune différence entre les étudiants en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas.

Tableau I.2.15 : comparaison des chances de suivre une filière d'élite entre étudiants de 1^{ère} année et étudiants au-delà de la 1^{ère} année.

	Odds Ratios	
	Étudiants de 1 ^{ère} année	Étudiants au-delà de la 1 ^{ère} année
Bon élève/élève moyen	11,3	3,8
Classe moyenne et supérieures/ classe populaire	1,6	1,7
Non handicapé/ handicapé	1,3	1,3
Etudiant/étudiante	1,3	1,4
Constante	0,0	0,1

OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année.

On ne peut cependant en rester à ce constat, tant la poursuite des études supérieures dans l'une ou les autres de ces trois voies résulte moins d'un choix que d'une orientation en partie subie, du fait de la sélectivité de certains segments de l'enseignement supérieur. Il convient donc de distinguer deux processus : d'une part, la sélection qu'opère le système d'enseignement supérieur du fait de sa différenciation hiérarchique et, d'autre part, les processus d'auto-sélection induits par le fait que les études suivies au sein des trois grands types d'enseignement ne requièrent pas les mêmes aptitudes et ne procurent pas les mêmes bénéfices.

Sélection et auto-sélection

Comme le notait déjà MINGAT, il y a près d'une quarantaine d'année, soit à l'orée de la seconde massification de l'enseignement supérieur, « *il se produit une « auto-sélection » relativement très forte car, au moment de s'inscrire à l'Université, les nouveaux étudiants, plus ou moins conscients de la réalité universitaire, « arbitrent » entre les différentes disciplines en tenant compte, notamment, de l'attrait de la discipline pour elle-même, des avantages liés au métier qu'ils pourront exercer à l'issue de la formation, ainsi que des chances qu'ils estiment avoir de réussir leurs études en fonction de leurs caractéristiques propres. [...] Etudier la sélection universitaire, c'est donc, explicitement, reconnaître les rôles respectifs et interdépendants de l'auto-sélection que s'imposent les étudiants et la sélection que ceux-ci subissent de la part de l'institution universitaire.* » (MINGAT, 1981).

Précisément, les travaux de MINGAT et DURU montrent qu'à niveau et réussite scolaires comparables subsistent des inégalités de demande éducative, tant du point de vue quantitatif (nombre d'années d'études envisagé) que qualitatif (type d'études envisagé). Mieux, DURU-BELLAT et ZANTEN font observer que plus la scolarité s'accroît, « *plus les inégalités sociales de réussite s'effacent devant les inégalités d'orientation* » (DURU-BELLAT, VAN ZANTEN, 2006).

L'auto-sélection peut donc être définie comme « *la prise en compte [par les futurs étudiants ou bien par les étudiants, lorsqu'ils se reconvertissent] de leurs probabilités de réussite dans telle ou telle direction, eu égard à leurs caractéristiques personnelles* ». (DURU, 1978). Aussi, pour notre propos, s'agit-il de saisir dans quelle mesure le handicap, au-delà des inégalités de performance scolaire qu'il engendre, affecte les choix d'orientation.

La notion d'auto-sélection repose sur deux postulats principaux : elle suppose, tout d'abord, un système d'offre éducative hiérarchisé dont les bénéfices (en termes de revenus attendus ou de prestige) sont inversement proportionnels aux difficultés d'accès et/ou de poursuite des études. Ensuite, elle postule une homogénéité des comportements des acteurs participant au jeu, chaque étudiant cherchant à obtenir le rendement maximum de ses investissements éducatifs (en termes d'efforts, de temps, *etc.*) et la minimisation de ses risques (en termes d'échec) compte tenu des atouts (au premier rang desquels les compétences scolaires) dont il dispose.

Il convient de noter que les vertus de ce paradigme sont essentiellement heuristiques ; aucun des chercheurs l'adoptant ne doute qu'il ne puisse rendre compte des choix individuels dans leur totalité (*Cf.* sur ce point DURU et MINGAT, 1988).

Précisément, la notion d'auto-sélection explique en partie les différences de parcours des lycéens et étudiants dont les qualités scolaires sont équivalentes. Elle désigne donc les différences de trajectoires qui procèdent non pas de la valeur scolaire des jeunes gens mais de leurs aspirations (ou de celles de leurs familles).

Ce phénomène a largement été abordé, aussi bien par BOUDON que par BOURDIEU. La différenciation des trajectoires en fonction du genre est un des exemples paradigmatiques du phénomène d'auto-sélection mis en évidence par les chercheurs de l'IREDU (DURU *et alii*, 1993) : alors que les jeunes filles obtiennent de meilleurs résultats dans les matières scientifiques en seconde, elles s'orientent cependant moins souvent dans une Première S, qui est pourtant la mieux cotée dans la hiérarchie scolaire.

Mesurer l'auto-sélection

Compte tenu de l'approche de l'auto-sélection développée ci-dessus, on voit bien que l'on ne peut guère la mesurer de façon absolue. Ceci supposerait une échelle uni-dimensionnelle des aspirations et une hiérarchie non-équivoque de l'offre d'enseignement supérieur, ce qui n'est, bien évidemment, pas le cas. L'appréciation de l'auto-sélection ne peut donc être que relative. La mesure de l'ampleur du phénomène n'est pas toujours aisée à réaliser et sa mise en œuvre dépend, bien entendu, des données disponibles, mais aussi de l'échelon d'étude ou bien de la nature du système éducatif. En effet, dès lors qu'il n'existe pas de barrière formelle à l'entrée dans une formation donnée, l'auto-sélection s'appréhende par une simple comparaison des taux d'accès. Ainsi en va-t-il de l'orientation au lycée, ou bien encore de l'enseignement supérieur dans des pays où il n'existe pas de sélection à l'entrée (*Cf.* MAROY, VAN CAPENHOUDT, 2010). Le problème devient plus compliqué dès lors qu'une sélection formelle est effectuée à l'entrée, ce qui est le cas pour l'enseignement supérieur français.

Une première stratégie de recherche consiste à comparer les aspirations des futurs étudiants (en terminale de préférence *via* des questions relatives aux souhaits d'orientation *post* bac) aux trajectoires effectives constatées un an après, soit auprès du même échantillon lorsque l'on dispose de données longitudinales, soit auprès d'un échantillon parent (NAKHILI, 2007) ou bien encore de données au niveau national (MERLE, 1996a). Les résultats de ces comparaisons

montrent une forte correspondance, notamment pour les filières sélectives, entre les souhaits et les orientations effectives.

Ne disposant pas d'un tel matériau, nous ne pouvons adopter cette stratégie. En revanche, les données de l'OVE permettent de reconstituer les souhaits des étudiants lors de leur première inscription à l'université et, plus précisément, les souhaits non satisfaits.

La question, posée pour les deux vagues, de façon identique, et les modalités de réponse sont les suivantes :

« Lors de votre première inscription, avez-vous cherché à entrer, sans y parvenir : en BTS ; en Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles (CPGE) ; en Institut de Formation aux Soins Infirmiers ; en IUT ; dans une autre formation sur concours, entretien, dossier ; dans une autre formation universitaire ? ».

Pour chacune des modalités la réponse est de type « oui/non ».

Nous nous concentrerons ici sur l'auto-sélection relative à la poursuite d'études dans la « filière d'élite ». En comparant les réponses à la question de l'OVE sur l'existence d'un refus quant à la poursuite d'études en CPGE et les études effectivement suivies, il est possible de dégager l'ampleur de l'auto-sélection et les facteurs qui y concourent.

Tableau I.2.16 : mesure de l'auto-sélection en fonction du handicap.

	N'a pas cherché à entrer dans une CPGE (auto-sélection)	Suit une CPGE ou une formation exigeant une CPGE*	A été refusé à suivre une CPGE	Taux de refus (sélection)	Part de l'autosélection
pas de handicap	79%	18%	3%	13%	86%
handicap déclaré	83%	13%	3%	20%	81%
handicap reconnu	93%	5%	3%	36%	72%
Ensemble	79%	18%	3%	14%	85%
Les étudiants suivant une école d'ingénieur ou de commerce ont été considérés comme ayant suivi une CPGE. Ceci ne correspond qu'imparfaitement à la réalité puisque certaines écoles recrutent directement après le bac et que certains étudiants accèdent aux écoles de commerce ou d'ingénieur sans avoir suivie une classe préparatoire mais après un concours à l'issue d'une formation en BTS ou IUT ou bien encore après une licence universitaire.					
Sources : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiants en formation initiales à partir de la première année					

On le voit, l'importance de l'auto-sélection, mesurée de façon « brute », progresse en fonction du handicap : plus celui-ci est envahissant et moins les lycéens s'engagent vers les filières les plus sélectives. En même temps, les étudiants les plus handicapés sont aussi ceux qui connaissent les taux de refus les plus élevés. Aussi, la part relative « d'auto-sélection » diminue en raison du handicap.

Bien évidemment, il convient de tenir compte des spécificités des caractéristiques scolaires des étudiants en situation de handicap. Nous avons donc effectué deux régressions logistiques : la première modélisant les chances d'avoir postulé à une formation sélective ; la seconde les risques d'y être refusé. Ces deux régressions (présentées en annexe 2-5) intègrent, outre le handicap, le sexe et le niveau scolaire des étudiants, les caractéristiques sociales de leurs parents. Parmi celles-ci, nous avons tenu compte du niveau de diplôme, dont on sait qu'il est un facteur déterminant dans le choix de l'orientation scolaire *post bac*¹⁰⁴.

Le tableau ci-dessous présente les probabilités moyennes, calculées à partir de ces deux régressions, de sélection et d'auto-sélection pour deux types d'étudiants aux caractéristiques diamétralement opposées.

Le premier regroupe ceux dont les « qualités » sont les plus favorables à la poursuite d'études dans les filières sélectives, et le second ceux dont les probabilités sont, au contraire, les plus faibles.

Tableau I.2.17 : probabilités moyennes d'auto-sélection (exprimées en pourcentage)

Caractéristiques des étudiants	Handicap	Auto-sélection	Sélection	% auto-selection
Etudiant ; Bons élèves ; CSP + ; Parents diplômés du supérieur	Pas de handicap	60%	10%	85%
	Handicap déclaré	63%	15%	81%
	Handicap reconnu	79%	33%	71%
Etudiante ; Pas bon élève ; CSP - ; Parents non diplômés du supérieur	Pas de handicap	94%	21% (NS)	82%
	Handicap déclaré	95%	29% (NS)	77%
	Handicap reconnu	97%	53% (NS)	65%

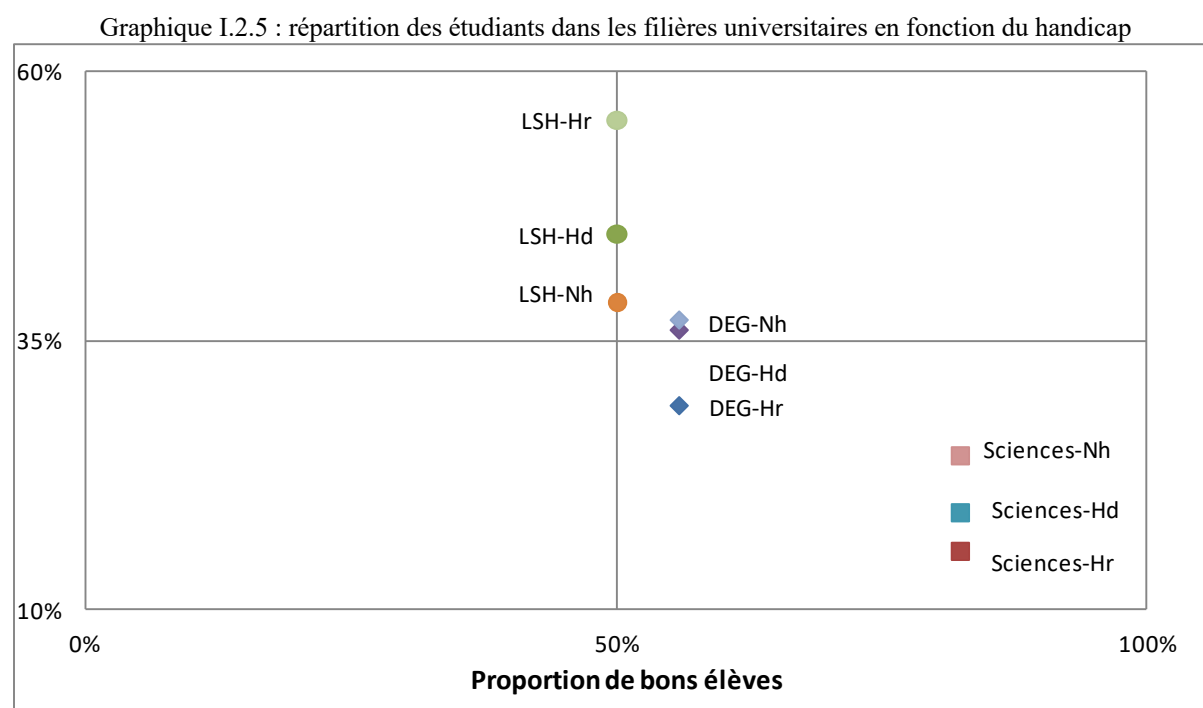
Source : Ove 2010 – 2013 agrégées ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

On le voit, la prise en compte des paramètres scolaires et sociaux ne gomme pas l'impact du handicap, notamment pour les étudiants dont les caractéristiques sont les plus favorables pour tenter une filière sélective. L'importance de la variable « handicap » augmente à mesure que sa lourdeur s'accroît : les écarts sont plus prononcés entre handicapés reconnus et étudiants dont le handicap est déclaré qu'entre ces derniers et ceux non-handicapés.

¹⁰⁴ L'analyse du panel des élèves de 1995 menée par CAILLÉ et LEMAIRE montre que ceux que BEAUD (2002) désigne sous le terme de « nouveaux Bacheliers » s'inscrivent moins souvent (1.6 fois moins) en CPGE que les lycéens dont un des parents est déjà Bachelier, et ce « à genre, niveau et contexte scolaires comparables ». GALLAND et alii (1995) insistent aussi sur l'importance du diplôme des parents : les lycéens d'origines sociale et culturelle moyennes ou supérieures disposent d'un avantage certain par rapport à leurs homologues de milieu modeste : ils bénéficient d'une meilleure information de la part de leurs parents et s'identifient plus facilement aux canons de la réussite scolaire.

Nous avons, jusqu'à présent, raisonné comme si l'université constituait un ensemble indifférencié. Bien évidemment, tel n'est pas le cas. Toute la littérature montre qu'il existe des différences notables entre les filières universitaires, que ce soit du point de vue des débouchés, du travail qui y est demandé ou encore de l'encadrement qui y est exercé¹⁰⁵. Il est donc légitime de se demander si les phénomènes que nous avons relevés à propos des trois grands types d'enseignement se reproduisent au niveau des disciplines universitaires. La focale sur l'université est d'autant plus importante que, nous venons de le voir, la majeure partie des étudiants en situation de handicap y effectue son cursus *post bac*.

Le découpage le plus courant distingue et regroupe les disciplines relevant des Lettres et Sciences Humaines (LSH), du Droit de l'Economie et de la Gestion (DEG) et, enfin, les disciplines scientifiques (Sciences).



Nh = pas de handicap ; Hd = Handicap déclaré ; Hr = Handicap reconnu

Source : Ove 2010 – 2013 agrégées ; Champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

Le graphique ci-dessus montre clairement que la majorité des étudiants en situation de handicap s'orientent vers la filière LSH¹⁰⁶, et ce d'autant plus fortement que le handicap est

¹⁰⁵ Là encore, nous ne citerons pas ici tous les travaux réalisés en la matière. Nous renvoyons cependant à ceux de DUBET, FELOUZIS, SEMBEL ou, plus récemment, ceux de DELES : tous comparent des étudiants de diverses filières, ou bien encore le fonctionnement de différentes facultés.

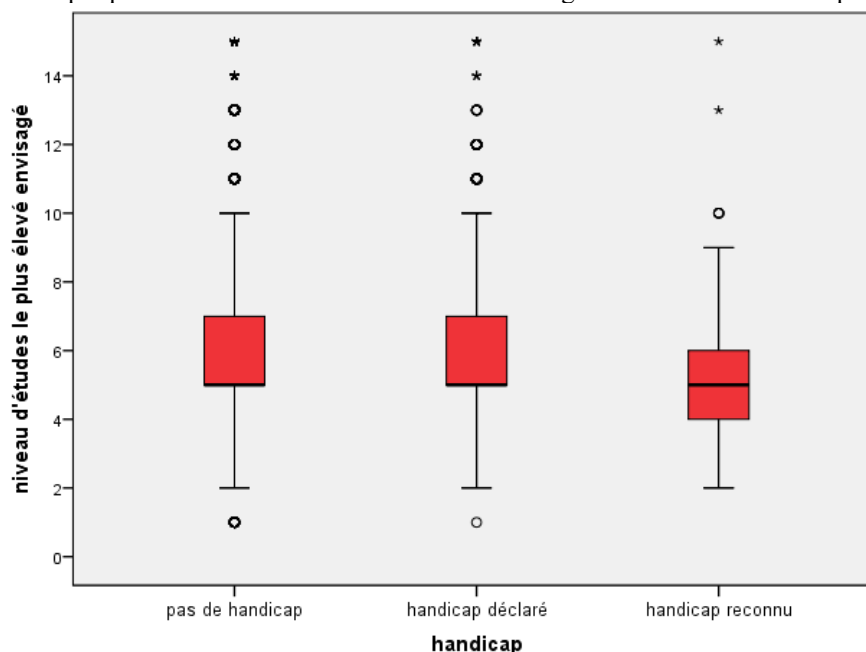
¹⁰⁶ Les données de l'OVE recoupent donc à peu près celles du Ministère pour l'année 2014-2015 : 47% (Ministère) contre 46 % (OVE) en LSH ; 30% vs 35% en DEG ; 23% vs 19% en Sciences. (Sources : MENESR - Handi-U 2014-2015) https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/ ; OVE 2010-2013 agrégées tous étudiants).

important. Cette répartition indique, là encore, la prégnance de l'auto-sélection : les jeunes étudiants en situation de handicap choisissent les filières où les proportions de « bons étudiants » sont les moins élevées. Mais ces études sont aussi celles qui sont réputées pour leur faible sélectivité et pour une moindre exigence quant à la quantité de travail. En d'autres termes, ce qui vaut pour le collège et le lycée vaut aussi pour l'enseignement supérieur : les filières et études vers lesquelles s'orientent massivement les étudiants les plus handicapés sont celles où les normes de l'excellence académique, fondées en partie sur la concurrence, entrent le moins en contradiction avec celles du paradigme inclusif (ZAFFRAN, 2017).

On peut, en première analyse, considérer l'auto-sélection vis-à-vis de certaines études comme une forme de réduction des aspirations. Mais cette auto-sélection qualitative, relative à la nature des études suivies, se double-t-elle d'une auto-sélection quantitative portant, elle, sur le nombre d'années d'études envisagé, sachant qu'il s'agit là d'un second indicateur des aspirations, à la fois sur le plan académique et sur le plan professionnel ?

L'examen des données « brutes » montre que la réponse à cette question dépend du niveau de handicap. On remarque, au vu du graphique ci-dessous, que les distributions sont quasiment identiques pour les étudiants non-handicapés et pour ceux qui en déclarent un. En revanche, elle diffère sensiblement pour les étudiants dont le handicap est reconnu. Pour ces derniers, la moyenne est légèrement inférieure aux autres étudiants. Ceci est dû à la proportion plus élevée de jeunes gens souhaitant faire des études courtes, comme l'indique le niveau nettement plus bas du premier quartile. En revanche, on observera que les médianes sont quasiment identiques pour les trois groupes.

Graphique I.2.6 : nombre d'années d'étude envisagé en fonction du handicap



Source : Ove 2010 – 2013 agrégées ; champ : étudiants à partir de la première année de formation initiale.

On observe donc aussi une auto-sélection quantitative pour les étudiants dont le handicap est le plus sévère. Mais, comme le montre le tableau ci-dessous, celle-ci ne concerne que les étudiants de premier cycle. Un fois passée cette barrière, les étudiants ont des niveaux d'aspiration identiques ou, plus précisément, indépendants du handicap.

Tableau I.2.18 : comparaison du nombre d'années d'étude envisagé en fonction du handicap

	pas de handicap (1)	handicap déclaré (2)	handicap reconnu (3)
Étudiants de 2ème et 3ème cycle en formation initiale	6,3	6,4	6,3*
Étudiants de 1ère année en formation initiale	5,4	5,4	4,8**

* $p[\text{dif}(1)-(3)] = 0,785$; $p[\text{dif}(2)-(3)] = 0,461$
 ** $p[\text{dif}(1)-(3)] = 0,001$; $p[\text{dif}(2)-(3)] = 0,001$

Sources OVE 2010-2013 agrégées.

Bien entendu, ces aspirations dépendent aussi des caractéristiques scolaires et sociales des étudiants, dont on a vu qu'elles se distribuaient inégalement en fonction du handicap. Afin de corroborer les résultats ci-dessus, nous avons réalisé deux analyses de régression modélisant les chances d'envisager des études au-delà de trois ans d'une part, et au-delà de cinq ans d'autre

part. Pour des raisons d'effectifs, nous avons distingué les étudiants en situation de handicap de ceux qui ne le sont pas.

Les résultats (Cf. annexe 2-7) confirment les données brutes ci-dessus. Si l'on considère les souhaits d'aller au-delà de trois années d'études, on n'observe pas de différence statistiquement significative entre les étudiants en situation de handicap et les autres. Seules jouent les variables traditionnelles, scolaires et sociales. Mieux, si l'on modélise les souhaits de poursuivre au-delà de cinq années d'études, alors les étudiants en situation de handicap sont, toutes choses égales par ailleurs, un peu plus nombreux à formuler un tel vœu.

Bien sûr, ces régressions regroupent l'ensemble des étudiants en situation de handicap sans distinguer le niveau de sévérité. Or, les données brutes indiquent une moyenne inférieure pour ceux dont le handicap est reconnu. Nous avons donc comparé systématiquement ce sous-groupe avec les autres étudiants (qu'ils déclarent ou non un handicap), en tenant compte de chacune des variables qui s'avèrent influentes dans les deux modèles de régression (Cf. tableau ci-dessous).

On voit ainsi que, quelle que soit la variable de contrôle retenue, les étudiants dont le handicap est reconnu optent systématiquement pour un temps d'étude inférieur à celui envisagé par leurs homologues. La seule exception concerne les étudiants qui sont dans une « filière d'élite », la différence n'étant toutefois pas statistiquement significative.

En outre, si l'on examine les *odds ratios* associés à chacune des variables de contrôle, on peut remarquer que l'impact du handicap varie fortement selon les caractéristiques sociales et scolaires des jeunes gens. D'une façon générale, le handicap amplifie (ou minimise) fortement les différences. Prenons, par exemple, le rôle du milieu social : les étudiants issus d'un milieu populaire ont 2.5 fois moins de chances d'envisager des études au-delà de trois ans ; en ce qui concerne les étudiants ayant un handicap déclaré, le rapport de chances est presque le double. Inversement, si l'on prend le niveau scolaire des parents, le rapport est près de deux fois moindre. En d'autres termes, ici, avoir un handicap sévère semble renforcer les handicaps sociaux et scolaires.

Tableau I.2.19 : proportions comparées d'étudiants déclarant vouloir poursuivre des études au-delà de trois années.

Variables sociales			Variables scolaires		
	pas de handicap	Handicap reconnu		pas de handicap	Handicap reconnu
Etudiants	87%	69%	1ère année	77%	48%
Etudiantes	86%	81%	Au delà de la 1ère année	89%	84%
O.R. Etudiants/Etudiantes	1,1	-1,9	O.R. Au delà de la 1ère année/1ère année	2,4	5,8
Classes moyennes et supérieures	90%	85%	pas bon élève	70%	59%
Classes populaires	78%	52%	bon élève	94%	95%
O.R. Classes moyennes et sup. / Classes populaires	2,5	5,4	O.R. Bon élève /Pas bon élève	7,2	13,6
études post bac	92%	83%	filière d'élite	97%	100%
pas d'études post bac	80%	72%	pas filière d'élite	82%	75%
O.R. études post bac/pas d'études post-bac	3,1	1,8	Rapport* filière d'élite /pas filière d'élite	1,2	1,3
* Le pourcentage étant de 100, le calcul d'un odd ration s'avère impossible ; nous avons donc calculé un simple rapport.					
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année.					

La lecture du tableau se fait en ligne : ainsi, par exemple, les étudiants dont le handicap est reconnu sont 69 % à vouloir faire plus de trois années d'études quand c'est le cas de 87 % des autres étudiants (non-handicapés ou bien dont le handicap n'est pas reconnu). Le grisé de la cellule signifie que la proportion des étudiants en situation de handicap est statistiquement différente de celle des autres étudiants. Pour les étudiantes, les pourcentages sont respectivement de 81% et 86 % ; aucune cellule n'est grisée, ce qui signifie que la proportion des étudiantes en situation de handicap est statistiquement différente de celle des autres étudiantes. Les *Odds Ratios* (O.R.) permettent de comparer les variations des différences entre les étudiants dont le handicap est reconnu et les autres en fonction des variables scolaires et sociales. On voit ainsi que, lorsque l'on n'est pas un « bon élève », on a 7.2 fois moins de chances d'envisager des études supérieures à trois ans lorsque l'on n'a pas un handicap reconnu, et pratiquement le double (13,6 fois) lorsque l'on a un handicap reconnu.

Au total, c'est donc bien dans le type de filière suivi et le niveau d'études supérieures envisagé qu'il faut chercher l'auto-sélection, beaucoup plus que dans le choix de poursuite ou non d'études supérieures. Et, ici, elle peut être définie par « *une subjectivité fondée sur les écarts aux normes attendues* » (ZAFFRAN, 2015) en termes de rythme et de quantité de travail, de compétition, *etc.* Ceci semblerait clairement indiquer que l'auto-sélection procède moins d'un doute quant à ses capacités personnelles à suivre des études que d'un rapport aux normes régissant les conditions de travail dans des univers encore mal adaptés.

Les bonnes raisons de l'auto-sélection

On observe donc une restriction des aspirations des jeunes bacheliers en situation de handicap : nombre d'entre eux optent pour des filières que les autres étudiants ne choisissent qu'en raison d'un éventail plus restreint. Quelles sont donc les « bonnes raisons » qui conduisent les étudiants en situation de handicap, dont le parcours scolaire lycéen a été couronné de succès, à s'engager dans des filières que d'autres empruntent essentiellement par défaut ?

Une première raison réside dans l'anticipation des difficultés prêtées aux études, et donc dans les probabilités d'échec : aucun futur étudiant n'ignore que certaines disciplines / filières sont plus exigeantes que d'autres en termes de travail requis, et sont, en outre, plus ou moins sélectives¹⁰⁷. Or, la question de la charge de travail n'est pas anodine pour les étudiants en situation de handicap : elle entre explicitement en ligne de compte dans leurs décisions d'orientation¹⁰⁸.

Notons tout d'abord qu'en ce qui concerne les arbitrages entre filières sélectives et université, l'auto sélection tient à la nature même de la forme des études du secteur sélectif. Comme l'indique explicitement son qualificatif, sa principale caractéristique est d'être un système compétitif. Cette compétition ne se manifeste pas uniquement à l'entrée, mais aussi au cours des premières années du cursus. Celle-ci règne en maître dans le système sélectif non professionnel puisque l'accès y est contingenté non seulement à l'entrée, mais aussi à l'issue des deux ou trois années de classes préparatoires. Et cette compétition, comme toute compétition, exige non seulement de beaucoup et bien travailler, mais de travailler plus et mieux que le voisin.

Dans ces conditions, nombre de jeunes étudiants en situation de handicap estiment que même l'aménagement des études ne compense pas le handicap, que l'on peut ici ramener à son sens premier : celui de contraintes supplémentaires dans une compétition.

Cette anticipation de l'échec ne se fonde pas sur de simples représentations : le tableau I.2.16 (p.128) montre clairement que la sélection, à l'entrée et en cours de filière sélective, est plus élevée pour les étudiants en situation de handicap.

¹⁰⁷ Analysant les temps de travail (heures d'enseignement et heures de travail personnel) à partir de l'Enquête 2006 de l'OVE, ERLICH et VERLEY (2010) montrent de très fortes variations selon les filières et, reprenant la formule de GRIGNON et GRUEL (1999), constatent que « *tous les étudiants ne sont pas étudiants au même degré* ».

¹⁰⁸ Pour les étudiants, il ne s'agit pas uniquement de simples représentations plus ou moins déconnectées de la réalité. De fait, ces informations, répercutant les études de l'OVE, sont à disposition sur les sites internet consacrés à l'orientation, ou bien encore dans les magazines ou pages de journaux spécialisés sur ces questions.

Le cas de Philippe, étudiant que nous avons déjà rencontré, est, à cet égard, exemplaire. Un très bon parcours scolaire lycéen l'a conduit à réussir un Bac S avec mention Bien. Mais, pour « être à égalité » lors du Bac, Philippe décide d'effectuer une demande (acceptée) d'aménagement (procédure d'étalement des épreuves) pour passer son Bac en deux ans. Elle est justifiée par des problèmes médicaux qui l'obligent à se rendre, plusieurs fois par mois, à l'hôpital de Bordeaux, dans un service spécialisé dans les maladies rares, alors qu'il habite Angoulême.

Son parcours, assorti de la mention au Bac, aurait sûrement pu l'amener à postuler à une classe préparatoire pour tenter, ensuite, une école d'ingénieur. Il s'était d'ailleurs renseigné (lors de sa première année de Terminale) sur les possibilités d'aménagement pour la passation des concours, et notamment sur le temps supplémentaire.

Son renoncement provient du fait même de sa demande d'étalement des épreuves du Bac sur deux ans. *« Il m'a fallu deux ans pour passer le Bac, et vraiment en cravachant ; je suis sorti de là complètement épuisé. Alors imaginez pour la classe prépa ! Je n'aurais même pas été sûr de passer en Spé [Math Spécialisé ; année après « Math Sup », 1^{ère} année de Classe Préparatoire Scientifique]. Quand j'étais en Première, j'avais vraiment la volonté d'intégrer une Prépa. Mais le Bac, ça m'a rincé. Donc, c'était pas possible ; avec les hospitalisations, la fatigue... Donc j'ai fait une croix dessus. C'est un peu comme le Tour de France dans une étape de montagne ; y'a pourtant les meilleurs coureurs mais, à un moment, vous pouvez plus*

Une seconde raison réside dans le rôle du contexte de scolarisation dans les choix d'orientation. Il s'agit donc de re-contextualiser les choix individuels. Certes, les anticipations de réussite dépendent des qualités scolaires des lycéens et de leur milieu social. Mais, elles peuvent aussi varier en fonction du contexte de scolarisation. On retrouve ici la thèse de NAKHILI (2005)¹⁰⁹ sur le rôle du milieu scolaire dans les processus de transition entre le secondaire et le supérieur, notamment en termes d'aspirations. Plus précisément, elle montre que *« le type d'établissement fréquenté peut entraîner des différences d'aspirations non négligeables »*.

De fait, les étudiants rencontrés lors des entretiens que nous avons réalisés ont pratiquement tous mentionné l'importance du rôle des enseignants de leur lycée dans la poursuite de leurs études et dans leur orientation, que ce soit d'ailleurs dans un registre positif ou bien, à l'inverse, négatif. On sait par exemple, le rôle déterminant des enseignants de Terminale sur les choix d'orientation, et notamment dans l'engagement vers les « filières d'élites » : ainsi, *« avoir bénéficié ou non de leurs conseils exerce « toutes choses égales par ailleurs » une influence presque aussi forte que les variables scolaires. Un élève ira toujours plus souvent en CPGE s'il a été informé par ses enseignants »* (LEMAIRE, 2014).

¹⁰⁹ Historiquement, la sociologie des inégalités scolaires s'est d'abord construite sur le rôle joué par le milieu social sur les performances et aspirations des élèves, puis, à partir du milieu des années 80 en France, elle s'est intéressée au contexte scolaire sur les performances : « effet classe », « effet établissement » (COUSIN, 2000) ont alors été investigués. Ce n'est que récemment que l'on s'est interrogé sur le rôle du contexte sur les aspirations, et notamment vis-à-vis des études supérieures. Pour une revue complète de la question de la formation des inégalités scolaires, Cf. DURU 2002.

Même lorsque les lycéens ont de très bons résultats, ils ont besoin d'informations et de conseils sur leur orientation, notamment s'ils souhaitent s'engager dans les filières sélectives, de manière à savoir s'ils seront « capable[s] de tenir le rythme ».

Félix, étudiant handicapé moteur

Témoignage recueilli sur internet, via le site de la FEDEH.

« Je savais, dès la Seconde, que je voulais faire des études scientifiques, plutôt dans le domaine de la physique. Je ne connaissais pas alors les Classes Préparatoires, et j'avais à l'idée d'aller à l'université. Nous avons eu, en Première, une présentation sur les Classes Prépa, et j'ai commencé à envisager cette possibilité. Ce qui a fait pencher la balance, outre l'insistance de quelques professeurs, c'est l'idée que j'y serais beaucoup mieux encadré qu'à l'université. Car ce qui me faisait peur dans la fac, c'était la perspective de me retrouver seul et anonyme au milieu de la foule. J'avais toujours établi une relation de confiance avec mes professeurs, et cela m'avait beaucoup aidé à surmonter toutes les petites difficultés. Le côté « scolaire » de la Prépa, son fonctionnement proche de celui du Lycée étaient, à ce titre, rassurants. Mes notes me permettaient tout à fait d'être accepté en Math Sup, mais je n'étais pas du tout sûr d'être capable de tenir le rythme, ni de réussir à être au niveau. La compétition m'effrayait un peu. »

Par-delà le rôle de tel ou tel enseignant, qui n'est d'ailleurs pas spécifique aux étudiants en situation de handicap¹¹⁰, c'est plus généralement le contexte d'établissement qui est en jeu. Celui-ci comprend tout aussi bien les sensibilisation et mobilisation collectives des équipes éducatives mais aussi des pairs ; bref, l'orchestration d'un climat propice à la formulation de projets de poursuite d'études supérieures correspondant à la fois au cursus suivi et au niveau acquis.

A cet égard, EBERSOLD et RICK (2011) enregistrent de nettes différences dans les stratégies des établissements secondaires, reconstituées à partir des réponses des lycéens, vis-à-vis des élèves à besoin(s) particulier(s).

Une première dimension de ces stratégies concerne le niveau de soutien de l'établissement. Ainsi, certains élèves « portent-ils un jugement positif sur l'aptitude du lycée à les armer pour faire face aux enjeux à venir. Les jeunes adultes concernés ici ont, en effet, davantage tendance à faire un retour positif sur le travail mené par l'équipe pédagogique : la qualité de la coopération entre le personnel du lycée et les structures d'accompagnement, leur disponibilité et réactivité, ou encore le fait de pouvoir contacter un référent en cas de besoin sont ainsi identifiés comme autant de facteurs de réussite scolaire ayant en outre un effet capacitant sur leur parcours ».

¹¹⁰ L'explication des carrières scolaires « atypiques », c'est-à-dire l'orientation et la poursuite d'études au sein des filières d'élites de jeunes dont les caractéristiques sociales ne les y prédisposaient pas statistiquement, a souvent insisté sur le rôle des parents (ZEROULOU, 1988 ; ICHOU, 2013). A notre connaissance, il semblerait que le rôle des enseignants ait été moins étudié, même si CASTET-FONTAINE (2011) a développé cette thématique.

Une seconde dimension relève de la « *capacité des établissements d'enseignement secondaire à prendre en compte et considérer la mise en sens* » de l'avenir scolaire et social des jeunes.

A partir du croisement de ces deux dimensions, EBERSOLD et RICK esquissent quatre grands types de stratégies d'établissement qui orientent fortement les jeunes, notamment dans leurs projets d'études supérieures. On voit alors que, si certains favorisent les ambitions des lycéens, d'autres auraient plutôt un effet inhibiteur, comme le suggèrent les témoignages de lycéens ou étudiants qu'ils livrent.

Une troisième raison de l'auto-sélection réside en ce que, comparativement aux jeunes non-handicapés, les critères d'appréciation de la réussite scolaire diffèrent, autant pour les lycéens en situation de handicap que pour leur entourage.

On peut faire l'hypothèse de l'existence d'une norme plus ou moins implicite selon laquelle l'entrée dans l'enseignement supérieur constitue déjà une réussite, indépendamment de la filière suivie. Du fait de la sur-sélection qui s'est opérée tout au long de leur scolarité, et du caractère encore exceptionnel, d'un point de vue quantitatif, pour les plus handicapés, de l'accès à l'enseignement supérieur, ils se percevaient déjà comme d'« *heureux survivants* ». L'entrée à l'université, y compris dans des filières dépréciées, ne serait alors pas perçue comme une réduction des aspirations, mais resterait encore une « *consécration sociale* », pour reprendre une autre expression de BOURDIEU (1981). Comparativement à nombre de jeunes en situation de handicap, leur parcours est effectivement exemplaire. A l'instar des jeunes de milieu populaire, dont l'accès à l'enseignement supérieur est relativement récent et est loin d'être massif, rappelons-le, l'entrée à l'université s'inscrit dans une trajectoire de promotion sociale¹¹¹.

Il reste une dernière raison à envisager : celle d'un rapport différent aux raisons de poursuivre des études supérieures. En effet, si la proportion d'étudiants en situation de handicap dans la filière LSH est supérieure à ce qu'elle devrait être « toutes choses égales par ailleurs », on ne voit guère pourquoi ils manifesteraient plus d'appétence pour ces disciplines que leurs homologues non-handicapés. En fait, leurs choix témoignent d'une place plus large réservée à leur intérêt pour le contenu des études. Il convient donc de déplacer le regard : ce ne sont pas les étudiants en situation de handicap qui réduisent leurs aspirations mais plutôt les non-handicapés qui, plus souvent, entretiennent un rapport plus instrumental à leurs études.

¹¹¹ A partir d'une étude qualitative menée auprès d'une soixantaine de jeunes étudiants inscrits en licence, NICOURD (2011) montre que de très bons élèves issus de milieu populaire ne vivent pas du tout leur inscription en AES, filière peu prestigieuse comparativement à Droit ou Economie, comme un pis-aller, mais bien comme une promotion sociale.

Comment expliquer cette différence ? Il nous semble qu'il est ici possible de reprendre, par analogie, les analyses de DURU-BELLAT (1993 ; 1995 et 2008), à propos des choix d'orientation des filles comparativement à ceux des garçons. Rappelons brièvement les termes du débat. Pour Marie DURU, il s'agit d'expliquer pourquoi les lycéennes choisissent moins souvent une orientation en 1^{ère} S, filière la plus prestigieuse dans la hiérarchie scolaire, alors qu'elles ont, en moyenne, de meilleures notes en mathématiques que leurs homologues masculins. Loin d'y voir l'effet d'une socialisation à des stéréotypes de genre, qui les confinerait dans le choix des matières littéraires, associées à l'univers féminin¹¹², l'auteure recourt plutôt à une explication en termes de stratégies anticipatrices. Ainsi, c'est en fonction de ce que leur réserverait le marché du travail et de leur rôle au sein de la structure familiale, les obligeant à arbitrer en faveur de « *professions banales* » au détriment de carrières « *prestigieuses mais prenantes* », que les lycéennes, futures-mères-de-foyer-à-double-carrière, opteraient plus souvent pour des filières elles-mêmes moins prestigieuses, mais moins coûteuses scolairement (en termes de temps de travail, de stress lié à la compétition, *etc.*). Ainsi, elles développeraient des « *visées inégales 'calées' sur des positions anticipées inégales* » (2008). En somme, les choix seraient moins définis par l'amont, par le parcours antérieur, que par l'aval situé en dehors du système scolaire.

Ainsi, à l'instar des jeunes lycéennes, les étudiants handicapés anticiperaient leurs difficultés d'insertion ultérieures et privilégieraient plus volontiers la dimension expressive des études. En d'autres termes, il semble possible de poser l'hypothèse d'un rapport différentiel aux études, lié à l'anticipation de possibilités de déclassement. Nous examinerons en détail cette question dans la prochaine partie de ce travail.

En guise de conclusion à cette partie, nous voudrions tenter de répondre à une dernière question portant sur le processus de démocratisation de l'enseignement supérieur eu égard aux jeunes en situation de handicap. Résumons donc notre propos. Le premier chapitre interrogeait la réalité de l'augmentation de la population des étudiants handicapés au sein de l'enseignement supérieur. De toute évidence, celle-ci est avérée, de façon continue, et la question n'est pas de savoir si l'accès à l'enseignement supérieur se démocratise, mais quelle est la nature de cette démocratisation ?

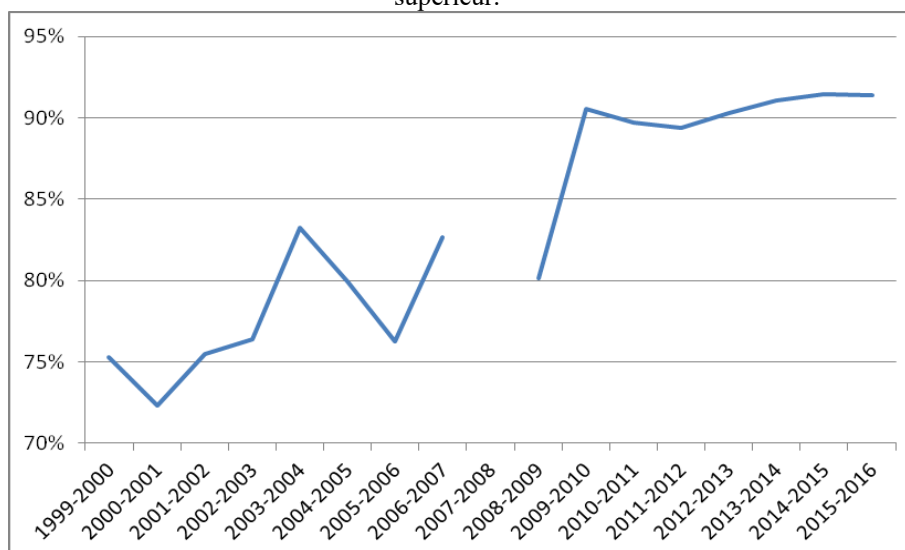
Au regard des développements de ce second chapitre, on peut penser que cette démocratisation est un peu « en trompe l'œil », dans la mesure où les étudiants en situation de

¹¹² Une vision structuraliste opposerait ainsi le pôle littéraire, associé aux qualités féminines telles que l'empathie, la compréhension, l'expressivité, au pôle scientifique, associé aux qualités masculines telles que la distance, l'explication, l'instrumentalité, *etc.*

handicap se trouvent très majoritairement dans les filières les moins prestigieuses. Ces inégalités d'orientation et de réussite s'expliquent en grande partie par les qualités scolaires des étudiants handicapés qui atteignent l'enseignement supérieur au prix d'une sélection accrue, qui est telle que nous avons repris l'expression bourdieusienne d' « *heureux élus* » pour les désigner. Ainsi, pour faire image, bien que l'écémage des élèves soit plus élevé tout au long de la scolarité antérieure, avec notamment des paliers clé (fin du collège, fin de la scolarité obligatoire), le produit de ce processus de raffinage reste de moindre qualité : les « bons élèves » sont nettement moins nombreux. Même à qualités scolaires équivalentes, on observe de nettes différences dans les choix d'orientation qui relèvent d'un processus d'auto-sélection. Au total, le processus de démocratisation de l'enseignement supérieur des jeunes handicapés pourrait être qualifié de *démocratisation ségrégative*, c'est-à-dire un processus qui renforce les différenciations de parcours.

De fait, si l'on examine les données du Ministère de l'Enseignement Supérieur sur le long terme, on observe que la croissance des effectifs des étudiants au sein de l'enseignement supérieur s'est massivement opérée en direction de l'université. Ce constat est d'autant plus notable que, dans le même temps, la part de l'université au sein de l'enseignement supérieur est restée à peu près constante en valeur absolue, et n'a cessé de diminuer en valeur relative. Parallèlement, le choix de l'université est devenu, pour une part croissante de ses effectifs, une filière par défaut ou en l'attente de la sélection dans une autre filière. Ainsi, la progression de l'accès des étudiants en situation de handicap au sein de l'enseignement supérieur semble s'être effectué surtout dans un secteur qui devient, sinon délaissé, à tout le moins de moins en moins prisé.

Graphique I.2.7 : part des étudiants en situation de handicap au sein de l'université parmi l'ensemble des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur.



Source : DGESCO-Handi U

Regardons maintenant plus en détail, avec les données de l'OVE, l'évolution de la répartition des étudiants en situation de handicap au sein des trois grandes catégories de filières.

Tableau I.2.20 : évolution de la répartition des étudiants en fonction du handicap

		Filières		
		Université (hors médecine)	Filières professionnelles	Filières d'élites
Handicap	Pas de handicap	54%	18%	29%
	Handicap déclaré	61%	17%	22%
	Handicap reconnu	76%	18%	6%
	Ensemble	54%	18%	28%
2010	pas de handicap	55%	21%	24%
	handicap	64%	22%	14%
2013	pas de handicap	53%	15%	32%
	handicap	61%	14%	24%

OVE 2010-2013 ; étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année.

Même si les pourcentages ne sont pas identiques, la population de référence n'étant pas semblable, ce tableau confirme partiellement le graphique présentant l'évolution sur le long terme : les étudiants en situation de handicap suivent majoritairement des études universitaires, et ce d'autant plus que le handicap est prégnant.

Toutefois, le tableau ne le confirme que partiellement, puisqu'entre 2010 et 2013 les données de l'OVE indiquent une hausse substantielle des étudiants en situation de handicap intégrant ce que nous avons dénommé les « filières d'élites ». Ce dernier constat suggère donc plutôt une *démocratisation de nature égalisatrice*, pour reprendre la typologie de MERLE (2000).

Mais, pour véritablement en apprécier l'ampleur, il nous faut comparer l'évolution respective des orientations vers la filière la plus prestigieuse des jeunes gens en situation de handicap et de ceux qui ne le sont pas. Or, les premiers ont près de 2 fois plus de chances de rejoindre une filière d'élite en 2013 par rapport à 2010, tandis que les seconds n'en ont que 1,5 fois plus. Les données de l'OVE confortent donc l'hypothèse d'une démocratisation égalisatrice de l'enseignement supérieur¹¹³.

Bien entendu, cette hypothèse reste suspendue à la question de la comparabilité des données de l'OVE dont nous avons souligné les limites (*Cf.* la partie méthodologique) et à celle de la définition du handicap. En d'autres termes, il est fort possible que les évolutions que nous constatons soient moins dues à une démocratisation de l'enseignement supérieur pour les étudiants en situation de handicap qu'à une démocratisation de l'accès à ce statut...

En l'absence d'éléments pour trancher en sens inverse, acceptons donc l'idée d'une démocratisation égalisatrice de l'enseignement supérieur ou, plus exactement, d'une tendance à la « déségrégation » ...

¹¹³ Rappelons que par démocratisation égalisatrice il faut entendre une diminution des écarts d'accès selon la filière.

CHAPITRE 3

LES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP ET LEURS ÉTUDES : LES BONNES RAISONS DE L'ORIENTATION ET LES TYPES DE PARCOURS

Ce troisième chapitre place la focale sur les raisons ayant présidé au choix d'orientation, et sur la diversité des parcours universitaires empruntés par les jeunes en situation de handicap. Si COULON envisage le « métier d'étudiant » dans sa dimension académique, consistant tout à la fois à assimiler la mécanique institutionnelle (le jeu des « UE » et des crédits, le système des notations et des coefficients, des compensations entre les différentes notes, *etc.*), à saisir les implicites du travail académique et à entrer dans l'univers intellectuel d'une discipline (déterminer ce qui est important ou annexe, les « allants de soi », *etc.*), notre option, au moins dans un premier temps, est sensiblement différente.

En premier lieu, nous avons centré nos analyses sur la mise au jour des motivations expliquant l'engagement des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur et, partant, sur les raisons qui orientent le choix de leurs études. Reprenant la distinction classique de BOURDIEU et PASSERON sur le type de rapport (instrumental *vs* vocationnel) que les étudiants entretiennent à leur égard, nous avons examiné le rôle d'un certain nombre de variables sur la probabilité de favoriser, au travers de ce choix, l'exercice ultérieur d'une profession ou, à l'inverse, un plaisir intellectuel immédiat passablement déconnecté des débouchés réels. Sur ce versant, et à partir de l'exploitation des différentes enquêtes (OVE, Céreq et la nôtre propre), plusieurs questions ont guidé nos analyses : anticipant les difficultés qu'ils rencontreront sur le marché du travail, les étudiants en situation de handicap ont-ils plus souvent tendance que leurs homologues non-handicapés à favoriser une approche relativement désintéressée des études ? La perception d'une allocation les y aide-t-elle ? À l'inverse, les désavantages liés au handicap les encouragent-ils à préparer plus activement leur intégration professionnelle, notamment en optant pour des filières plus « rentables » sur le marché du travail ?

Par la suite, nous avons jugé utile de compléter la distinction entre rapports instrumental et vocationnel aux études par une dimension expressive renvoyant plus directement au mode de vie étudiant. Ici, par exemple, nous avons cherché à déterminer si le milieu de scolarisation antérieure (spécialisé, ordinaire ou « panaché ») pouvait influencer le rapport que les étudiants

en situation de handicap entretiennent avec leurs études, en les mettant en quelque sorte à distance pour favoriser la sociabilité estudiantine ?

Dans une deuxième section, nous avons examiné les caractéristiques des parcours étudiants, et particulièrement ceux des jeunes en situation de handicap. Ici, nous nous sommes d'emblée attaché aux niveaux de « diplomation » qu'atteignent les étudiants et avons cherché à déterminer, en dépit de la réduction des inégalités entre niveaux de handicap, par quelles variables s'expliquent les écarts qui perdurent malgré tout.

La question de la linéarité des parcours fait ensuite l'objet d'un examen particulier : quelles sont les caractéristiques des étudiants « à l'heure », dont la trajectoire dans l'enseignement supérieur est conforme à la logique tubulaire qui valorise cette temporalité sans heurts ? Pour les jeunes ne suivant pas cette « voie royale », comment interpréter les réorientations, parfois successives, qu'ont à connaître leur parcours ? Que dire des interruptions et abandons, suivis ou non d'une reprise d'étude ? Ces distorsions par rapport à la norme académique s'apparentent-elles toutes à des échecs ? Quel rôle le handicap et son intensité jouent-ils dans les virages et circonvolutions qu'ont à connaître les cheminements étudiants ? Par combinaison, ces différents facteurs d'allongement du temps universitaire ont donné lieu à une typologie reflétant le caractère hétérogène de certains parcours.

Enfin, la notion de « décrochage », après une discussion portant sur sa définition même et sur les problèmes méthodologiques qu'elle induit, donne lieu à des développements spécifiques. Nous examinons si les facteurs traditionnellement utilisés pour l'expliquer jouent aussi pour les étudiants en situation de handicap. Si tel est le cas, comment ces derniers se répartissent-ils dans les typologies différenciant les types de décrocheurs ?

Une approche intéressante de l'expérience étudiante consiste à l'appréhender comme une articulation originale entre, d'une part, un rapport aux études et, d'autre part, un rapport au temps (PILOTE, GARNEAU, 2011).

Dans cette optique, l'examen du rapport aux études suppose, en tout premier lieu, de se centrer sur le processus d'orientation et, partant, d'analyser la nature des critères et motivations ayant présidé aux choix effectués par les étudiants, et particulièrement ceux en situation de handicap. En d'autres termes, s'attacher à mettre au jour le rapport que les jeunes entretiennent avec leurs études revient à définir les diverses fonctions utilitaires que peut revêtir l'engagement dans l'enseignement supérieur. Si l'anticipation de la valeur d'un diplôme sur le marché du travail s'offre spontanément comme une motivation essentielle, cette représentation de l'utilité

économique des études n'épuise pas un registre de préférences individuelles qui, dans les faits, s'avère à la fois bien plus complexe et diversifié. Comme le rappellent BERTHET *et alii* (2008), ces préférences pour les études « *ne reflètent pas toujours une intentionnalité ou des stratégies mûrement réfléchies et anticipées d'investissement dans le capital humain ou d'acquisition d'un signal vendeur sur le marché du travail* » (p. 121). Elles engagent aussi la subjectivité des étudiants, leur rapport au travail, leur appétence pour tel ou tel mode de vie, *etc.*

La façon dont les lycéens, futurs étudiants, choisissent leurs études au sein de l'enseignement supérieur est un sujet largement documenté. Pour autant, les façons de l'aborder et les termes pour désigner le processus varient considérablement d'une étude à l'autre et « *dans des acceptions pas toujours stabilisées : projet (personnel, d'études, professionnel, de vie), choix, décision, motivations aux études...* » (BIEMAR *et alii*, 2003). La notion même de choix doit être relativisée, tant ceux-ci apparaissent, de fait, largement surdéterminés par les parcours antérieurs (BERTHELOT, 1993 ; DUMORA, 2001 ; DURU-BELLAT, 1988 ; DURU-BELLAT, JAROUSSE & SOLAUX, 1997). Pour autant, même dans les situations où les alternatives sont objectivement restreintes, subsiste toujours une part où l'acteur peut arbitrer entre différentes options. Les choix réels se déploient ainsi dans un espace de subjectivité et de contraintes (ZAFFRAN, 2004). A partir d'une étude qualitative menée auprès de 270 élèves interrogés lors de leur toute fin d'études secondaires, BIEMAR *et alii* dégagent cinq grands types de facteurs qui entrent en jeu dans le processus décisionnel :

« *Un intérêt intellectuel pour des domaines plus ou moins précis, en rapport avec le contenu de la formation : goût, envie, motivation intrinsèque, passion...*

Des faiblesses ou des atouts personnels, essentiellement en termes de compétences : sentiment de capacité ou d'incapacité, compétences estimées développées ou non, connaissances acquises ou lacunaires...

Les caractéristiques de la filière d'études : type d'études, longueur, investissement requis, programme...

Les avantages socioéconomiques escomptés de la prolongation des études et de l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. L'étudiant évoque ici les bénéfices généraux d'une scolarité dans le supérieur, en termes, par exemple, d'accès à l'emploi ou à un niveau de qualification élevé, mais sans référence à une profession particulière.

Les professions auxquelles donne accès le diplôme. L'étudiant anticipe ici une situation professionnelle future particulière, qu'il décrit selon un des trois angles suivants : celui du statut social que la profession anticipée permet d'acquérir : tel métier valorisé, tel poste à responsabilités... ; celui des actes professionnels que l'exercice du métier implique : négocier, gérer... ; celui des valeurs sociales généralement associées à la profession choisie : aide, utilité sociale... ».

En dépit de leur forte diversité, les facteurs susceptibles d'expliquer le choix des études et le rapport que les étudiants de l'enseignement supérieur entretiennent avec elles nous ont semblé pouvoir être subsumés sous trois registres d'action « classiques » : instrumental, vocationnel et expressif, dont il est convenant de rappeler qu'ils ne sont pas exclusifs. Ainsi, au gré des situations, chaque étudiant met-il en avant des motifs ressortissant de l'un et/ou de l'autre et, *in fine*, c'est de leur agencement original que s'exprime la singularité de l'expérience.

Après avoir explicité ce que recouvre chacun de ces registres, nous nous sommes attaché à saisir, à partir de l'exploitation de plusieurs enquêtes, le rôle joué par différentes variables (parmi lesquelles l'intensité du handicap, la position scolaire à l'entrée et son évolution au gré de la progression dans l'enseignement supérieur, les représentations de l'avenir, notamment en matière d'insertion ultérieure sur le marché du travail) sur le fait de relever, tendanciellement, de l'une ou l'autre de ces orientations de l'action.

Comme l'indiquent PILOTE et GARNEAU, pour les étudiants, le rapport aux études s'ancre dans une temporalité ou, pour reprendre la notion de DEMAZIERE et DUBAR (2005), dans des « régimes de temporalité ». Ceux-ci renvoient aux relations que les jeunes (ici, les étudiants) entretiennent avec leur présent, leur passé et leur avenir, notamment au regard de l'insertion sociale et professionnelle : cette notion « définit des manières de valoriser son avenir (probable ou improbable, ouvert ou fermé, optimiste ou pessimiste) en le reliant ou non à son passé (valorisé ou dévalorisé, lié ou non à l'avenir) et en exprimant sa situation présente ».

Ici, le rapport au temps est principalement analysé en perspective des parcours étudiants. Dans la sous-section qui lui est consacrée, on observe si les étudiants sont « à l'heure » ou si leurs trajectoires empruntent des voies plus chaotiques. Une attention particulière est d'ailleurs portée aux parcours « hors norme », marqués par les réorientations, les interruptions, abandons et reprises d'études. Toutefois, cette non-linéarité qui, dans le système scolaire et universitaire, connote négativement les trajectoires, est ici analysée au regard de la perception que peuvent en avoir les étudiants, et particulièrement ceux qui sont en situation de handicap. Nous verrons ainsi, comme le suggèrent BERTHET *et alii* (2008), que ces bifurcations peuvent manifester des « capacités individuelles d'ajustement, eu égard à des contraintes », ou encore représenter une phase de mûrissement des projets. Enfin, la question du décrochage est également examinée, notamment dans l'optique de déterminer sous quelle(s) réserve(s) les étudiants en situation de handicap peuvent s'insérer dans les typologies de « décrocheurs » présentées par la littérature.

3.1. Le rapport aux études : motivations instrumentales, vocationnelles et expressives

Si les motivations débouchant sur le choix des études sont multiples, il semble néanmoins possible de les organiser sous trois grandes catégories : la première englobe les motifs instrumentaux, la seconde les raisons vocationnelles et la troisième, enfin, les ressorts expressifs.

Si l'on reprend les registres d'actions wébériens, les motifs instrumentaux et vocationnels renvoient à deux formes de rationalité : en finalité pour les premiers, en valeurs pour les seconds¹¹⁴. Dans la suite du texte, l'adjectif « instrumental » pourra être utilisé pour l'un comme pour l'autre.

La dimension expressive, si elle peut, par certains aspects, recouvrir un autre ressort de l'action sociale weberienne (affectuelle), renvoie davantage, ici, à la distinction établie par PARSONS et BALES (1955) opposant à la poursuite des buts (*Goal-Attainment*) une finalité dirigée vers la stabilité et l'épanouissement parmi les autres.

Ici, le sens que nous donnons à l'expression « rapport aux études » est limité au seul examen des motivations des jeunes lycéens à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, et des raisons qui orientent le choix de celles-ci¹¹⁵. A vrai dire, ce questionnement n'est pas des plus novateurs : il irriguait déjà le travail réalisé par BOURDIEU et PASSERON (1964). Dans cette filiation spécifique, on met au jour deux grands types de rapport aux études : instrumental et vocationnel. Le premier terme indique que les études sont envisagées comme une préparation à l'exercice d'une profession ou, plus modestement, d'une occupation professionnelle, quand le second désigne la vocation purement intellectuelle et désintéressée de celles-ci. Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette distinction classique a été complétée par l'ajout d'un volet expressif au rapport aux études. En effet, la « vie étudiante », dans sa dimension relationnelle et d'intégration sociale nous a semblé susceptible d'expliquer en partie celui-ci, particulièrement du point de vue des étudiants en situation de handicap. S'il y a fort à parier qu'elle ne constitue pour personne une motivation exclusive, notamment en ce qu'elle témoigne d'une vision relativement distendue de la formation, il n'en demeure pas moins qu'elle peut être à l'origine de ressorts spécifiques venant orienter le rapport aux études.

La dimension instrumentale des études en constitue, en quelque sorte, la part « honteuse ». C'est pourtant une de leurs fonctions principales, et ce d'autant plus que l'on progresse dans le *Cursus Honorum*. De fait, le fort couplage entre les études et l'emploi, en France comme ailleurs, constitue l'une des principales raisons motivant la poursuite de la scolarité après le Baccalauréat chez la majorité des jeunes. Ce « *crédentialisme* », pour reprendre le terme de COLLINS (1979), n'est, certes, pas récent mais tend à se renforcer par un

¹¹⁴ On se rappelle que WEBER considère les actions fondées en valeurs comme irrationnelles mais qu'en revanche, les moyens que l'acteur social utilise pour les réaliser ne le sont pas. C'est pourquoi l'axe axiologique participe pleinement d'un registre d'action rationnelle.

¹¹⁵ MERLE (1997) emploie cette expression dans un sens plus extensif qui englobe « *le degré de satisfaction à l'égard de la filière, [les] anticipations [...] de l'avenir scolaire et professionnel, [les] relations entre étudiants et avec les enseignants* ». Ces aspects seront analysés dans une autre partie de notre travail. Pour l'instant, il s'agit uniquement, ici, d'envisager une des facettes de ce rapport aux études.

phénomène d'amplification temporelle : la liaison entre diplôme et emploi incite tout un chacun à poursuivre des études, et de plus en plus longues. Cette « escalade », certes, dévalue les diplômes sur le marché de l'emploi et du travail mais, en conséquence, renforce leur indispensabilité et conduit à une massification. Cette dernière accroît la diversification et la hiérarchisation de l'offre universitaire, augmentant ainsi la liaison entre la hiérarchie des diplômes et la stratification sociale¹¹⁶. L'une des conséquences de cette inflation scolaire, phénomène amplement décrit et analysé, conduirait les étudiants à envisager de plus en plus la poursuite de leurs études sous un angle instrumental. Corrélativement, il en résulterait un « *dépérissement de l'illusion¹¹⁷ de la culture désintéressée* » (PASSERON 1982), et donc une diminution du choix de la discipline pour son contenu.

Bien entendu, ce schéma général ne fonctionne que relativement aux possibilités de choix des individus, lesquelles dépendent des résultats scolaires précédents. Ainsi, il ne fonctionnerait « à plein » que pour les élèves issus des filières sélectives et obtenant un Bac général avec mention. Comme le constatent DUBET, COUSIN et GUILLEMET (1991), « *la plupart des « bons élèves » issus des « vrais lycées » traditionnels des centres-villes* » développent un rapport instrumental à leurs études : rapport instrumental qui s'inscrit dans un « destin scolaire » balisé par l'obligation familiale de réussite. Les projets d'études se développent ainsi dans un espace qui, notamment en raison des caractéristiques de l'univers social et familial dans lequel ils prennent forme, en restreignent l'étendue. De fait, on saisit bien que ce n'est pas nécessairement l'amour de la construction de ponts et de routes qui conduit les meilleurs élèves de Polytechnique à suivre l'Ecole des Ponts et Chaussées. En ce sens, les futurs étudiants ayant suivi au lycée un « *cursus d'excellence* », pour reprendre l'expression journalistique consacrée, ont objectivement des possibilités de choix très larges, mais subjectivement retreintes¹¹⁸.

En revanche, plus on descend dans la hiérarchie des résultats scolaires, plus l'éventail de choix objectifs se ferme, et ne restent à disposition que les filières les moins prestigieuses dont les liens avec le marché de l'emploi et du travail sont lâches et incertains. En conséquence, l'orientation vers telle ou telle discipline est moins dictée par des considérations d'ordre

¹¹⁶ Filant la métaphore économique, PASSERON (1982) évoque, à ce propos, une « *inversion apparente* » de la Loi de GRESHAM : la diversification des diplômes et filières implique une hiérarchisation accrue de ceux-ci et renforce leur poids sur le marché du travail. *Ibid.* p. 563.

¹¹⁷ Le substantif est ici particulièrement important : pour PASSERON, comme tout marché symbolique, le marché des ressources culturelles n'est véritablement efficient, en tant que marché, qu'à la condition que les mécanismes sociaux qui fondent la valeur symbolique des biens et leur confèrent une légitimité n'apparaissent pas en tant que tels. Dans le champ de la culture universitaire, la *Libido Sciendi* s'accompagne ainsi d'une dénégaration des bénéfices sociaux qui y sont associés, qui va de pair avec une sacralisation du désintéressement.

¹¹⁸ Une anecdote, véridique, permettra de bien comprendre le « destin » des enfants issus des milieux sociaux à fort capital culturel. Commentant le parcours de ses enfants, un très célèbre sociologue affirmait qu'ils avaient toujours eu le libre choix de leurs études... « *entre Médecine, Normale ou Polytechnique* ».

professionnel et davantage axée sur la vocation. Toutefois, en raison de la diversification de l'offre universitaire, ces possibilités de choix restent nombreuses et, de fait, comme nous le verrons, la proportion d'étudiants déclarant avoir rejoint une filière en raison d'un choix négatif, parce qu'ils ont été refusés ailleurs, reste faible.

On le voit, la structure des choix des « bons élèves » est strictement opposée à celle des « moins bons » élèves : les premiers ont un espace de choix objectifs élevé mais un espace subjectif restreint, quand les autres ont une structure de choix inverse.

L'explicitation des raisons qui poussent les jeunes à poursuivre leurs études après le Baccalauréat, opposant motifs instrumentaux et intellectuels, est donc un questionnement récurrent dont il convient d'examiner les termes dans lesquels il se pose pour les jeunes en situation de handicap. Plus précisément, on s'attache ici à observer si leurs motivations diffèrent, et à saisir dans quelle mesure la plus forte proportion d'orientations vers les filières les moins professionnalisantes, et ce à parcours scolaire équivalent, résulte, chez les étudiants en situation de handicap, d'un rapport à l'avenir professionnel plus distendu.

Choix instrumental vs choix intellectuel dans les Enquêtes

Cette thématique est directement abordée dans les Enquêtes OVE, à travers plusieurs questions. Nous l'avons reprise dans notre propre Enquête en l'approfondissant. Le choix de ces interrogations est particulièrement important car leur formulation peut amener à des réponses *a priori* paradoxales.

Dans les Enquêtes OVE, plusieurs questions permettent de saisir les motivations des étudiants quant au choix de leurs études.

Une première concerne « *les raisons qui [les] ont amenés à s'inscrire dans [leur] formation lors de [leur] première inscription dans l'enseignement supérieur* ».

Dans l'Enquête 2010, la question est à choix multiple intégral ; sept items sont proposés :

- « *l'intérêt pour la discipline* » ;
- « *un projet professionnel précis* » ;
- « *les débouchés offerts* » ;
- « *la proximité de l'établissement* » ;
- « *l'impossibilité de s'inscrire ailleurs* » ;
- « *en avoir entendu parler par un ami ou de la famille* » ;
- « *autres raisons* ».

Dans la version 2013, les items suivants ont été ajoutés :

« *je ne savais pas quoi faire d'autre* » ;

« *j'ai suivi le choix d'un ami* »

Le choix de réponse est limité à trois items.

Une seconde question, double, oppose directement les motifs d'ordre instrumental aux motifs intellectuels.

« *Lors du choix de votre formation actuelle, quelle importance avez-vous accordé aux...* »

- « *possibilités de débouchés professionnels* » ;

- « *possibilités de développement intellectuel* ». »

Les modalités de réponses proposées sont les suivantes : « *Très importante* » ; « *Plutôt importante* » ; « *Peu importante* » ; « *Pas importante du tout* ».

Pour notre part, cette thématique est abordée de façon quelque peu différente. Tout d'abord, nous avons posé deux questions ; ensuite, pour chacune des deux questions, apparaît une modalité de réponse supplémentaire.

Question 1 : « *Lors de votre entrée dans l'enseignement supérieur, vous souhaitiez faire de études avant tout pour :*

- « *trouver un emploi* » ;

- « *vous cultiver* » ;

- « *la vie étudiante* ».

Ici, les étudiants devaient choisir une seule modalité, à l'exclusion des autres.

Question 2 : « *Lors de votre entrée dans l'enseignement supérieur, votre choix de formation privilégiait surtout :*

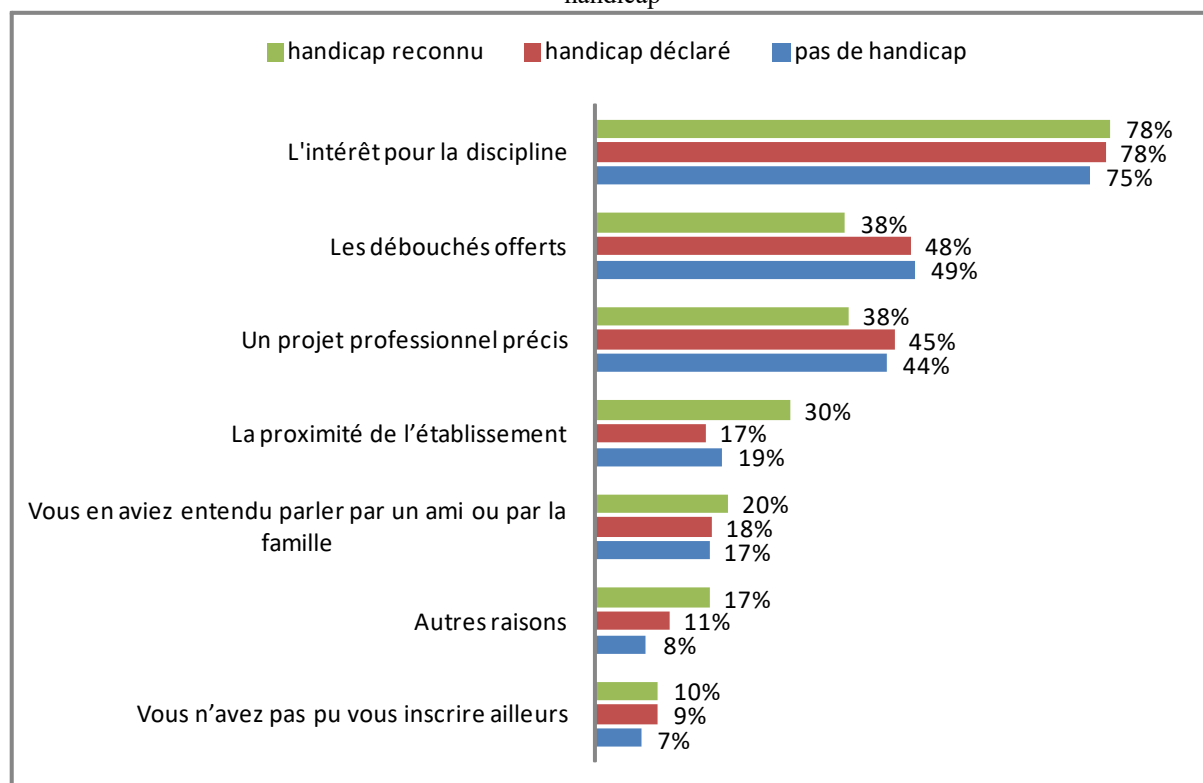
- « *ce que vous aviez envie d'étudier* » ;

- « *la réalisation d'un projet professionnel* » ;

- « *la ville et un mode de vie* ».

Dans notre Enquête, les étudiants en situation de handicap devaient hiérarchiser ces trois items et non, comme dans l'Enquête OVE 2013, ne conserver que trois propositions parmi un éventail de réponses plus large.

Graphique I.3.1 : motifs du choix de la formation lors de la première inscription, en fonction du niveau de handicap



Sources : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année. N. B. : les valeurs du Khi2 ne sont pas significatives pour « le projet professionnel » et le fait d'en avoir « entendu parler par un ami ou par la famille ».

Remarquons, tout d'abord, que la grande majorité des étudiants déclarent suivre les études qu'ils ont choisies par intérêt intellectuel. Cela mérite d'être signalé car nombre de discours profanes, mais aussi savants, insistent parfois sur le caractère aléatoire des choix : selon ceux-ci, une grande partie des étudiants seraient à l'université sans bien savoir ce qu'ils y font, la poursuite d'études résultant d'une norme sociale à laquelle les jeunes se soumettraient après l'obtention de leur Bac¹¹⁹.

Les étudiants en situation de handicap manifestent un intérêt légèrement plus prononcé pour la discipline. Certes, les écarts ne sont pas massifs (bien que statistiquement significatifs) ; ils indiquent malgré tout une tendance générale.

En revanche, si l'on considère les motivations instrumentales (projet professionnel et débouchés), un net écart sépare les étudiants les plus handicapés des autres : pour les premiers,

¹¹⁹ Cette impression ressort, notamment, des travaux de LAPEYRONNIE et MARIE, ou bien encore de ceux de FELOUZIS, consacrés aux étudiants de premier cycle : prenant l'exemple d'un étudiant, posé comme représentatif du « cas général », FELOUZIS insiste sur le poids du hasard sur l'inscription dans une filière. Il la présente comme résultant d'une « logique de circonstance » ; du coup, « l'orientation n'est pas vécue comme un choix fort ». Bien évidemment, ces figures de « faux étudiants » (pour reprendre le titre du chapitre de LAPEYRONNIE et MARIE), que SARFATI (2015) appellent les « non accrocheurs », existent, mais elles sont loin d'être majoritaires, y compris dans les premiers cycles universitaires.

le choix des études est moins dicté par des considérations relatives à l'insertion professionnelle. Avant d'approfondir ce point, accordons une attention aux autres motifs de choix des études variant en fonction du handicap. Tout d'abord, pour les jeunes les plus handicapés, l'importance de la proximité de l'établissement confirme toute l'importance que revêtent les questions de mobilité. À cet égard, il convient de mentionner que l'item « *autres raisons* » est surtout retenu par ceux-ci, et dans une proportion non résiduelle (17%). Bien entendu, même si rien ne nous permet de la corroborer, nous pouvons toutefois avancer l'hypothèse que les difficultés d'accessibilité et l'insuffisance de logements adaptés proposés par des organismes tels que le CROUS sur l'ensemble des sites universitaires expliquent une part non négligeable de ces « *autres raisons* ». Enfin, les inscriptions par défaut, même si elles restent relativement rares, sont 1,5 fois plus nombreuses parmi les étudiants les plus handicapés comparativement aux non-handicapés. Au total, les motifs « externes » aux études (la proximité de l'établissement, une formation dont on a entendu parler par un ami ou par un membre de sa famille, les « autres raisons ») sont évoqués par près des $\frac{3}{4}$ des étudiants dont le handicap est reconnu, contre seulement la moitié de leurs homologues non-handicapés (et 55% de étudiants dont le handicap est uniquement déclaré).

Il convient maintenant d'affiner ces résultats en prenant en compte la filière suivie, dont on sait qu'elle joue un rôle déterminant, quelles que soient les enquêtes réalisées depuis plus d'une cinquantaine d'année¹²⁰.

Ainsi, à partir des enquêtes de l'OVE, CORDAZZO (2011) a montré que l'alternative entre choix vocationnel et choix instrumental suit une double fracture : celle qui oppose le secteur sélectif à celui, non-sélectif, des universités et, au sein de ces dernières, le découpage entre les filières scientifiques, de Droit-Economie et Gestion (DEG) et de Lettres et Sciences Humaines (LSH). Les étudiants de la filière DEG, moins nombreux à avoir choisi leur formation en fonction de l'intérêt disciplinaire, considèrent, en premier lieu, les débouchés professionnels ; en cela, ils sont l'image inversée des étudiants de LSH, ceux de la filière scientifique occupant une position médiane. Dans les filières sélectives, les débouchés offerts et le projet professionnel sont privilégiés, notamment pour la filière santé.

¹²⁰ En dépit de la transformation du public de l'enseignement supérieur, du fait de la massification et des transformations dans la structure des emplois, on retrouve l'opposition entre le « dilettantisme » des humanités et la « rigueur » des matières « sérieuses » (Droit, Sciences, *etc.*), c'est-à-dire, en fait, dont les contenus professionnels et/ou disciplinaires sont clairement identifiés et ont une forte cohérence interne (Cf. MILLET 2003). Les filières LSH restent ainsi fortement marquées par une conception des études et, plus généralement, du travail intellectuel où la « culture générale » est préférée au « bachotage », et où « *les valeurs de dilettantisme et de désinvolture [...] sont en affinité avec les valeurs qui entrent dans l'idéal intellectuel de l'intelligence sans attache et sans racine* » (BOURDIEU et PASSERON, 1964).

La nature des motivations avancées pour expliquer la poursuite d'études est donc fortement liée aux filières suivies. Or, nous avons vu précédemment que celles-ci sont nettement dépendantes du handicap. Dès lors, il convient d'examiner si, et dans quelle mesure, la relation entre handicap et motivations perdure lorsque l'on contrôle « l'effet filière ».

Le tableau ci-après présente la répartition des réponses en fonction de ces deux variables.

Tableau I.3.1 : choix instrumental vs choix intellectuel en fonction du handicap et de la filière suivie au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur.

		Intérêt pour la Discipline		Projet professionnel		Débouchés	
LSH	pas de handicap	81%		43%		26%	
	handicap déclaré	83%	82%	39%	39%	30%	29%
	handicap reconnu	76%		39%		15%	
	<i>P value</i>	0,147	0,174	0,028	0,008	0,003	0,082
DEG	pas de handicap	69%		41%		53%	
	handicap déclaré	75%	75%	45%	45%	55%	55%
	handicap reconnu	84%		30%		43%	
	<i>P value</i>	0,001	0,001	0,018	0,060	0,226	0,488
Sciences	pas de handicap	80%		44%		40%	
	handicap déclaré	81%	81%	45%	44%	44%	44%
	handicap reconnu	83%		42%		42%	
	<i>P value</i>	0,807	0,613	0,952	0,964	0,227	0,098
hors Univ (+ santé)	pas de handicap	74%		46%		59%	
	handicap déclaré	74%	74%	50%	50%	58%	58%
	handicap reconnu	74%		45%		68%	
	<i>P value</i>	0,992	0,830	0,022	0,009	0,281	0,530

Sources OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiants de formation initiale à partir de la 1ère année.

N. B. : les pourcentages mis en évidence diffèrent statistiquement de façon significative.

Globalement, les résultats ne sont guère modifiés lorsque l'on prend en compte l'effet filière. Dans sept cas sur 12 (résultant du croisement des quatre filières et des trois items), on n'observe pas de différences statistiquement significatives entre les étudiants, qu'ils soient en situation de handicap ou non.

En revanche, dans les cinq autres cas, les résultats confirment les données brutes (Cf. graphique précédent) : ainsi, dans la filière DEG, les étudiants les plus handicapés privilégient-ils

nettement l'intérêt pour la discipline et accordent-ils beaucoup moins d'importance au projet professionnel. Dans la filière LSH, ils mentionnent beaucoup moins fréquemment des motifs instrumentaux pour expliquer leur choix : seuls 15 % des étudiants les plus handicapés de cette filière l'ont choisie en fonction de ses débouchés, et à peine 40 % sur la base d'un projet professionnel. Sachant que c'est la filière vers laquelle ils s'orientent de façon privilégiée, on mesure à quel point les questions d'insertion professionnelle sont reléguées à un second plan. En d'autres termes, pour la majorité des jeunes les plus handicapés qui accèdent à l'enseignement supérieur, la liaison formation/emploi est perçue comme étant des plus lâches : l'aval ne commande pas les choix. Nous reviendrons sur ce point.

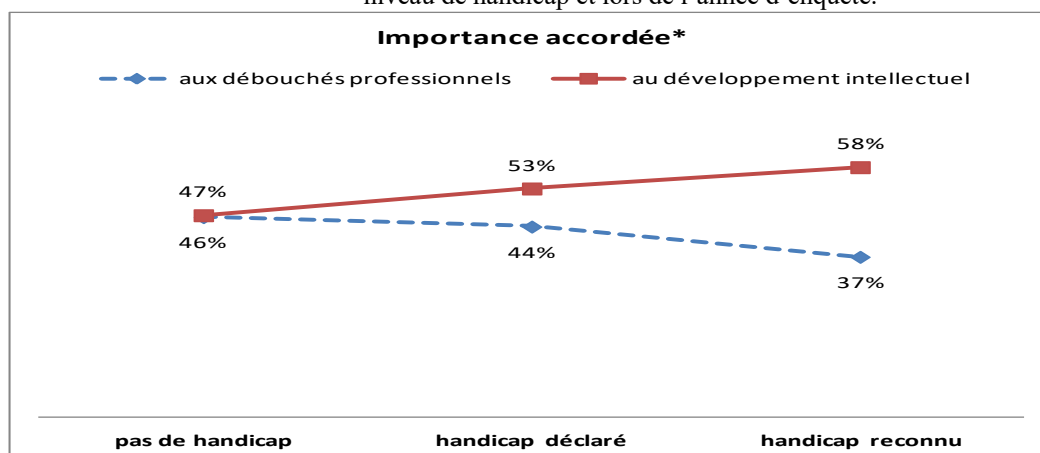
Inversement, lorsque les jeunes choisissent le secteur « Hors universités + santé », les motifs professionnels sont plus souvent mis en avant. De fait, nombre d'étudiants handicapés s'orientent - voire sont orientés - vers des filières courtes, notamment des BTS, parce que ces formations sont jugées directement en prise avec le marché du travail. Ainsi, par exemple, certains établissements accueillant les jeunes handicapés, de type Instituts d'Education Motrices (IEM), passent des conventions avec les lycées pour qu'ils y suivent des BTS en quelque sorte « dédiés ».

Bien entendu, ces résultats doivent tenir compte du fait que la question posée concerne les motivations à l'entrée des études, et que le classement par filière porte sur celles actuellement suivies. Or, on sait qu'il peut y avoir de nombreux décalages : les réorientations sont loin d'être rares après la première année, ou bien d'un cycle à l'autre. Ainsi, certains jeunes ayant obtenu leur BTS s'orientent-ils ensuite vers l'université ; inversement, certains jeunes sont entrés à l'université uniquement dans l'attente de leur acceptation dans une école ; d'autres bifurquent de disciplines sélectives en première année vers des formations universitaires qui le sont moins, *etc.* L'appariement de la filière suivie et des choix d'orientation à l'entrée n'est donc pas sans biais. Pour y remédier, on peut se servir d'une seconde question proposée dans le cadre des Enquêtes OVE : question opposant directement les motifs d'ordre instrumental et intellectuel et qui concerne les études au moment de l'enquête (*Cf.* encadré précédent).

Les graphiques ci-après présentent les résultats bruts pour le premier, et selon la filière suivie pour le second. Comme on peut le voir, pour les jeunes non-handicapés, la proportion de ceux pour qui les débouchés professionnels sont « *très importants* » est quasiment identique à celle pour lesquels le développement intellectuel est « *très important* ». Or, au fur et à mesure que le handicap s'accroît, le décrochage entre les modalités augmente lui aussi. Ainsi, l'écart est-il d'environ 10 points pour les jeunes déclarant un handicap, et de plus de 20 points pour ceux bénéficiant de sa reconnaissance administrative. Si, comme on l'a fait pour la question

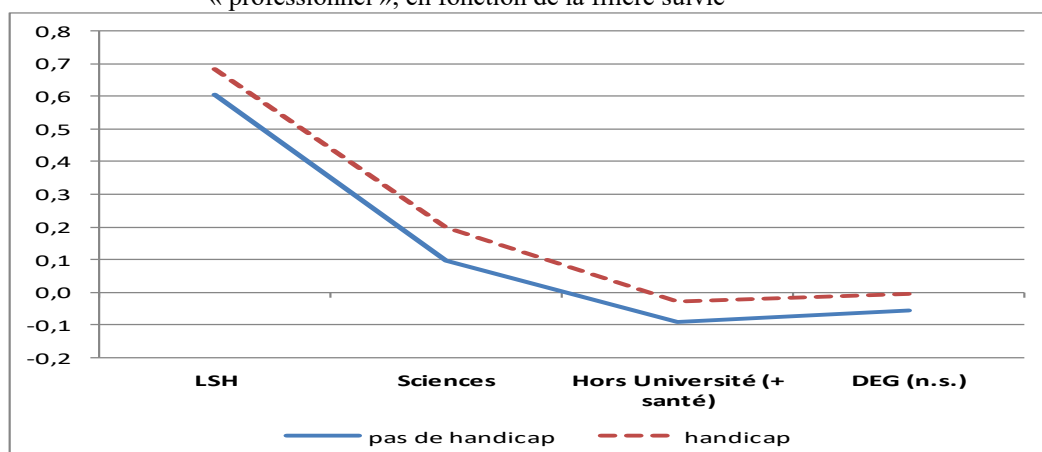
précédente, on contrôle ces résultats en tenant compte de la filière suivie, on observe que ce décrochage perdure (même si, pour la filière DEG, la différence n'est pas significative).

Graphique I.3.2 : motivations instrumentales vs motivations intellectuelles, en fonction du niveau de handicap et lors de l'année d'enquête.



*Les pourcentages de réponses à la modalité « Très importante ».
Les différences sont statistiquement significatives ($p < 0.001$) en fonction du handicap pour chacune des courbes. Les écarts de points entre les deux courbes sont statistiquement significatifs entre le « handicap déclaré » et le « handicap reconnu » ($Z\alpha = 0.01$).

Graphique I.3.3 : importance relative* du motif « intellectuel » par rapport au motif « professionnel », en fonction de la filière suivie



* Les réponses proposées s'assimilent à des échelles de Likert. Elles vont de 1 (« Très important ») à 4 (« Pas du tout important »). Nous avons donc procédé à une simple différence des réponses aux deux questions. Ainsi, la différence varie-t-elle de -3 à 3 (-3 = l'insertion professionnelle est jugée très importante et l'aspect intellectuel des études est jugé « pas important du tout » ; 3 = la combinaison inverse). Donc, plus la valeur de la différence est élevée, plus l'intérêt intellectuel des études l'emporte sur leur aspect instrumental. Le graphique rapporte les moyennes de ces différences pour les étudiants en fonction de l'existence d'un handicap et de la filière d'étude suivie.

Sources : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année.

Au total, il semble bien que les raisons pour lesquelles les jeunes s'engagent à faire des études diffèrent quelque peu selon qu'ils sont en situation de handicap ou non, voire en fonction du degré d'intensité du handicap. Ces résultats paraissent assez robustes puisqu'ils suivent une pente identique d'une question à l'autre.

Dans notre propre questionnaire, nous avons aussi posé une question concernant les motifs de poursuite des études supérieures. Mais, au lieu de nous limiter à l'opposition entre choix vocationnel et choix instrumental, nous avons proposé une troisième modalité relative à la vie étudiante. En effet, cette raison n'est pas absente des motivations de poursuite d'étude. DUBET (1996) fait remarquer que, si cette dimension « *est probablement celle qui est au plus loin de la conscience des acteurs* », elle n'en constitue pas moins un aspect important, bien qu'implicite, de l'expérience étudiante, en ce qu'elle contribue à l'acquisition d'un statut « post-juvénile » qui rompt avec le statut de lycéen, sans s'assimiler à celui d'adulte complètement autonome.

Deuxième modification par rapport aux questionnaires de l'OVE : nous avons demandé aux étudiants en situation de handicap de choisir une modalité de réponse parmi les trois suggérées.

Les résultats qui en ressortent tranchent avec ceux issus des Enquêtes OVE. En effet, globalement, un peu plus des 2/3 des répondants déclarent avoir souhaité s'engager dans des études supérieures pour trouver un emploi (Cf. tableau ci-après, dernière ligne). Ainsi, ne peut-on départir les étudiants en situation de handicap d'attitudes instrumentales au regard de leurs études. La dimension vocationnelle des études n'est, pour autant, pas totalement évacuée des considérations : la volonté de « *se cultiver* » est mentionnée par plus d'1/4 de l'effectif. Comme on pouvait s'y attendre, la dimension expressive des études (« *la vie étudiante* ») occupe une part résiduelle : seuls 5 % des étudiants expliquent leur engagement dans l'enseignement supérieur par cette raison. Ce résultat ne saurait surprendre : la sociabilité estudiantine et le mode de vie qui lui est associé, pour attrayants qu'ils puissent être, ne sauraient constituer, pour le commun, un motif prioritaire.

Si l'on examine les choix en fonction de nos quatre types de handicap, on constate que chacune des modalités est associée négativement à l'un d'entre eux : « *trouver un emploi* » est ainsi moins choisi par les jeunes cumulant handicaps scolaire et dans la vie quotidienne ; l'orientation vocationnelle est très peu valorisée par ceux dont le handicap est uniquement lié à la vie quotidienne. Le choix « *pour la vie étudiante* » est plus fréquemment évoqué par les étudiants de ces deux derniers groupes. Inversement, pour les deux premiers groupes, la vie étudiante n'est pas prioritaire.

Tableau I.3.2 : raison principale ayant présidé à l'entrée dans l'enseignement supérieur selon les quatre situations de handicap.

	Souhait de faire des études supérieures			Total
	pour trouver un emploi	pour vous cultiver	pour la vie étudiante	
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	71%	27%	2%	100%
Handicap scolaire uniquement	69%	27%	4%	100%
Handicap scolaire et vie quotidienne	64%	29%	7%	100%
Handicap uniquement vie quotidienne	74%	19%	7%	100%
Ensemble	69%	26%	5%	100%
P value < 0,043				
Sources : Enquête AV 2015-2016				

Bien entendu, il convient, là encore, d'affiner les résultats en tenant compte de la filière suivie. Pour des raisons d'effectif, nous avons redécoupé notre échantillon en deux groupes¹²¹ et de deux façons : en fonction du type de handicap d'une part, et selon la perception, ou non, d'une allocation liée à celui-ci d'autre part. Cette seconde scission procède du souhait de déterminer si l'attribution d'une allocation est de nature à orienter les choix. En effet, il n'est pas déraisonnable de penser qu'elle garantit la possession d'un revenu non négligeable (de type AAH), par rapport au revenu étudiant moyen. On peut donc faire l'hypothèse que la possession d'une allocation peut aider à mettre à distance les impératifs instrumentaux, qu'ils soient d'ordre professionnel et/ou intellectuel.

La lecture du tableau ci-dessous confirme en partie les résultats présentés ci-dessus. En premier lieu, la dimension expressive des études est toujours plus fréquemment mentionnée par les jeunes avec un handicap « canonique » (même si la différence n'est pas statistiquement significative pour les étudiants de la filière DEG, en raison d'effectifs réduits). En second lieu, la dimension vocationnelle ne présente de différences significatives entre les deux groupes qu'au sein de la filière LSH. Enfin, en ce qui concerne le choix professionnel, on n'observe de différences en fonction du handicap que pour les seuls étudiants de la filière scientifique.

¹²¹ Rappelons le principe de constitution de ces groupes : le premier réunit, d'une part, les jeunes dont le handicap ne ressortit ni du domaine scolaire, ni de la vie quotidienne et, d'autre part, ceux qui éprouvent un handicap uniquement dans le domaine scolaire. Nous les regroupons sous le terme générique de « handicaps émergents ». Le second groupe est composé des deux autres catégories, subsumées sous le terme de « handicaps canoniques ».

Tableau I.3.3 : raison principale ayant présidé à l'entrée dans l'enseignement supérieur selon le handicap et la filière

Filières	Type de handicap	Souhait de faire des études supérieures			Total
		pour trouver un emploi	pour vous cultiver	pour la vie étudiante	
Sciences	Handicap émergent	75%	21%	4%	100%
	Handicap canonique	67%	24%	9%	100%
DEG	Handicap émergent	79%	18%	3%	100%
	Handicap canonique	81%	13%	6%	100%
LSH	Handicap émergent	56%	42%	2%	100%
	Handicap canonique	62%	32%	6%	100%
Ensemble	Handicap émergent	70%	27%	3%	100%
	Handicap canonique	68%	25%	7%	100%
Filières	Compensation handicap				
Sciences	Pas d'allocation handicap	73%	23%	3%	100%
	Allocation handicap	65%	22%	14%	100%
DEG	Pas d'allocation handicap	82%	17%	2%	100%
	Allocation handicap	78%	12%	9%	100%
LSH	Pas d'allocation handicap	57%	41%	2%	100%
	Allocation handicap	64%	28%	8%	100%
Ensemble	Pas d'allocation handicap	70%	28%	3%	100%
	Allocation handicap	67%	22%	10%	100%
Ensemble général		69%	26%	5%	100%

Sources : Enquête AV 2015- 2016

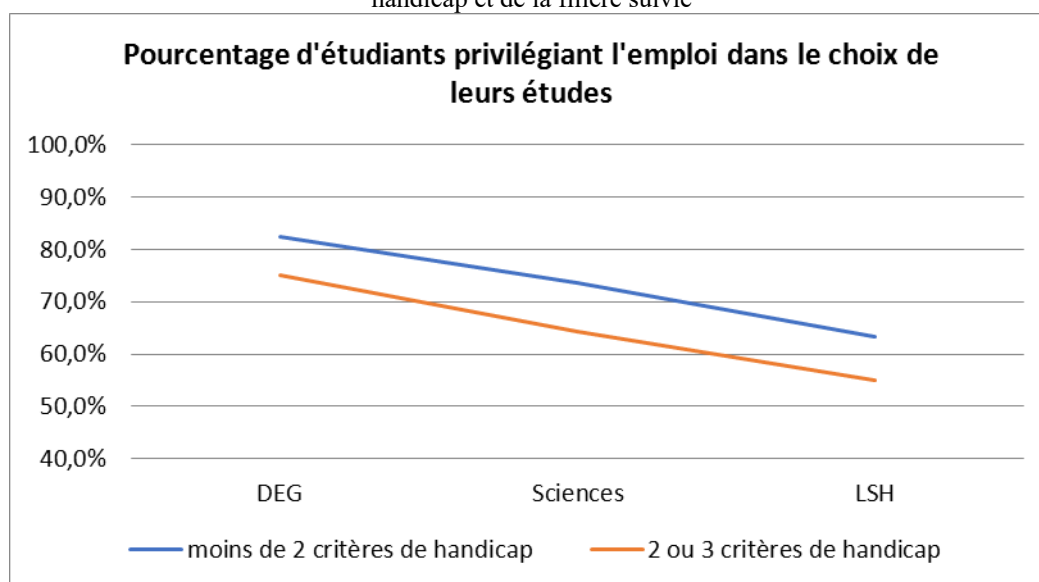
Considérons maintenant le rôle joué par le bénéfice d'une allocation. Les relations que l'on observe sont à peu près similaires à celles prévalant pour l'opposition « handicap émergent » vs « handicap canonique ». Bien entendu, ceci n'est guère surprenant dans la mesure où les deux se recoupent très fortement, les bénéficiaires d'une allocation étant majoritairement les jeunes ressortissant de ce second groupe.

Globalement, la détention d'une allocation n'influe pas sur le rapport aux objectifs instrumentaux (qu'ils soient professionnels ou intellectuels) : il n'y a guère de différences, sauf en LSH où, contre toute attente, les jeunes bénéficiant d'une allocation sont un peu plus nombreux à s'y être orientés à des fins professionnelles, mais beaucoup moins en fonction de motifs intellectuels. Là encore, c'est essentiellement pour des motifs externes aux études que la possession d'une allocation s'avère discriminante.

En résumé, la seule relation opposant les deux types de handicap et les bénéficiaires ou non d'une allocation (relation qui perdure quelle que soit la filière), est celle relative à la vie étudiante, c'est-à-dire celle qui apparaît la plus marginale pour la plupart des étudiants. Au fond, si l'on considère les jeunes en situation de handicap, et notamment ceux dont le handicap est reconnu, comme des « anormaux », au double sens statistique et d'écart par rapport à la norme « physiologico-médicale », alors, les « anormaux » s'orientent plus souvent dans l'enseignement supérieur en fonction de motifs eux aussi « anormaux ».

Un autre élément doit être pris en compte pour expliquer les variations des choix : l'intensité du handicap¹²².

Graphique I.3.4 : motifs d'entrée dans l'enseignement supérieur en fonction de l'intensité du handicap et de la filière suivie



Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants

Le graphique ci-dessus permet de constater que l'intensité du handicap influence la probabilité de mentionner l'emploi comme raison prévalant à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et ce même lorsque l'on contrôle la filière suivie : le parallélisme des courbes indique clairement que le rôle joué par le handicap reste à peu près identique quelle qu'elle soit. Les

¹²² Rappelons (Cf. méthodologie) que nous avons apprécié l'intensité du handicap à partir de plusieurs critères. Nous avons retenu, en premier lieu, le fait que les personnes déclarent, ou non, un handicap ; en second lieu, sa reconnaissance administrative et, enfin, le bénéfice, ou non, d'une allocation. À partir du croisement de ces trois dimensions, nous avons défini deux groupes : **le premier** est constitué d'étudiants qui ne déclarent ni déficience (dans la liste présentée dans le questionnaire) ni reconnaissance, d'autres qui présentent au moins une déficience mais n'ont pas de reconnaissance administrative, d'autres, enfin, qui ont une reconnaissance administrative non assortie d'une allocation et qui ne déclarent pas de déficience ; **le second** regroupe les jeunes dont les caractéristiques sont rigoureusement opposées, c'est-à-dire qui cumulent au moins deux critères de handicap parmi les trois dimensions rappelées ci-dessus.

variations en fonction de la filière oscillent ainsi de 7.6 points parmi les étudiants inscrits en « *Droit, Economie, Gestion* », de 10 points parmi les « *scientifiques* » et de 8,5 points chez les étudiants suivant un cursus « *Langues et Sciences Humaines* ».

Cependant, la filière a un poids plus déterminant que le degré de handicap dans la probabilité d'entamer des études supérieures en privilégiant l'insertion professionnelle, un différentiel de 20 points séparant les étudiants de « *Droit, Economie, Gestion* » de ceux de « *Lettres et Sciences Humaines* » (filière vers laquelle s'orientent surtout ceux dont le handicap est le plus prégnant). À cet égard, on ne manquera pas de relever que, avec plus de 10 points d'écart, les jeunes inscrits en DEG et porteurs de deux ou trois critères de handicap favorisent davantage l'emploi dans le choix de leurs études que leurs homologues suivant des enseignements en LSH et réunissant moins de deux critères. Dans la même veine, les étudiants de DEG les plus lourdement handicapés évoquent la perspective d'insertion professionnelle comme présidant à leur entrée dans l'enseignement supérieur dans des proportions identiques à celles des moins handicapés des « *scientifiques* ».

Les résultats de notre enquête semblent contraster avec ceux issus des Enquêtes de l'OVE ; dans celles-ci, l'emportent largement les motivations liées à l'intérêt porté à la discipline, plutôt qu'à l'insertion professionnelle. Toutefois, on sait que les résultats obtenus aux questions concernant les motivations présidant aux choix des études sont particulièrement sensibles à la formulation, notamment celles concernant l'avenir professionnel (Duru et *alii* 1997). De fait, la seconde question que nous avons posée aux étudiants de notre échantillon (Cf. encadré II-2 p. 10) renverse la tendance et s'accorde beaucoup plus aux réponses des Enquêtes de l'OVE. On y retrouve la prédominance de l'intérêt pour le contenu des études.

Ce fait n'est pas nouveau : il y a plus d'une vingtaine d'années, GALLAND (1995) pointait déjà, là, un véritable paradoxe : alors que la massification de l'enseignement supérieur et, plus encore, de l'université, s'est effectuée dans un contexte où l'insertion professionnelle des jeunes diplômés a été perçue de plus en plus problématique (et le reste), les étudiants, interrogés sur les raisons qui ont contribué au choix de leurs études, privilégient largement les réponses en termes d'intérêt pour la discipline plutôt que celles relatives à l'avenir professionnel. Ce rapport aux études n'est pas spécifiquement français ; une étude comparant étudiants français, catalans et allemands enregistre la même prédominance (FERNEX et LIMA, 2006). Voyons comment se répartissent ces motifs en fonction des types de handicap.

Tableau I.3.4 : motifs de choix des études à l'entrée dans l'enseignement supérieur, en fonction du type de handicap

		Lors de votre entrée dans l'enseignement supérieur, diriez-vous que votre choix de formation privilégiait plutôt			Total
		Ce que vous aviez envie d'étudier	La ville et un mode de vie	La réalisation d'un projet professionnel	
types de handicap	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	57%	3%	40%	100%
	Handicap scolaire uniquement	59%	5%	36%	100%
	Handicap scolaire et vie quotidienne	64%	6%	30%	100%
	Uniquement handicap vie quotidienne	65%	14%	22%	100%
Ensemble		62%	7%	31%	100%

Enquête AV 2015-2016 ; P value < 0,000

Le tableau ci-dessus indique clairement une opposition entre handicap « canonique » et handicap « émergent »¹²³ ; les premiers privilégient beaucoup plus fréquemment le contenu des études et évoquent beaucoup moins souvent leur aspect professionnel. Et c'est surtout sur ce dernier point que les différences sont les plus affirmées.

De fait, les étudiants présentant un handicap qui les affecte dans leur vie quotidienne, et qui, pour la plupart, est aussi un handicap perceptible par autrui, sont relativement peu nombreux à évoquer cette dimension, et ce quelle que soit la filière choisie. Au fond, tout se passe comme si, pour eux, l'envahissement du handicap dans la vie quotidienne perturbait aussi leur rapport à l'avenir ; plus exactement, c'est l'avenir qui est mis à distance. À cet égard, les jeunes dont le handicap affecte uniquement la vie quotidienne déclarent plus souvent avoir choisi leur formation en fonction de « *la ville et d'un mode de vie* » : ils développent le rapport le plus « *irréaliste* » aux études, pour reprendre l'expression de BOURDIEU et PASSERON (1964) ; celles-ci ne sont pas appréhendées dans un rapport d'ajustement de moyens à des fins extérieures au système académique.

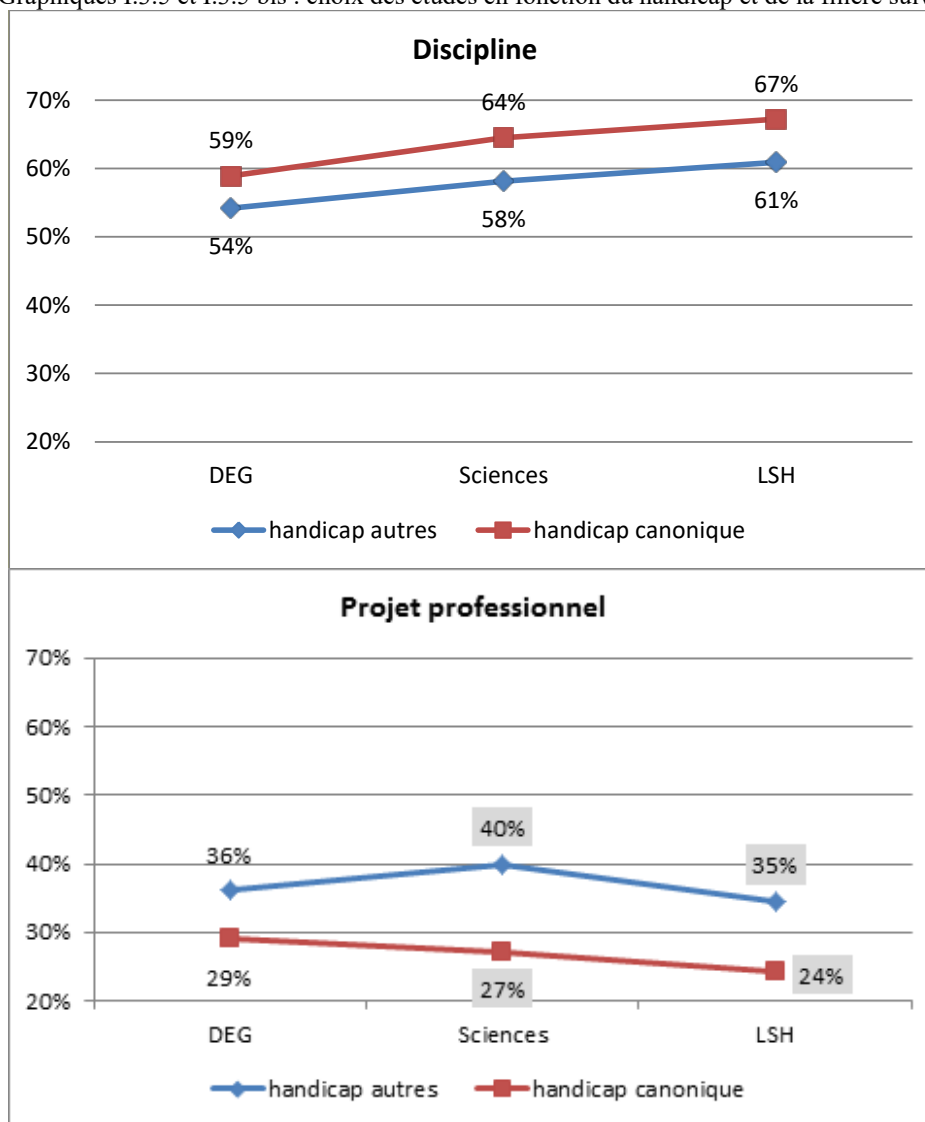
Bien entendu, il convient, là encore, de tenir compte de « l'effet filière ». De nouveau, on observe une nette différenciation des choix en fonction du type d'études suivies, atténuant les différences en fonction du handicap, comme le montrent les graphiques ci-dessous.

¹²³ Les différences par type de handicap, relatives à l'item « *ce que vous aviez envie d'étudier* », sont non significatives lorsque l'on détaille les types de handicap. En revanche, elles le sont lorsque l'on oppose handicap canonique (handicap scolaire et vie quotidienne + handicap uniquement dans la vie quotidienne) et handicap émergent (handicap uniquement scolaire + handicap ni scolaire ni dans la vie quotidienne).

Sans surprise, c'est dans la filière DEG que l'intérêt pour la discipline suscite le moins d'engouement, et en LSH qu'il est le plus marqué. Certes, les écarts en fonction du handicap n'apparaissent pas statistiquement significatifs mais, comme ils sont constants quelle que soit la filière et qu'ils le sont globalement, on peut soutenir l'idée que les jeunes porteurs d'un handicap « canonique » privilégient un peu plus souvent les contenus disciplinaires dans leur choix d'études.

Inversement, les jeunes avec un handicap émergent, notamment en sciences mais aussi en LSH, sont nettement plus nombreux à évoquer un projet professionnel.

Graphiques I.3.5 et I.3.5 bis : choix des études en fonction du handicap et de la filière suivie



Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants

Au total, les filières vers lesquelles s'orientent prioritairement les étudiants en situation de handicap sont celles où les diplômes ont une finalité professionnelle souvent incertaine, et une moindre valeur sur le marché du travail. Les raisons de ce choix procèdent, bien

évidemment, du cursus scolaire antérieur : comme la plupart des étudiants, les jeunes en situation de handicap, et notamment ceux dont le handicap est le plus envahissant, choisissent les filières qu'ils envisagent de suivre en fonction de leur évaluation des chances d'y être admis et d'y réussir. Ayant plus souvent un passé scolaire à la fois plus chaotique et moins prestigieux, il est attendu de les retrouver plus souvent dans les filières les moins valorisées. Cela étant, nous avons vu qu'à valeur scolaire égale, les étudiants en situation de handicap optent plus souvent pour les filières moins prestigieuses. En conséquence, plus le handicap est important, moins la discipline sera choisie en fonction des perspectives professionnelles offertes.

La raison en est simple : plus on s'élève dans la hiérarchie des diplômes, plus le lien entre ceux-ci et la fonction occupée est fort. En d'autres termes, plus la correspondance entre hiérarchie scolaire et hiérarchie sociale est forte (d'où l'importance des classements entre grandes écoles, et au sein des celles-ci), plus l'emprise des diplômes sur le statut social s'y fait sentir. En revanche, la correspondance est beaucoup plus lâche aux niveaux inférieurs. Comme l'insertion professionnelle est perçue comme assez problématique, et ce quel que soit le diplôme obtenu, on est, dès lors, plus porté à laisser libre cours à ses inclinations. La logique des choix et la liberté qui prévalent sont donc dictées par la restriction des opportunités professionnelles. Cette logique générale fonctionne pour tous les étudiants. Mais elle prend une vigueur particulière pour les étudiants handicapés, et notamment pour ceux dont le handicap est reconnu. En effet, ces derniers anticipent les difficultés d'insertion professionnelle directement liées à leurs déficiences ; nombreux sont ceux qui sont persuadés que leur diplôme ne les compensera pas ou, plus exactement, que le renoncement à une matière prisée au profit d'une autre, moins intéressante, mais offrant davantage d'opportunités professionnelles, ne sera pas récompensé à sa juste valeur. Dès lors, on comprend le « *présentisme* » (CUSSON, 1995) que manifestent certains étudiants en situation de handicap en optant délibérément pour la dimension axiologique des études ou, en d'autres termes, en privilégiant la satisfaction *hic et nunc* sur une rentabilité ultérieure et, pour le moins, hypothétique¹²⁴. Enfin, une autre raison peut expliquer la préférence donnée au choix vocationnel plutôt qu'instrumental : en raison de sa rareté, l'accès à l'enseignement supérieur peut être, en soi, le couronnement d'un parcours, et ce quel que soit le diplôme obtenu.

Par-delà ces arbitrages entre bénéfices immédiats et gains à long terme, il convient de garder en mémoire que la scolarité d'une part non négligeable des étudiants les plus handicapés s'est déroulée en institution. Il s'agit d'univers institutionnels relativement clos, à l'écart de la vie

¹²⁴ On a, ici, un exemple parfait de l'opposition entre rationalité à court terme, et rationalité à long terme liée à la certitude des bénéfices des choix immédiats et à l'incertitude des coûts et bénéfices à long terme. Ces paradoxes de la rationalité sont particulièrement développés par BOUDON et ELSTER.

que menaient leurs homologues non (ou peu) handicapés et, surtout, réduits à un entre-soi qui a pu s'avérer pesant, même s'il offrait des facilités.

Comme le montre le tableau ci-dessus, le milieu (spécialisé vs ordinaire) dans lequel s'est principalement effectuée la scolarité s'avère un facteur explicatif important de la poursuite d'études, notamment dans leur dimension expressive.

Tableau I.3.5. : Motifs d'engagement dans l'enseignement supérieur en fonction du mode de prise en charge pendant la scolarité

		Souhait de faire des études		
		pour trouver un emploi	pour vous cultiver	pour la vie étudiante
Avez-vous effectué tout ou partie de votre scolarité dans un établissement spécialisé ?	Oui en totalité	62%	19%	19%
	Oui en partie	73%	21%	6%
	Non	71%	25%	5%
	Total	71%	24%	5%

Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants

Ainsi, les étudiants ayant réalisé leur parcours scolaire intégralement en milieu spécialisé sont ceux qui, largement, évoquent le plus fréquemment le motif « *la vie étudiante* ». Parallèlement, on constate que la fréquentation du milieu ordinaire et, plus encore, la formule mixte résultant de l'alternance milieu ordinaire/milieu spécialisé en cours de scolarité ont tendance à « normaliser » les choix en les calquant sur ceux opérés par les étudiants non-handicapés.

Pour ceux dont la scolarité s'est déroulée en totalité en milieu spécialisé, il y a tout lieu de supposer que, compte tenu des caractéristiques de leur situation de handicap analysées dans le chapitre 1, l'entrée dans l'enseignement supérieur est envisagée comme une opportunité de rompre avec la surprotection familiale - et professionnelle - dont ils ont fait l'objet par le passé, tout au long de leur scolarité dans les cycles antérieurs. L'université représente donc beaucoup plus que la découverte d'un autre rapport aux études ou bien la voie vers la concrétisation d'un projet professionnel ; c'est aussi, et surtout, la découverte de l'autonomie, la promesse de relations avec des personnes non-handicapées... l'espoir d'une nouvelle vie.

Ce constat vient confirmer toute la pertinence à adjoindre un versant expressif au rapport que les étudiants, notamment en situation de handicap, peuvent entretenir à leurs études. S'il reste relativement marginal au regard du poids des objectifs instrumentaux et vocationnels, il n'en manifeste pas moins un autre mode d'instrumentalisation des études tourné vers la quête d'une qualité de vie, la recherche d'un environnement relationnel, d'une intégration à l'univers

estudiantin, bref vers un contexte propice à la réalisation de soi. Au fond, anticipant de moindres rendements futurs de leur investissement universitaire, les étudiants en situation de handicap, conformément à la théorie de l'éligibilité formulée par LEVY-GARBOUA (1976), privilégieraient les activités connexes de la vie étudiante (Cf. encadré ci-dessous).

LEVY-GARBOUA part du constat d'une détérioration de la condition étudiante qui s'exprime, notamment, par une dégradation de l'avenir professionnel, liée à la dévaluation des diplômes et qui prend deux formes principales : *une réduction, de la probabilité d'accès aux postes élevés de la hiérarchie professionnelle, et l'apparition d'un chômage des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur*. (Il souligne aussi une aggravation de la sélection, y compris dans le secteur « ouvert », du fait de l'inadaptation de l'offre pédagogique aux nouveaux étudiants et, enfin, une dégradation de la vie universitaire liée au financement de l'université).

Face à cette dégradation générale, la théorie économique classique s'avère impuissante à expliquer le phénomène d'augmentation de la population étudiante. LEVY-GARBOUA propose une **théorie de l'éligibilité** rendant compte des comportements d'adaptation des étudiants au déséquilibre du marché du travail engendré par l'université de masse. Ainsi, face à la diminution des gains procurés par l'investissement dans le travail étudiant, les jeunes s'adapteraient par un sous-investissement dans celui-ci (en termes de temps consacré au travail studieux) et un surinvestissement dans les activités de loisirs que laisse la libre disposition du temps au sein de l'organisation universitaire, ou bien dans un travail rémunéré à temps partiel. Ainsi, même si les étudiants n'attendent pas de grands bénéfices futurs de leur investissement universitaire sur le marché du travail, ils s'y engagent en vue d'en tirer des bénéfices immédiats en termes de loisirs, de sociabilité, etc.

Comme indiqué en introduction, se limiter à l'analyse des rapports aux études que manifestent les étudiants ne rend compte qu'imparfaitement de leur expérience. Pour l'approcher plus finement, il convient d'examiner leurs traductions concrètes en termes de cursus, particulièrement au regard de la temporalité normative induite par la logique tubulaire prévalant dans l'enseignement supérieur.

3.2. Des trajectoires diversifiées, entre linéarité et dérivations

Pour paraphraser COULON, on pourrait dire qu'il ne suffit pas d'entrer dans l'enseignement supérieur ; encore faut-il en sortir dûment diplômé¹²⁵. On sait que tel n'est pas le cas d'une part non négligeable d'étudiants et, à cet égard, les thématiques de l'échec estudiantin et du décrochage universitaire sont, depuis une dizaine d'années, périodiquement mises à l'agenda politique.

¹²⁵ La phrase exacte de COULON est : « *le problème n'est pas d'entrer à l'université, mais d'y rester* » (p. 1).

Ainsi, la Cour des Comptes, dans un rapport de 2005 sur l'efficacité et l'efficacités des universités (notons que ledit rapport ne concerne que ce segment de l'enseignement supérieur), soulevait-elle clairement la question de l'échec étudiant, notamment dans le premier cycle universitaire. Peu de temps après, un Rapport sénatorial (2009) s'emparait, lui aussi, de la question, en utilisant le substantif de « décrochage » (p. 34)¹²⁶.

L'abondante littérature sur la question incite toutefois à la prudence. Hors le parcours linéaire, à progression constante et cadencée, n'existe-t-il point de salut dans le ciel de l'enseignement supérieur ? Les bifurcations, changements de filière ou de spécialité, interruptions et abandons suivis ou non de reprise d'études ne peuvent-ils que s'apparenter, dans le meilleur des cas, à de l'indécision, dans le pire à de l'inconsistance ? Ces parcours atypiques se réduisent-ils au mauvais signal qu'ils renvoient « au système » ?

La section suivante tente de comprendre, de l'intérieur, les manières dont se modulent les parcours, des plus conformes aux plus accidentés, en montrant que, contre toute attente, et du point de vue des acteurs eux-mêmes, les derniers ne peuvent systématiquement être assimilés à une perte de temps, voire à un échec, mais qu'à l'inverse, ils peuvent procéder de stratégies. À l'appui de typologies et d'analyses diverses, nous montrons ainsi toutes les gradations que présentent ces situations « a-normales » en nous efforçant de mesurer systématiquement la charge que le handicap et sa plus ou moins grande intensité font peser sur les parcours et sur leur plus ou moins grande (dis)continuité.

3. 2. 1. Le « résultat des courses » : facteurs d'échec et de réussite

Un peu moins de 40 % des étudiants réussissent leur cursus de Licence en quatre ans maximum : environ 27 % le terminent en trois ans, et 13 % en quatre ans. Ces faibles taux s'expliquent, en majeure partie, par des abandons après un an (33%) ou deux ans d'études (13%) (RESR, 2017). Il convient de souligner que ces taux n'ont pratiquement pas varié entre 2010 et 2015, c'est-à-dire pour les cohortes d'étudiants entrés entre 2007 et 2012 en cursus de Licence à l'université.

¹²⁶ Il faut toutefois se garder de penser que le problème de l'échec à l'université est un phénomène nouveau. FISCHER (2000) fait ainsi remarquer qu'à la fin des années 40, environ 70% des étudiants qui débutaient des études supérieures n'atteignaient pas la Licence (p. 39). En revanche, ce qui semble plus récent, est la mise à l'agenda politique de ce phénomène et la mise en œuvre de politiques visant à le résorber.

L'accent mis sur les échecs et abandons ne doit toutefois pas occulter un fait tout aussi massif : la hausse continue du nombre de jeunes sortant avec un diplôme du supérieur et, plus précisément, avec un niveau supérieur ou égal à Bac + 5 (MENARD, 2014).

Tant les facteurs de « réussite » que d'échecs sont bien identifiés¹²⁷. Les caractéristiques scolaires antérieures jouent un rôle déterminant : la série du Bac, la mention obtenue, aussi bien que l'éventuel retard avec lequel les impétrants sont parvenus à l'obtenir (LEMAIRE, 2005) sont autant de déterminants expliquant ces issues.

Si l'on s'en tient aux seules Licences universitaires, pour lesquelles les échecs et abandons sont les plus nombreux, les données les plus récentes (MAETZ, 2016¹²⁸) indiquent que les chances de réussite sont fortement dépendantes du type de Baccalauréat obtenu : ainsi, si environ un bachelier général sur deux a obtenu une Licence en trois ou quatre ans, ce n'est plus le cas que pour un bachelier technologique sur six, cette fraction passant à 1/17 pour les bacheliers professionnels.

Comme mentionné ci-dessus, la faiblesse des taux de réussite est largement imputable aux abandons de formation après une ou deux années d'études et, là encore, ceux-ci dépendent très fortement du cursus scolaire antérieur : si 32 % des bacheliers généraux ne sont plus inscrits à l'université l'année suivante, c'est le cas pour 70 % des bacheliers technologiques et pour jusqu'à 84 % des bacheliers professionnels¹²⁹. Or, comme nous l'avons vu, les jeunes en situation de handicap sont plus nombreux à avoir obtenu un Bac professionnel ou technologique. Il convient donc de tenir compte de cette donnée pour apprécier les résultats à l'issue des parcours.

L'ampleur du handicap joue à la fois sur les sorties sans diplôme et sur le niveau de diplôme. De façon « brute », les étudiants les plus handicapés sont quasiment deux fois plus nombreux (1,9) que les non-handicapés à sortir sans diplôme. Au-delà, contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, lorsque l'on tient compte du type de Bac obtenu, en ne considérant que les bacheliers généraux, ce ratio est même légèrement supérieur (2,3). Dans les deux cas, les étudiants dont le handicap est déclaré sont dans une situation strictement intermédiaire : une dizaine de points d'écart les sépare, à chaque fois, des uns et des autres.

¹²⁷ Rappelons qu'échec et réussite ne constituent pas nécessairement deux éléments disjoints : ainsi, par exemple, la réussite en Licence concerne-t-elle aussi des individus ayant subi des échecs au cours de leur parcours, c'est-à-dire qui ont pu redoubler précédemment.

¹²⁸ *Note Flash*, février 2016. Ces données proviennent du MENESR-SIES et concernent les résultats en Licence aux sessions 2013 et 2014 des étudiants inscrits pour la première fois en 1^{ère} année de Licence en 2010-2011.

¹²⁹ Ces pourcentages sont à manier avec prudence (*Cf.* note 5 ci-dessus). Leur intérêt ne réside pas dans leurs valeurs absolues mais relatives, les unes par rapport aux autres.

Tableau I.3.6 : niveaux de diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en fonction du handicap, pour tous les bacheliers, puis pour tous les titulaires d'un Baccalauréat général.

Diplômes	Pas de diplôme	Supérieur court	Supérieur long	Total
Handicap	Tous types de bacs confondus			
Pas de handicap	21%	45%	34%	100%
Handicap non reconnu	32%	44%	24%	100%
Handicap reconnu	42%	38%	20%	100%
Ensemble	22%	45%	33%	100%
	Titulaires d'un bac général			
Pas de handicap	17%	37%	46%	100%
Handicap non reconnu	27%	38%	35%	100%
Handicap reconnu	38%	34%	28%	100%
Ensemble	17%	37%	45%	100%

Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur

Pour des raisons d'effectifs, nous avons procédé à une catégorisation des diplômes en 3 classes. Comme son nom l'indique la catégorie « pas de diplôme » regroupe les étudiants qui ont quitté l'enseignement supérieur sans en obtenir ; le « supérieur court » agrège les jeunes ayant obtenu un diplôme de niveau Bac + 2 ou Bac + 3, et la catégorie « supérieur long » tous les autres étudiants.

Nous reviendrons ultérieurement sur les sorties sans diplôme. Intéressons-nous, pour l'heure, aux seuls jeunes qui en obtiennent un, et voyons dans quelle mesure le handicap affecte le niveau de diplôme à la sortie, en tenant compte des multiples facteurs qui contribuent à son obtention.

Si le passé scolaire est l'un des principaux déterminants de la probabilité d'avoir un diplôme équivalent ou supérieur à Bac + 5 (LEMAIRE, 2012), il n'en reste pas moins que l'origine sociale des parents, et notamment le fait que ces derniers aient ou non suivi des études supérieures, accroît cette probabilité.

Afin de saisir l'effet spécifique du handicap, nous avons donc effectué une régression logistique modélisant la sortie avec un diplôme de niveau « supérieur long » (*i.e.* Bac +5 ou plus) plutôt que « supérieur court » (*i.e.* Bac + 2 ou + 3) prenant en compte ces différents facteurs (*Cf.* annexes 3-1 et 3-1 bis).

Une fois le passé scolaire et l'origine sociale contrôlés, l'écart de probabilité perdure, mais il est en moyenne, toutes choses égales par ailleurs, de 8 points entre les plus handicapés et les non-handicapés, et de 4 points entre ces derniers et les jeunes dont le handicap est déclaré. Les

écarts subsistent mais sont assez faibles. Rapprochons-les des résultats observés dans la première partie de ce travail. Nous avons vu que, dans l'enquête OVE, 77 % des étudiants de première année non-handicapés formulaient le souhait d'entreprendre des études longues, contre 64 % des plus handicapés (Cf. annexe 2-7 bis), soit un écart tout à fait comparable. On peut donc faire l'hypothèse que le différentiel de « *diplômation* », une fois mises de côté les sorties sans diplôme, tient en grande partie à des niveaux d'ambition différents.

Nous avons mentionné précédemment une tendance à l'allongement des études. Les étudiants sont de plus en plus nombreux à viser - et atteindre - l'objectif d'un niveau Bac + 5, et ce depuis la mise en application de la réforme LMD. Cette hausse est aussi, et même surtout, perceptible parmi les étudiants en situation de handicap. Du coup, les inégalités de chances d'obtenir un diplôme de niveau supérieur à Bac + 3 persistent, certes, mais se réduisent considérablement.

Tableau I.3.7. : évolution des rapports de chances d'obtention d'un niveau de diplôme entre étudiants non handicapés et étudiants handicapés.

Odds Ratios	Génération	Niveau de diplôme obtenu		
		Pas de diplôme	Supérieur court	Supérieur long
Etudiants sans handicap / Etudiants avec handicap	2004	-1,9	-1,1	2,3
	2010	-1,7	1,1	1,6

Source : Céreq 2004-2010 ; champ : étudiants sortis du supérieur

Lecture : les étudiants non-handicapés avaient 2,3 fois plus de chances de sortir avec un diplôme d'enseignement supérieur long que les étudiants handicapés en 2004 ; en 2010, ils n'ont « que » 1.6 fois plus de chances. La différence entre ces *Odds Ratios* est statistiquement significative.

Bien entendu, une fois de plus, il est difficile de démêler ce qui ressortit strictement d'une meilleure prise en charge des situations de handicap par les établissements scolaires et universitaires de ce qui relève de l'élargissement de ce statut. Toutefois, il convient de souligner que la hausse du niveau de diplôme est surtout sensible pour les étudiants les moins handicapés (dont le handicap est déclaré), alors qu'elle est très faible pour les jeunes bénéficiant d'une reconnaissance administrative de leur handicap (Cf. annexe 3-2). Comme la croissance des effectifs de ces derniers dans l'enseignement supérieur semble avoir été plutôt modérée, on peut donc supposer qu'une bonne part de la réduction des inégalités s'explique d'abord par l'extension du statut d'étudiant en situation de handicap à des catégories qui n'en relevaient pas par le passé (« les « handicaps émergents »).

Dans la tradition académique française, l'obtention d'un diplôme ne saurait suffire à en définir la valeur. Les voies et modalités selon lesquelles on l'a obtenu et, par conséquent, l'âge auquel on quitte l'enseignement supérieur entrent aussi en ligne de compte, notamment en vue

de l'insertion professionnelle. Au-delà, la nature des parcours et leur diversité contribuent à définir des expériences estudiantines spécifiques. Il convient donc d'en examiner la teneur, avec, en arrière-plan, comme toujours, la question de la spécificité des étudiants en situation de handicap.

3. 2 .2. Les parcours atypiques

Les analyses issues des enquêtes de l'OVE (GRIGNON *et alii*, 1994 ; CAM, 2009), comme les études *ad hoc*¹³⁰, le montrent à l'envis : outre les caractéristiques à l'entrée et la filière suivie, le niveau final atteint, le temps nécessaire pour y parvenir, les réorientations et interruptions constituent autant de facteurs différenciant les parcours des étudiants.

CAM (2009) distingue deux grands types de parcours. Le premier, qu'il qualifie de « *logique tubulaire* », rend compte de trajectoires dans lesquelles les fins assignées aux études sont clairement définies, et les moyens qui y sont consacrés mis en œuvre de façon adéquate. Dans ce type de parcours, les réorientations et redoublements sont rares et les interruptions exceptionnelles. Le second, qu'il désigne sous l'expression de « *logique réticulaire* », caractérise les « *cheminements* » de jeunes dont les études se déroulent sous le sceau de l'incertitude en matière d'objectifs visés, comme d'adaptation des fins aux moyens (FELOUZIS, 2000). Ici, les parcours sont ponctués d'abandons temporaires en cours d'année suivis de réorientations, voire d'interruptions momentanées.

Cette opposition renvoie non seulement à des spécificités nationales (le modèle français privilégiant la « *logique tubulaire* » qui est la seule véritablement légitime (CHARLES, 2013 ; VAN DE VELDE, 2008), mais recoupe aussi la distinction des filières et types d'études (*Cf.* ci-dessus).

Les études de médecine représentent le parangon de la logique tubulaire : elles sont vécues comme l'accomplissement d'une vocation, souvent précoce et ancrée dans une histoire familiale (MILLET, 2003). A l'inverse, les étudiants de LSH, filière propice à l'éclosion de la logique réticulaire, entrent à l'université en découvrant parfois une nouvelle discipline (sociologie, psychologie) dont ils n'identifient guère les contenus, et encore moins les finalités professionnelles.

En-deçà des grandes distinctions macro et mésosociologiques, les logiques tubulaires et réticulaires caractérisent des parcours individuels qui définissent une expérience particulière de

¹³⁰ Citons, par exemple, FELOUZIS, ABADIE, ANDRIEU (1998) ; FELOUZIS (2000) ; BERNET (2009).

la vie étudiante. En ce domaine, observe-t-on des différences entre étudiants handicapés et non handicapés ? Ici, trois indicateurs vont être mobilisés : les redoublements, les réorientations d'études et, enfin, les interruptions et abandons momentanés, suivis ou non de reprises.

3. 2. 2. 1. Les cursus sur temps long : la question des redoublements

Examinons tout d'abord la célérité des parcours, en premier lieu en observant la situation d'une année sur l'autre, de façon globale, puis, dans un second temps, en comparant les étudiants selon leur avancée dans le cursus.

Depuis 1991 et jusqu'à la vague 2003 incluse, les questionnaires de l'OVE comportaient un calendrier permettant de reconstituer le cursus des étudiants durant les quatre dernières années précédant l'année de l'enquête en cours. Ce calendrier a été supprimé dans les versions postérieures. Désormais, seule l'année précédant l'enquête est prise en compte, indiquant ainsi si la filière suivie l'année précédente était identique ou non à l'année en cours, et présentant son bilan en termes d'échec et de réussite. Par ailleurs, il est demandé aux étudiants de préciser l'année de leur première inscription dans l'enseignement supérieur. En rapprochant cette date du niveau d'étude suivi lors de l'année en cours, on peut donc calculer si les étudiants sont « à l'heure » (dans la logique tubulaire) ou bien en retard.

Le tableau ci-dessous, issu de l'exploitation des réponses fournies à une question posée dans les Enquêtes OVE 2010 et 2013, indique la situation lors de l'année d'enquête par rapport à l'année précédente ; il permet ainsi de mesurer la réussite instantanée d'une année sur l'autre. Plusieurs constats peuvent être dressés en partant de sa lecture.

Utilisant cette même question, GALLAND note qu'en dépit de certaines imperfections (liées, notamment, au fait que, par construction de l'échantillon, elle n'offre qu'une vision parcellaire de l'échec universitaire, les étudiants ayant abandonné leurs études, le plus souvent suite à une série d'échecs répétés, n'étant pas pris en compte), cette variable constitue un indicateur intéressant de mesure des performances des étudiants, notamment dans une visée comparative.

Tableau I.3.8 : bilan de l'année universitaire précédente selon que les étudiants n'ont pas de handicap, ont un handicap déclaré ou un handicap reconnu.

	BILAN DE L'ANNEE PRECEDENTE				TOTAL
	Réussite totale	Réussite partielle avec passage au niveau supérieur	Réussite partielle sans passage au niveau supérieur	Échec ou abandon	
Pas de handicap	73%	10%	10%	7%	100%
Handicap déclaré	69%	11%	12%	9%	100%
Handicap reconnu	55%	12%	22%	11%	100%
Ensemble	73%	10%	10%	7%	100%
<i>Sources : Enquêtes OVE 2010 et 2013 agrégées ; champ : étudiants en formation initiale présents dans l'enseignement supérieur l'année précédant l'enquête</i>					

En premier lieu, le fait d'avoir totalement réussi ses examens dépend fortement du handicap et de son degré de sévérité. Alors que près des $\frac{3}{4}$ des étudiants non-handicapés ont validé leur année, ce n'est le cas que pour un peu plus de la moitié des étudiants les plus handicapés. Une fois de plus, peu de points séparent les étudiants dont le handicap est déclaré de ceux n'étant pas en situation de handicap, surtout si l'on agrège réussite totale et « réussite partielle avec passage en niveau supérieur ».

Concernant les étudiants dont le handicap est reconnu, on peut supposer que la réussite partielle, permettant toutefois d'accéder au niveau supérieur, puisse procéder d'une mesure compensatoire grâce à laquelle les épreuves s'échelonnent sur un laps de temps plus important¹³¹. En ce sens, il n'est pas certain que l'absence de réussite totale relève pour autant d'un échec partiel : elle peut être le fait d'une absence à certaines épreuves auxquelles, sciemment, les étudiants les plus handicapés ne se sont pas soumis compte tenu des retentissements de leurs troubles.

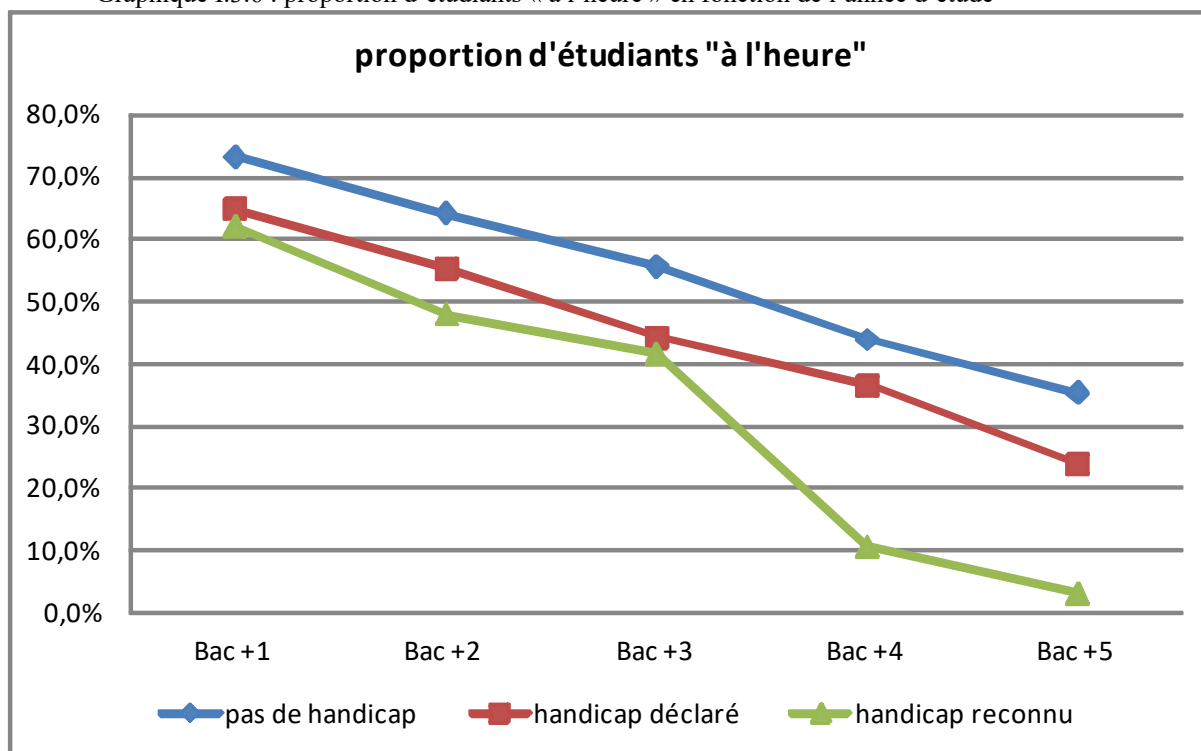
En second lieu, si l'on se centre sur les « réussites partielles » excluant le passage en niveau supérieur, on observe une nette surreprésentation des étudiants dont le handicap est reconnu : cette situation les concerne dans 22% des cas, soit 12 points de plus que les étudiants non-handicapés. Là encore, ceux dont le handicap est déclaré présentent des valeurs proches de ces derniers.

¹³¹ Dans leur article sur la compensation du handicap à l'université, SEGON, BRISSET et LE ROUX (2017) mentionnent d'ailleurs combien les modalités d'organisation des examens (plusieurs épreuves condensées sur une journée, par exemple) peuvent s'avérer pénalisantes pour des étudiants fatigables ou souffrant de difficultés de concentration.

Enfin, on peut souligner une nette relation linéaire entre le niveau de handicap et les taux d'échec total ou d'abandon, ceux-ci augmentant à mesure que le premier se fait plus pénalisant.

Si l'on considère la situation non plus seulement d'une année à l'autre, comme ci-dessus, mais sur la durée, en coupe, on observe une amplification des différences.

Graphique I.3.6 : proportion d'étudiants « à l'heure » en fonction de l'année d'étude



Sources : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiant à partir de la première année à la 5^{ème} année en formation initiale.

On observe un net décrochage, au-delà du niveau Bac + 3, de la courbe représentant les étudiants les plus handicapés. Après ce seuil, seul un étudiant sur cinq est « à l'heure » ; à bac + 5, moins de 5% le sont. Pour faire image, pour les étudiants les plus handicapés, le parcours type s'apparente à un escalier, plus qu'à une pente continue, et chaque marche de l'escalier est plus haute que la précédente.

Rappelons que le règlement en matière de limitation du nombre d'inscriptions à un diplôme est fixé, par arrêté, par chaque université. Pour certaines d'entre elles, qui s'alignent sur le nombre d'années d'obtention de bourses, la règle est de cinq ans pour compléter le cycle de Licence, chaque année ne pouvant être faite plus de deux fois. D'autres universités accordent un redoublement de droit pour chacune des années, avec une inscription supplémentaire pour l'ensemble du cycle, sur dérogation du Président de l'université.

En ce qui concerne les Masters, la 1^{ère} année est généralement susceptible d'un redoublement de droit et d'une année de dérogation supplémentaire. L'obtention d'une année supplémentaire en Master 2 est souvent subordonnée à une décision du jury. D'une façon générale, des dérogations peuvent être accordées, notamment pour les étudiants remplissant certaines conditions, parmi lesquelles le handicap.

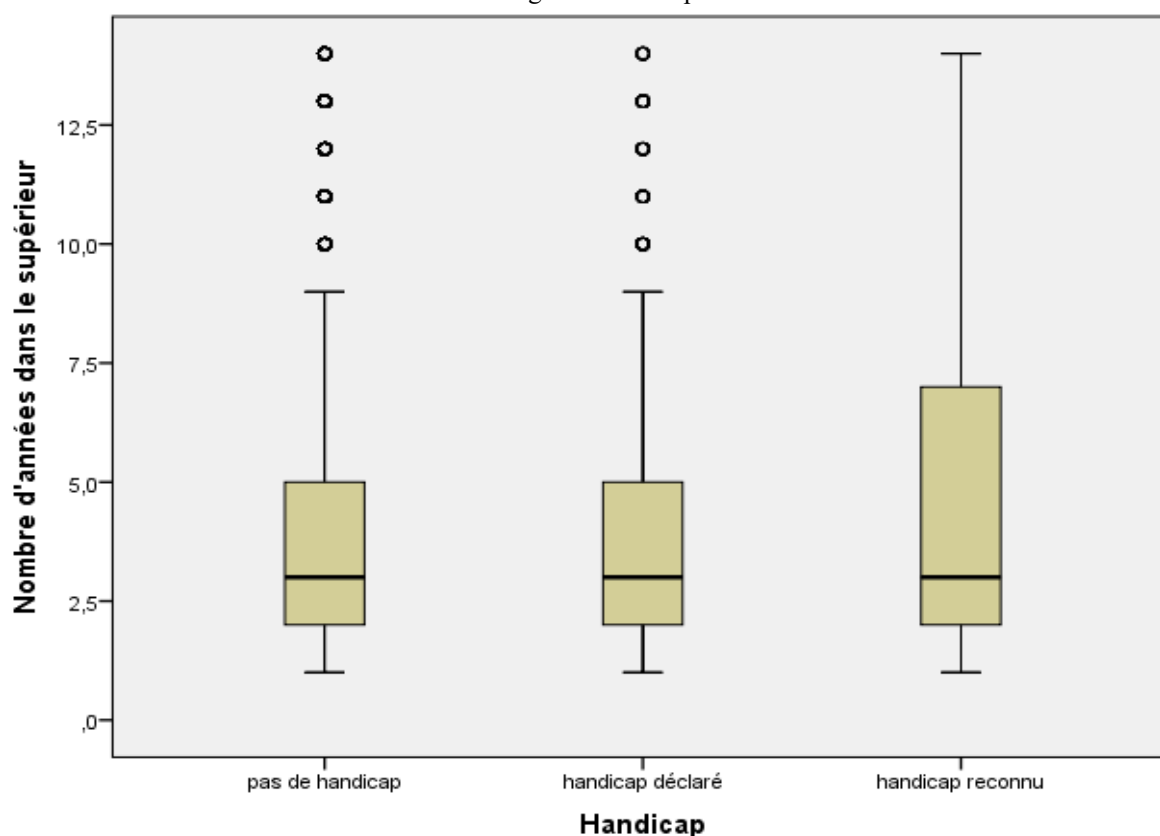
En conséquence, en comparaison des non-handicapés, le temps moyen passé par les étudiants les plus handicapés au sein de l'enseignement supérieur est nettement plus élevé, et ce, notamment, à partir du second cycle.

Tableau I.3.9 : nombre d'années passées au sein de l'enseignement supérieur en fonction de l'année d'étude

	Pas de handicap		Handicap		Handicap Reconnu*	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Bac +1	1,5	1,0	1,7	1,4	[1,8]	[2]
Bac +2	2,6	1,1	3,0	1,8	[4,1]	[3]
Bac +3	3,8	1,3	4,4	1,9	[4,9]	[1,3]
Bac +4	5,2	1,7	5,4	1,7	[5,8]	[1,3]
Bac +5	6,4	1,6	6,9	2,0	[8,2]	[2,1]
* les valeurs pour le "handicap reconnu" sont présentées uniquement à titre indicatif : les effectifs étant très faibles.						
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale entrés au maximum 14 ans avant la date de l'enquête et âgés de moins de 35 ans au moment de l'enquête. L'âge a été ici limité à 35 ans pour éviter d'intégrer les personnes qui entreprennent des études « sur le tard » ; de même, nous avons fixé une limite de 14 ans pour les durées d'études, afin d'éviter les valeurs aberrantes qui, compte tenu de la faiblesse des effectifs dans chaque classe, pourrait biaiser fortement les moyennes et donc leur comparaison. L'écart type indique que la majorité des étudiants (environ les deux tiers) sont dans l'enseignement supérieur depuis + ou - 1 écart-type du temps moyen à un niveau donné (soit, par exemple, pour les étudiants à Bac +5 et dont le handicap est reconnu, entre 6,1 et 10, 3 ans)						

En outre, il convient de noter que ce ne sont pas seulement les moyennes qui diffèrent sensiblement, mais aussi les écarts types (différences toutes statistiquement significatives). Du coup, l'étalement des études s'effectue sur un temps nettement plus long pour les jeunes les plus handicapés, comme l'indique le graphique ci-dessous.

Graphique I.3.7 : distribution du nombre d'années d'études passées dans l'enseignement supérieur en fonction du degré de handicap



Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale entrés au maximum 14 ans avant la date de l'enquête et âgés de moins de 35 ans au moment de l'enquête.

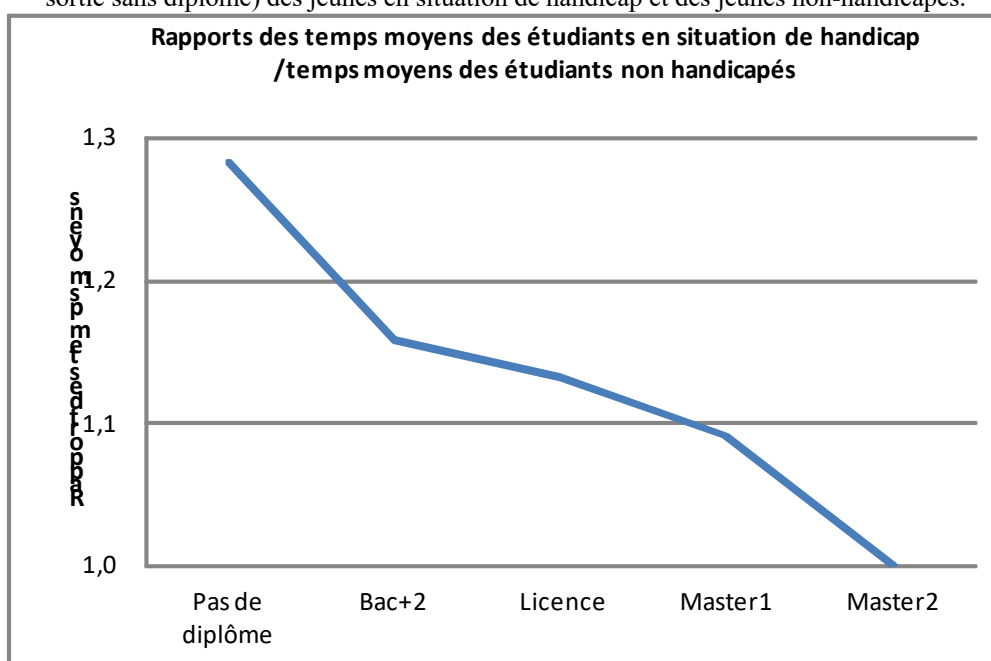
Note de lecture du graphique : le trait en gras dans la « boîte » indique la médiane ; le bas de la « boîte » le premier quartile ; le haut de la « boîte » le troisième quartile. Les lignes verticales situées au-dessus et en dessous des « boîtes », jusqu'à leur extrémité symbolisée par un trait horizontal, indiquent les plages inférieures et supérieures de la distribution (*i.e.* les 25 % inférieurs et les 25 % supérieurs de la distribution). Les points situés au-delà sont considérés comme des valeurs extrêmes. On voit clairement que la distribution du nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur par les étudiants les plus handicapés est nettement plus étendue : 25 % d'entre eux y passent entre sept et 13 ans.

Nos propres données recourent celles de l'OVE (*Cf.* annexe 3-3) : les étudiants bénéficiant d'une reconnaissance institutionnelle de leur handicap, ceux dont le handicap s'étend au-delà de la seule sphère académique (regroupés sous le terme générique de « handicap canonique » ou handicap visible) et, surtout, ceux qui bénéficient d'une AAH, passent significativement plus de temps au sein de l'enseignement supérieur.

Qu'il faille plus de temps aux étudiants en situation de handicap pour mener à bien leurs études tombe sous le (bon) sens. ZENDRERA, MONTSERRAT FREIXA et GRANGEREAU (2015) considèrent ainsi que, pour les étudiants en situation de handicap, l'obtention d'un niveau ou d'un diplôme peut nécessiter davantage de temps, en raison d'inscriptions se faisant uniquement à temps partiel, d'une assiduité discontinue renvoyant aux problèmes de santé, ou bien faute d'encadrement spécialisé.

Cela étant, si l'on s'intéresse au temps moyen passé à l'université par les étudiants ayant terminé leurs études, on remarque que les rapports des temps moyens¹³² pour **obtenir** un diplôme s'amenuisent à mesure que l'on avance dans la hiérarchie des diplômes. Ainsi, comme on le voit avec le graphique ci-dessous, c'est pour les étudiants sortis avec un Master 2 que le rapport moyen de temps passé pour obtenir ce diplôme est le plus faible : il est même très légèrement supérieur pour les personnes non-handicapés¹³³. A l'inverse, les étudiants en situation de handicap passent plus de temps que leurs homologues non-handicapés au sein de l'université avant d'en sortir sans diplôme.

Graphique I.3.8 : rapports des temps moyens passés à l'université pour l'obtention d'un diplôme (ou avec une sortie sans diplôme) des jeunes en situation de handicap et des jeunes non-handicapés.



Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur.

Note de lecture du graphique : les étudiants en situation de handicap qui sortent sans diplôme ont passé, en moyenne, 2,8 années à l'université ; ceux non-handicapés y ayant passé 2,2 années, le rapport est donc d'environ 1,3. Le tableau présentant les données complètes figure en annexe 3-4. Le champ est ici uniquement l'université, et ce afin de ne pas biaiser les données : en effet, les étudiants sortant d'une formation de travail social ou de santé ont un niveau de Bac +2 alors que le nombre d'années d'étude y est de 3 ans.

Ces constats vont à l'encontre des observations ci-dessus relatives, elles, aux étudiants qui poursuivaient leurs études. Bien sûr, les données ne sont pas strictement comparables, puisqu'ici ne sont considérés que les étudiants sortis de l'université. Toutefois, au-delà de cette

¹³² Le rapport de temps moyen est le temps moyen qu'il faut à des étudiants dans une situation X pour obtenir un diplôme donné sur le temps moyen nécessaire à des étudiants dans une situation Y pour obtenir le même diplôme. Dans le graphique suivant, la situation X est celle du handicap et Y celle du non-handicap. Cf. note de lecture de celui-ci.

¹³³ Il en va de même pour les étudiants de notre échantillon sortis à Bac + 8 mais, compte tenu de la faiblesse de leur effectif (3), nous ne portons pas les moyennes sur le graphique.

restriction, on peut faire l'hypothèse que ce paradoxe est dû à un biais de sélection : au fur et à mesure de l'avancée dans les études, les étudiants en situation de handicap seraient sur-sélectionnés. Dès lors, ceux que l'on retrouve aux niveaux les plus élevés seraient, pour la plupart, ceux dont le capital scolaire compense leurs désavantages liés à la déficience. Cette sur-sélection se manifesterait d'ailleurs par la faible proportion de jeunes handicapés obtenant un niveau supérieur à Bac + 5.

Les étudiants que l'on observe à un niveau N donné avec un temps moyen supérieur (voire très supérieur) à leurs camarades (handicapés ou non), ont, en fait, de fortes chances de quitter leurs études avec un niveau N-1. Ceci signifierait aussi, dans cette hypothèse, que la propension à continuer ses études en l'absence de réussite serait plus grande chez les handicapés, notamment en raison des opportunités légales (faire sa 1^{ère} année de Licence en trois ans, ou bien son Master 2 en plus de deux années, par exemple) qui leurs sont offertes. C'est ce qui explique, notamment, la plus grande différence de temps passé à l'université des jeunes handicapés terminant leurs études sans diplôme. Toutefois, ces opportunités étant loin d'être suffisantes pour décrocher le diplôme, ils sortent sans l'avoir obtenu. Ainsi, les étudiants handicapés passeraient, en moyenne, plus de temps dans des niveaux d'études pour tenter des diplômes qu'*in fine* ils n'emporteraient pas.

3. 2. 2. 2. Des réorientations dont le sens dépend largement du moment de leur survenue

Outre les redoublements, les réorientations constituent un deuxième facteur d'allongement du parcours des étudiants. Comme on le sait, celles-ci se produisent essentiellement lors des deux premières années. Les raisons en sont multiples (BODIN, MILLET, 2011 ; FRICKEY, PRIMON, 2003 ; BOYER, CORIDIAN, ERLICH, 2001 ; FELOUZIS, 2001) : un certain nombre d'étudiants s'inscrivent dans une formation en attendant d'être pris dans une autre formation ; d'autres s'aperçoivent que la matière dans laquelle ils s'étaient inscrits, et qu'ils découvrent parfois (droit, psychologie, sociologie, *etc.*), ne correspond pas à leurs attentes, que ce soit du fait de son contenu disciplinaire, des exigences ou des conditions d'études qui y prévalent. Examinons donc le phénomène des réorientations en nous concentrant, dans un premier temps, sur les premières années d'étude.

Comme le montre le tableau ci-dessous, dans l'Enquête OVE 2013¹³⁴, on n'observe pas de différences statistiquement significatives entre les taux de réorientations des étudiants en situation de handicap et ceux prévalant pour les étudiants « valides ».

Par ailleurs, les pourcentages de réorientation constatés dans l'Enquête OVE pour les étudiants handicapés sont comparables à ceux prévalant pour les étudiants de notre propre enquête. Comme ces derniers sont, en moyenne, plus lourdement handicapés que ceux de l'OVE, on peut en déduire que le niveau du handicap ne semble pas être un facteur influant sur les réorientations. Enfin, on remarquera que ces taux sont à peu près similaires à ceux du Ministère pour la population générale.

Tableau I.3.10 : taux de réorientations, un an après, des entrants de l'année N-1 en première année d'enseignement supérieur universitaire.

	Enquêtes OVE 2010 et 2013 agrégées*				Enquête AV 2015-2016 **			Ministère RERS 2015***
	pas de handicap	handicap	Intervalle de confiance "handicap"		Tous handicaps	Intervalle de confiance "tous handicaps"		Tous étudiants
Bac +1	38%	37%	44%	30%	23%	36%	11%	
Bac +2	5%	4%	6%	2%	10%	16%	3%	
Total Bac+1 et Bac +2	14%	15%	16%	10%	14%	20%	8%	
Ensemble	14%				14%			11%

Champs : *étudiants entrant en 2008 pour la vague 2010 et 2011 pour celle de 2013 ; ** étudiant entrant en 2013 ; *** étudiants entrant en 2013

Lecture : le tableau présente les proportions d'étudiants entrés l'année précédant l'Enquête et inscrits dans une autre discipline universitaire au moment de l'Enquête, que ceux-ci soient inscrits à nouveau en première année ou bien en deuxième année d'un autre cursus. Bien évidemment, les premiers sont nettement plus nombreux que les seconds. Compte tenu de la faiblesse des effectifs de notre Enquête, nous avons présenté les intervalles de confiance (à 95 %) de chacune de ces proportions. Comme les intervalles de ces deux Enquêtes présentent un domaine d'intersection, on ne peut donc rejeter l'hypothèse nulle, c'est-à-dire l'absence de différence de ces proportions. Ainsi, par exemple, on ne peut affirmer que la proportion (37%) observée dans l'Enquête OVE pour les étudiants en Bac + 1 diffère statistiquement de celle observée dans notre propre enquête (23%), puisque les intervalles de confiance se recoupent partiellement. Notons que les résultats du Ministère ne proviennent pas d'un échantillon mais sont exhaustifs.

Au total, dans l'Enquête OVE, on constate qu'un peu plus d'un tiers des étudiants essayant un échec lors de leur première année en profitent pour changer de discipline. De fait, les réorientations apparaissent de plus en plus consubstantielles aux parcours étudiants, notamment lors du premier cycle. Au fond, la première année du premier cycle semble, pour certains étudiants, s'apparenter à une « classe de découverte »¹³⁵.

¹³⁴ Nous avons regroupé le handicap en une seule classe, compte tenu de la faiblesse des effectifs.

¹³⁵ Le développement de l'autonomie, l'esprit de responsabilité, l'acquisition ou le perfectionnement de méthodes de travail font ainsi partie des finalités assignées aux classes de découverte (Cf. « Les classes de découverte -

Les caractéristiques des étudiants concernés sont bien définies : il s'agit, la plupart du temps, de jeunes dont le parcours scolaire antérieur n'est pas des plus brillants, d'origine sociale modeste et dont les parents n'ont, eux-mêmes, pas fréquenté l'enseignement supérieur. Ainsi, les caractéristiques scolaires et sociales restent des paramètres prédominants (GRIGNON, GRUEL, BENSSOUSSAN, 1996, FELOUZIS, 2000), même si les filières suivies jouent aussi un rôle non négligeable (GALLAND, 1996), les deux types de critères étant, d'ailleurs, fortement interdépendants (MIROUSSE, 2016).

Toutefois, compte tenu de la faiblesse des effectifs des étudiants en situation de handicap de première année dans les échantillons de l'OVE, et surtout dans notre propre Enquête, nous ne sommes pas en mesure d'examiner comment ces facteurs se combinent avec le handicap. Il convient juste de rappeler que la proportion d'étudiants en situation de handicap ayant eu des difficultés scolaires antérieurement à leur entrée dans l'enseignement supérieur y est plus importante. Pourtant, en dépit de ce fait, les taux de réorientations ne sont pas significativement différents. Il y a là un paradoxe qu'il convient d'éclaircir.

Il peut être expliqué si l'on prend en compte la nature des filières suivies. En effet, celles où l'on observe les taux de réorientations les plus élevés (*Cf.* annexe 3-5) sont aussi celles qui sont les plus sélectives, où les proportions de « bons élèves » sont les plus élevées (santé, école d'ingénieurs, sciences). Or, ce sont aussi celles vers lesquelles les étudiants en situation de handicap s'orientent le moins, comme nous l'avons vu plus haut.

Nous avons jusqu'ici considéré uniquement les étudiants de première année, et, plus précisément encore, les nouveaux entrants. Cette focale se justifiait dans la mesure où les bifurcations de parcours s'effectuent principalement à ce moment bien particulier qu'est l'entrée dans l'enseignement supérieur, dont toute la littérature insiste sur la rupture qu'elle représente par rapport à l'univers lycéen.

Qu'en est-il après cette première barrière ?

La signification des réorientations n'est pas du tout identique selon le cycle d'étude. Alors qu'elles correspondent, en grande partie, à des échecs ou des solutions d'attente dans le premier cycle, elles sont beaucoup plus souvent synonymes d'un approfondissement du projet initial dans les cycles supérieurs, et notamment lorsque l'on passe d'un cycle à un autre.

Le tableau ci-dessous montre les variations des motifs de réorientation en fonction du cycle mais aussi du type de handicap. Au préalable, précisons que nous avons tenté plusieurs

Synthèse réalisée par l'Inspection académique de la Savoie », Sources : DESCO, IA 7, 3 mars 2004). La parenté avec la première année de l'université de masse est évidente.

partitions relatives aux handicaps (handicap avec allocation vs sans allocation ; lourdeur du handicap, etc.). La seule combinaison qui discrimine les situations est celle opposant étudiants dont le handicap est scolaire (nous avons regroupé ceux dont le handicap est uniquement scolaire et ceux dont le handicap, en plus de scolaire, s'étend aussi aux autres aspects de la vie quotidienne) à ceux pour lesquels la dimension scolaire n'est pas directement affectée.

Il en ressort deux faits principaux. Premier constat : on observe bien une différence entre les étudiants de premier cycle et ceux dont le cursus est plus avancé (différence statistiquement significative ; p value < 0.003) : les changements ou affinements liés au projet professionnel sont plus souvent évoqués dans ce dernier cas (46 % contre 21 %).

Tableau I.3.11 : motifs de réorientation en fonction du type de handicap et du cycle d'étude

Cycle d'étude	Type de handicap	Cette filière ne vous plaisait pas ou vous avez découvert une formation qui vous plaisait davantage	Cette filière était trop difficile	Vous avez changé ou affiné votre projet professionnel	Total
1er cycle	Pas de handicap scolaire	47%	22%	31%	100%
	Handicap scolaire	40%	45%	15%	100%
	Ensemble *	43%	36%	21%	100%
au delà du 1er cycle	Pas de handicap scolaire	31%	9%	59%	100%
	Handicap scolaire	33%	33%	33%	100%
	Ensemble **	32%	22%	46%	100%

Enquête AV ; * p value < 0,048; ** p value < 0,033

On retrouve ici, par exemple, les étudiants qui, suite à un BTS ou à un DUT, intègrent une filière à l'université, une école, ou bien encore ceux qui, suite à l'obtention d'une Licence, passent un concours ou intègrent une école professionnelle.

Léa, 22 ans, admise en école de commerce après une licence LSH, dyslexique.

« J'ai jamais eu dans l'idée de faire de la socio jusqu'au Doctorat, même pas jusqu'au Master... Les écoles de commerce, j'ai toujours eu ça un peu en vue [...] mais une vraie école de commerce, pas celles qui sont après le Bac parce que tout le monde sait que, ça, c'est pas très bien côté... et puis c'est un peu des boîtes de fils à papa. Ce que je voulais, c'est quelque chose d'un peu côté, mais je savais très bien que je pouvais pas y aller directement. Avec la dyslexie, les classes prépa, c'était pas la peine d'y compter... c'est sûr que tu gicles ! Les DUT, c'est un peu pareil et les BTS... pfff, je veux pas dire mais, bon, c'est un peu pour les Bac pro, quoi... Donc, y'avait la solution de la fac parce que je savais que XXX [école de commerce bordelaise] recrutait à Bac + 3. Alors j'ai choisi sociologie parce que, quand même, cette école elle recrute beaucoup sur la culture générale, et quand tu fais socio, c'est quand même pas mal ouvert sur le monde, sur la société... alors c'est utile pour passer cette admission. »

Corrélativement, les réorientations du fait des difficultés de la (ou des) discipline(s) initialement choisie(s) sont nettement moins souvent évoquées par les étudiants de deuxième cycle. Ceci se comprend parfaitement puisqu'il y a lieu de supposer qu'une bonne partie de ceux qui éprouvaient des problèmes à suivre en premier cycle n'ont pas poursuivi au-delà.

Second constat : on observe, aussi bien en premier cycle qu'en second cycle, une différence quant à la nature des raisons ayant présidé à la (aux) réorientation(s) en fonction du handicap. Comme l'on pouvait s'y attendre, les jeunes ayant un handicap directement lié au « métier » d'étudiant, aux compétences et apprentissages qu'il exige, mentionnent beaucoup plus fréquemment les difficultés rencontrées dans les disciplines initialement choisies : difficultés qui les ont conduits à envisager de nouvelles études. C'est le cas, par exemple, de Mathilde qui, après une inscription en BTS de Comptabilité-Gestion, a décidé d'entreprendre des études de psychologie.

Mathilde, 24 ans, 2^{de} année LSH, Infirmité Motrice Cérébrale.

« A l'IEM, à XXX [un Lycée] ... j'ai commencé un BTS Comptabilité-Gestion, mais, vraiment, j'y arrivais pas... Tous les chiffres, ça allait pas, comme avec mon handicap, j'ai des problèmes un peu d'orientation... je pouvais pas, j'arrivais pas à suivre. [...] J'ai voulu aller en psycho. Mais, là aussi, ça va pas... y'a plein de stats aussi... donc, je pourrai jamais obtenir la Licence complète... Mais les autres matières, ça va, ça m'intéresse et c'est pour ça que je continue. Mais je crois que, là... maintenant... ça fait trois ans que j'y suis, en psycho... je crois que, l'année prochaine, je vais aller en Lettres. Y'a ma sœur jumelle qui y est aussi ; elle a fait ça depuis le début, elle. Elle a le même handicap que moi, mais ça va bien pour elle. En fait, j'aurais du faire ça depuis le début, mais le BTS c'était quand même bien pour trouver du travail... Lettres, je crois que j'arriverai à suivre mais, pour le travail, c'est plus dur parce que, à part prof, je vois pas trop... Surtout avec mon handicap : je vais avoir des difficultés à me faire comprendre... [rires] ».

Dans un système où la logique tubulaire domine, au moins sur le plan symbolique, les réorientations sont perçues comme des échecs. D'ailleurs, les problèmes d'orientation, notamment dans le premier cycle, sont souvent identifiés comme une des causes de l'abandon de l'enseignement supérieur sans diplôme. Or, tel n'est pas nécessairement le cas. Il est des parcours où l'engagement dans telle voie est un moyen d'accéder à des études auxquelles on n'aurait pu prétendre sans ce parcours initial. Le cas de Léa est, à cet égard, exemplaire.

Celui de Mathilde est, lui, révélateur d'un type de trajectoire où les réorientations successives ne peuvent être totalement assimilées à un échec. Le BTS est jugé trop difficile ; on change pour une matière qui intéresse, et l'on continue, en dépit de la quasi assurance que l'on n'obtiendra pas le diplôme, avec à l'esprit une nouvelle bifurcation vers une autre discipline. Certes, d'un côté, si l'on considère les études comme un ajustement entre une matière et une visée professionnelle, les pérégrinations de Mathilde peuvent être perçues comme un échec. D'un

autre côté, si l'on n'appréhende pas les études dans cette perspective « adéquationniste », la trajectoire de Mathilde relève davantage d'un « nomadisme intellectuel » privilégiant l'enrichissement personnel. Même si elles ne sont pas sanctionnées par un diplôme, il n'en reste pas moins que cette étudiante capitalise des compétences ; rien n'interdit de penser que cette logique cumulative pourrait éventuellement, un jour, faire la différence à son bénéfice...

Ces bifurcations, pour connotées qu'elles soient si l'on s'en tient aux principes de la logique tubulaire, ne signent toutefois aucune volonté d'*exit* de l'enseignement supérieur. Elles attestent, le plus souvent, d'un remaniement du projet initial, que celui-ci résulte de l'absence de réussite - et/ou de goût - pour la filière originelle, ou de la confrontation à une réalité que l'on envisageait différemment. Plus marginalement, les réorientations procèdent aussi d'un « passage obligé », dans le cadre de stratégies obliques, qui, après s'en être acquitté, permet enfin d'entamer des études visées de longue date.

Quoiqu'il en soit, même si elles induisent un allongement du temps passé dans l'enseignement supérieur - et, donc, un report de la sortie -, ces sinuosités, comme les interruptions suivies de reprises d'études, procèdent fréquemment d'« *adaptations tactiques aux règles en vigueur* » (BERTHET *et alii*, 2008) qu'il convient de se garder d'assimiler trop hâtivement à des échecs.

3. 2. 2. 3. Les interruptions assorties de reprises d'études

Comme les réorientations, les interruptions d'études suivies de reprises sont, là encore, des phénomènes qui ne concernent pas uniquement les étudiants en situation de handicap : les enquêtes du Céreq montrent qu'elles tendent à prendre de l'ampleur. MORA (2014) indique que l'on observe, depuis une quinzaine d'année, une augmentation des reprises d'études qui contribuent à une « *complexification des carrières étudiantes* ». Partant, on ne peut faire l'économie d'une analyse portant sur la spécificité des ruptures temporelles que le handicap fait subir aux trajectoires des étudiants.

Comme le montre le tableau ci-dessous, les interruptions d'étude sont fortement liées au niveau de handicap ; du coup, elles sont trois fois plus nombreuses chez les étudiants dont le handicap est reconnu. Surtout, elles sont beaucoup plus fréquentes avant que les étudiants n'aient obtenu leur diplôme (22 %) qu'après qu'ils l'ont décroché (11 %). L'interruption est donc deux fois plus souvent synonyme d'absence de réussite aux examens. Ce décalage indique clairement les conséquences négatives du handicap sur la passation ou l'obtention des examens.

Tableau I.3.12 : interruption d'études en fonction du handicap et du moment d'interruption

	Interruption d'études	
pas de handicap	9%	
handicap déclaré	15%	
handicap reconnu	33%	
Ensemble	9%	
	entre l'entrée dans l'enseignement supérieur <u>et</u> l'obtention du premier diplôme	entre l'entrée dans l'enseignement supérieur <u>après</u> l'obtention du premier diplôme
pas de handicap	4%	5%
handicap déclaré	7%	8%
handicap reconnu	22%	11%
Ensemble	5%	5%
Source : OVE 2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année		

En même temps, la part non négligeable que représentent les interruptions d'étude dans les parcours des étudiants les plus handicapés (33%) incite à relativiser le niveau de sortie sans diplôme les concernant, qui, nous l'avons vu, est particulièrement élevé : nombre de celles-ci ne sont que temporaires.

Au sein de notre propre échantillon, un peu plus de huit étudiants sur dix ayant interrompu leurs études l'ont fait en raison de leur handicap ou d'un problème de santé¹³⁶. Bien entendu, les durées, fréquence et les motifs d'interruption varient fortement en fonction du type de handicap (Cf. annexe 3-6). C'est pour les jeunes dont le handicap est uniquement de nature scolaire qu'elles sont les moins fréquentes et les moins liées au handicap. Mais, même dans ces cas-là, les difficultés à suivre les apprentissages en raison des déficiences conduisent à une interruption en cours d'année, la plupart du temps assortie d'une réorientation l'année suivante.

Au regard des entretiens réalisés, il est possible d'isoler trois grands types de « décrochage-raccrochage ». Le premier correspond à celui que l'on vient d'évoquer : l'interruption procède d'un échec anticipé et précède une réorientation dans une filière ou discipline jugée plus à sa portée. Dans notre échantillon, plus de la moitié de ces interruptions sont suivies d'une réorientation (Cf. annexe 3-6 bis) ; inversement, 40% des réorientations ont été précédées d'une interruption d'étude. C'est le cas de Mathilde, évoqué ci-dessus, interrompant très rapidement son année de BTS avant de s'inscrire en psychologie.

Le deuxième type correspond à des situations où les jeunes souhaitent « faire un break », notamment parce que la conjugaison des études et des *impedimenta* qui ressortissent

¹³⁶ 12% évoquent des motifs familiaux et 24 % des raisons professionnelles (souhait de rejoindre le marché du travail). Les pourcentages sont supérieurs à 100% puisqu'il s'agissait d'une réponse à choix multiple.

spécifiquement des déficiences conduisent à un « ras-le-bol », à une « envie de souffler ». Ici, les interruptions sont envisagées et vécues comme temporaires par les jeunes, qu'il convient toujours de qualifier d'étudiants, parce qu'ils se définissent encore de la sorte, même si, formellement, ils ne sont inscrits nulle part.

Pierre, étudiant 3ème année sciences, 22 ans, maladie des os de verre, en interruption temporaire d'étude.

C'est la situation de Pierre, étudiant en sciences, filière qu'il suit jusqu'à la deuxième année : deuxième année qu'il valide. Ce parcours s'inscrivait dans la suite logique de sa terminale S où il avait choisi l'option Informatique et Sciences du Numérique. Il prend une spécialisation informatique en seconde année, avec l'idée de poursuivre après la licence en MIAGE (Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion des Entreprises). La transition lycée-Université s'est déroulée sans problème, Pierre n'évoque pas les changements dont parlent nombre d'étudiants de premier cycle. En revanche, le rythme de travail demandé l'a surpris.

« En terminale, tout le monde pense que le travail à la fac, c'est cool, les cadors ils vont en prépa ou bien en IUT. La fac, c'est pour les branleurs... ou les handicapés [rires]. Mais le rythme c'est vraiment chaud, les profs préviennent d'emblée : « vous pouvez rien foutre mais vous n'avez pas de chances de réussir, surtout si vous envisagez un Master ! ». Entre les cours magistraux, les TD et les TP, on arrive à plus de 20 heures de cours par semaine. Mais le plus gros, c'est le travail en dehors, c'est ça qui fait la différence ; les enseignants référents sont clairs là-dessus. [...] ça fait deux ans que je bossais à fond, la semaine, les week-ends, les vacances. Je me sentais en surcharge intellectuelle, je ne faisais plus que ça, je n'avais plus du tout de vie sociale. Pour moi, ça m'a demandé vraiment beaucoup d'efforts, comme je fatigue très vite, que j'ai constamment des douleurs dans les membres, du mal à écrire, c'est vite épuisant. [...] Là, maintenant, je vais souffler un peu. J'aurais pu demander à faire l'année en deux ans mais, sur le moment, je n'ai pas voulu ; j'aurais peut-être dû, mais au moins, là, j'ai ma deuxième année de validée. Je vais prendre une année sabbatique en quelque sorte. Pour l'année de Licence, on verra si je la fais en un an ou deux ans ».

Cette envie de faire une pause, de prendre un peu de recul est, bien sûr, plus forte lorsque les études ne sont pas couronnées de succès, comme l'indique la proportion, double, de ceux qui ont interrompu leurs études avant l'obtention d'un premier diplôme d'enseignement supérieur (Cf. tableau I.3.12). Ceci signifie clairement que ces interruptions momentanées sont aussi liées à un sentiment de découragement.

Le troisième type de « décrochage-raccrochage » correspond à des situations où la reprise d'études fait suite à une tentative d'insertion professionnelle avortée.

Daniel, 30 ans, tétraplégie, en reprise d'étude après une tentative d'insertion professionnelle avortée.

Daniel a poursuivi jusqu'en Master I en LSH, après un Bac technique. Il s'agissait d'une complète réorientation puisqu'il pensait, avant son accident de moto, devenir Pompier. Il échoue à son Master I (il ne présente pas le Mémoire) et se réoriente :

« Je ne voyais pas très bien où ça menait, la socio... Je m'en suis vraiment rendu compte quand il a fallu choisir le sujet du mémoire... c'était un peu le grand vide... [...] J'ai décidé de partir vers quelque chose de beaucoup plus concret : la Licence professionnelle qui est en Sciences de l'Éduc « Emploi, Formation, Insertion ». Là, on pouvait rentrer directement en 3^{ème} année ! Donc je me disais, en plus, comme j'ai un handicap, je vais pouvoir travailler dans un organisme pour l'insertion des handicapés, comme Cap Emploi... ou bien après avoir travaillé, en faisant un Master, devenir chargé de mission à l'AGEFIPH... ça, c'était le plan de départ. Mais ça a coïncé, déjà, rien qu'au niveau du stage... Ils m'ont pas pris à Cap Emploi parce qu'il y avait pas d'aménagement pour moi ! ça paraît bizarre, mais c'est comme ça... En fait, il faut le savoir, Cap Emploi, c'est pour les handicapés qui ont un ongle incarné... Bon, à la fin, j'ai trouvé dans une agence d'intérim pour mon stage, dans une succursale régionale. J'ai eu la Licence, sans problème, et après j'ai cherché du boulot... pendant presque un an et demi... et là, rien... ou alors des choses pas intéressantes, qui correspondaient pas et qui font perdre une partie des AAH pour rien... aucun intérêt !. Alors je me suis dit : « Je vais reprendre des études... en psycho ». J'ai repris... en 1^{ère} année, mais bon... ce n'est pas grave... j'ai un peu mon temps, tant qu'à la Fac on voudra encore de moi... ».

Les situations relatées ci-dessus, mêlent des interruptions de courte durée, sans qu'il y ait une véritable rupture avec le statut d'étudiant, et des interruptions qui semblent plus définitives et dont l'entrée dans la vie active est le marqueur. A cet égard, comme le notent BERTHET *et alii* (2008), on ne manquera pas de constater le rôle que jouent les périodes d'emploi dans les parcours estudiantins « hors norme » : elles permettent, tour à tour, de « rebondir », de « prendre de la distance », de se remobiliser après un échec ; elles constituent également une seconde chance de réaliser un projet ou d'en mûrir un que l'on n'aurait pas mené à son terme et, bien évidemment, de « tester le mode de vie associé à l'emploi » dont on comprend qu'il prend une signification particulière pour les personnes en situation de handicap.

Tableau I.3.13 : pourcentage de reprise d'études pour les étudiants sortis de l'enseignement supérieur en fonction du diplôme et du handicap

Au moins une situation de reprise d'étude entre la sortie des études et le moment de l'enquête (t et t + 3)			
	Pas de diplôme supérieur *	Diplôme supérieur **	Ensemble
Pas de handicap	14%	5%	7%
Handicap déclaré	19%	7%	11%
Handicap reconnu	16%	9%	12%
Ensemble	14%	5%	7%

Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : étudiants sortants du supérieur; * p value < 004; ** p value < 0,001

En situation de reprise d'études au moment de l'enquête (t+3)			
	Pas de diplôme supérieur *	Diplôme supérieur **	Ensemble
Pas de handicap	35%	26%	29%
Handicap déclaré	36%	18%	27%
Handicap reconnu	12%	22%	17%
Ensemble	34%	25%	29%

Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : étudiants sortants du supérieur hors étudiants en emploi ou au chômage ou en formation ; * p value < 000; ** p value < 0,028

Lecture : la première partie du tableau indique les pourcentages d'étudiants ayant repris des études entre le moment où ils sont sortis et celui où s'est déroulée l'Enquête, période qui s'échelonne sur trois ans. La seconde partie du tableau présente la situation des enquêtés au moment où à eu lieu l'Enquête, soit trois ans après leur sortie d'étude.

Bien entendu, les reprises d'études sont plus fréquentes pour les jeunes ayant interrompu leur cursus sans obtenir de diplôme. Comme les jeunes en situation de handicap sont plus nombreux à connaître un tel sort, il convient donc de neutraliser ce facteur pour comparer les occurrences de reprise d'études en fonction du handicap.

Si l'on s'intéresse à l'ensemble du parcours sur les trois années après l'arrêt des études, on voit que les jeunes en situation de handicap sont plus nombreux à s'engager de nouveau dans des études, et ce qu'ils soient ou non diplômés. Lorsque les étudiants sortent avec un diplôme, la relation est linéaire : plus le handicap est important, plus on enregistre de reprises d'études. On peut interpréter cette relation comme la résultante d'un double phénomène : d'une part les étudiants les plus handicapés trouvent moins facilement des emplois ; en conséquence, ils ont une plus forte propension à « muscler » leur capital humain, et ce d'autant plus que les coûts

d'opportunités sont moins élevés¹³⁷ ; d'autre part, cette augmentation de capital humain est d'autant plus nécessaire que les étudiants handicapés quittent l'enseignement supérieur avec un niveau de diplôme, en moyenne, inférieur à celui de leurs homologues non-handicapés.

Si l'on s'intéresse à la situation au moment de l'enquête, soit trois ans après, la relation semble beaucoup plus contrastée, notamment en fonction du diplôme. Pour les diplômés, les jeunes non-handicapés en situation de non-emploi sont plus nombreux à reprendre le chemin des études que leurs homologues handicapés, *a fortiori* ceux dont le handicap est déclaré : entre ces deux catégories, les différences sont statistiquement significatives. Une fois n'est pas coutume, dans cette configuration, ce sont les jeunes dont le handicap est reconnu qui occupent une position médiane.

On constate également que les écarts observés dans le cas de figure précédent sont bien moindres que ceux concernant les non-diplômés. Ici, les jeunes dont le handicap est reconnu sont trois fois moins à être en reprise d'étude, ceux dont le handicap est déclaré présentant un pourcentage de reprise d'étude quasiment identique à celui prévalant pour les non-handicapés. Ceci tendrait à indiquer qu'au bout d'un certain laps de temps, les jeunes sans diplôme les plus handicapés renoncent à la fois à se porter sur le marché du travail et à reprendre des études, rejoignant ainsi la fameuse catégorie des *NEET* (*Neither in Employment nor in Education or Training*).

3. 2. 2. 4. Typologies de parcours

A partir des données de l'OVE, nous avons effectué une première typologie des parcours à partir du simple croisement de deux variables : avoir au moins une année de retard ou non, et avoir changé, ou non, de discipline (notons que cette seconde variable doit être considérée avec précaution puisqu'il ne s'agit, en fait, que du changement de discipline d'une année sur l'autre et, plus précisément, entre l'année d'enquête et l'année précédant celle-ci).

Par construction, nous obtenons quatre types de parcours. Appelons les situations [1] « parcours linéaire », [2] « parcours linéaire lent », [3] « parcours diversifié » et [4] parcours chaotique¹³⁸.

¹³⁷ N'oublions pas qu'ici, l'intensité du handicap est estimée par le fait de bénéficier d'une reconnaissance administrative sanctionnée, la plupart du temps, par l'attribution d'une allocation.

¹³⁸ Bien entendu, il ne s'agit que d'une approximation : non seulement les changements de filière ne concernent que ceux de l'année précédente mais, en outre, les situations ne correspondent qu'au moment T de l'Enquête, les parcours pouvant évoluer.

Tableau I.3.14 : répartition des étudiants selon leur type de parcours.

		Années de retard		Total
		pas de retard	retard	
Changement de discipline	pas de changement de discipline	40% [1]	42% [2]	83%
	changement de discipline	5% [3]	13% [4]	17%
Total		45%	55%	100%

Sources OVE 2010 -2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année inscrits dans l'enseignement supérieur l'année précédent l'enquête âgés de - de 35 ans et inscrits depuis maximum 14 ans dans l'enseignement supérieur

Remarquons, tout d'abord, la large prédominance des parcours linéaires, qu'ils soient dans les temps ou lents ; elle signe le poids de la logique tubulaire du système d'enseignement supérieur français.

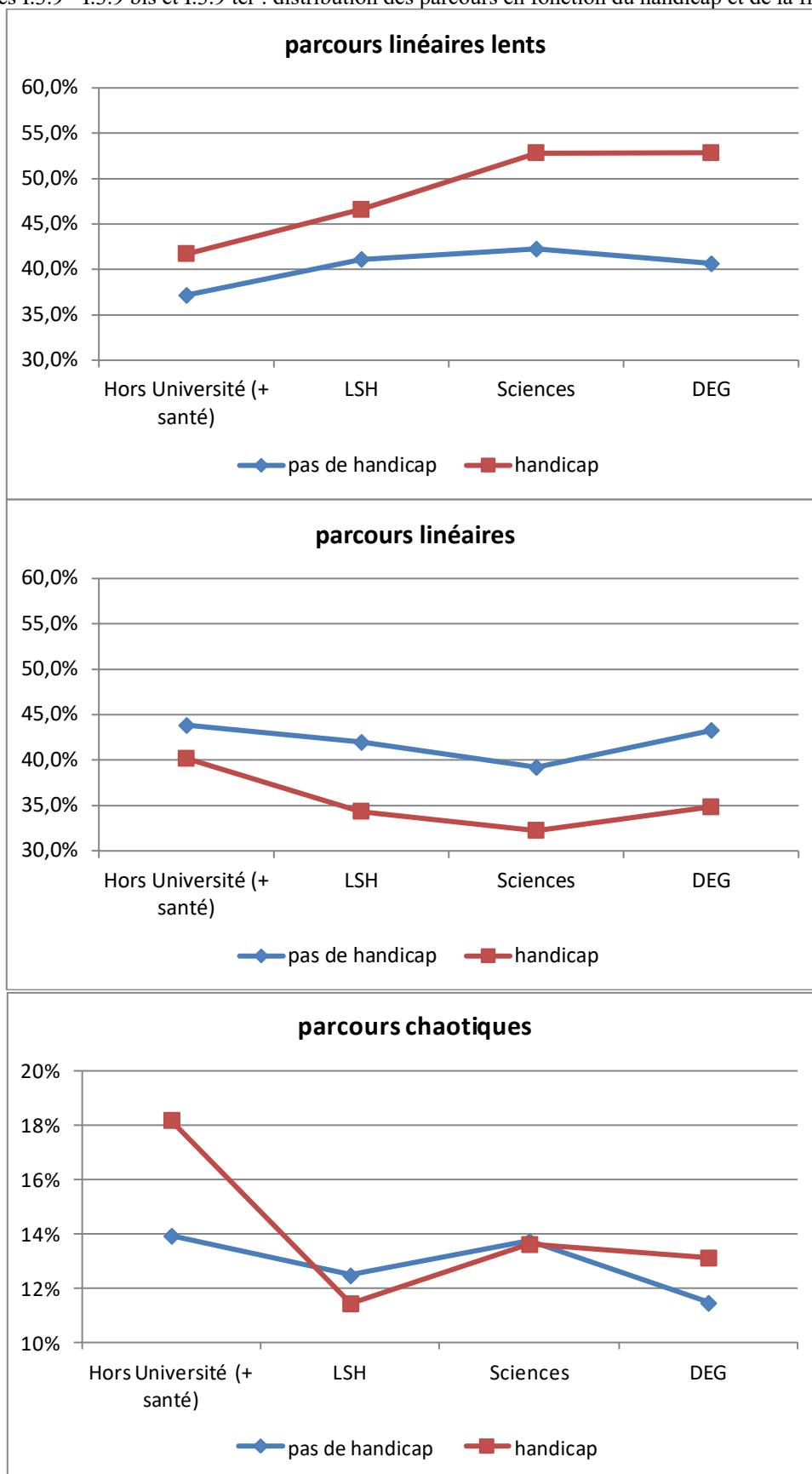
Observons maintenant, avec les graphiques ci-dessous, comment se répartissent ces parcours¹³⁹ en fonction du handicap, et en tenant compte de la filière suivie.

Les parcours linéaires sont plus souvent l'apanage des étudiants non handicapés, tandis que les étudiants en situation de handicap enregistrent plus souvent du retard, notamment en Sciences et en DEG. Par ailleurs, la fréquence des parcours chaotiques ne différencie handicapés et non-handicapés que pour le secteur « hors université + santé ». En d'autres termes, c'est pour les filières les plus valorisées de l'université, ou bien pour le secteur hors université, que les différences entre handicapés et non-handicapés sont les plus sensibles. Ainsi, l'accès ou le maintien des jeunes en situation de handicap dans des filières valorisées se paie par des retards et des réorientations.

Mutatis mutandis, nombre de jeunes handicapés ressemblent aux lycéens « accrocheurs » décrits par CAYOUILLE-REMBLIÈRE et SAINT POL (2013), c'est-à-dire à ceux qui s'attachent « à rester dans une filière plus valorisée que ce que les acquis scolaires pourraient permettre, au prix de redoublements et, parfois, de réorientations ».

¹³⁹ Nous laissons de côté le « parcours diversifié », compte tenu de la faiblesse des effectifs.

Graphiques I.3.9 - I.3.9 bis et I.3.9 ter : distribution des parcours en fonction du handicap et de la filière suivie.



Source : OVE 2010-2013 agrégées ; champ : étudiant en formation initiale inscrits présents l'année précédant la passation de l'enquête

Nous l'avons dit, la construction des types de parcours à partir des données de l'OVE est sujette à précaution. Nous avons refait ce travail avec nos propres données, plus à même de construire des types de trajectoires (même si, là encore, celles-ci sont saisies à un moment T et non dans leur complétude).

La combinaison des redoublements, réorientations et interruptions d'études conduit à une forte hétérogénéité des parcours étudiants : hétérogénéité d'autant plus forte que ces situations sont loin d'être binaires (Cf. annexe 3-7). Afin de réduire cette bigarrure, nous avons donc effectué une typologie des parcours mixant ces trois variables au moyen d'une Classification Ascendante Hiérarchique (CAH) issue d'une analyse factorielle en composantes principales (la représentation graphique des deux premiers axes est présentée en annexe 3-7 bis). Nous avons fixé, *a priori*, le nombre de classes à trois.

La **première** englobe les étudiants dont le parcours peut être qualifié de linéaire. Ils sont, pour la plupart (dans 82% des cas), « à l'heure » ; on n'enregistre quasiment aucune réorientation (5%) et très peu d'interruptions (6%). Cette classe regroupe un peu plus d'un tiers (37%) des étudiants.

La **troisième classe** intègre les étudiants dont les parcours, que nous qualifierons de « chaotiques », se caractérisent par de multiples changements de discipline, de nombreuses années de retard, cumulées à de fréquentes interruptions. Elle est en quelque sorte l'image inversée de la première et regroupe moins d'un étudiant sur cinq (17%).

La **seconde classe**, intermédiaire entre les deux précédentes, agrège les étudiants au parcours « diversifié ». La plupart d'entre eux ont une ou deux années de retard, et ont connu une ou deux réorientations. C'est dans cette classe que figurent les « accrocheurs » (Cf. ci-dessus). Cette classe, la plus nombreuse, regroupe 46 % des étudiants en situation de handicap. On peut penser que cette classe est intermédiaire en ce sens qu'au fur et à mesure de la durée des études, redoublements, réorientations et interruptions ont tendance à s'accroître, augmentant quasi-mécaniquement le nombre d'étudiants au parcours chaotique. Effectivement, on relève une tendance à une augmentation des parcours chaotiques entre le premier et les second et troisième cycles d'étude. Ils représentent 15% des parcours au sein du premier cycle et 21% au-delà (Cf. annexe 3-7 ter). Toutefois, les écarts ne sont pas probants (et, d'ailleurs, ils ne sont pas statistiquement significatifs). La raison en est simple : en effet, ces événements sont aussi des facteurs d'abandon des études. En conséquence, nombre d'étudiants dont le parcours est chaotique s'évaporent lors du premier cycle.

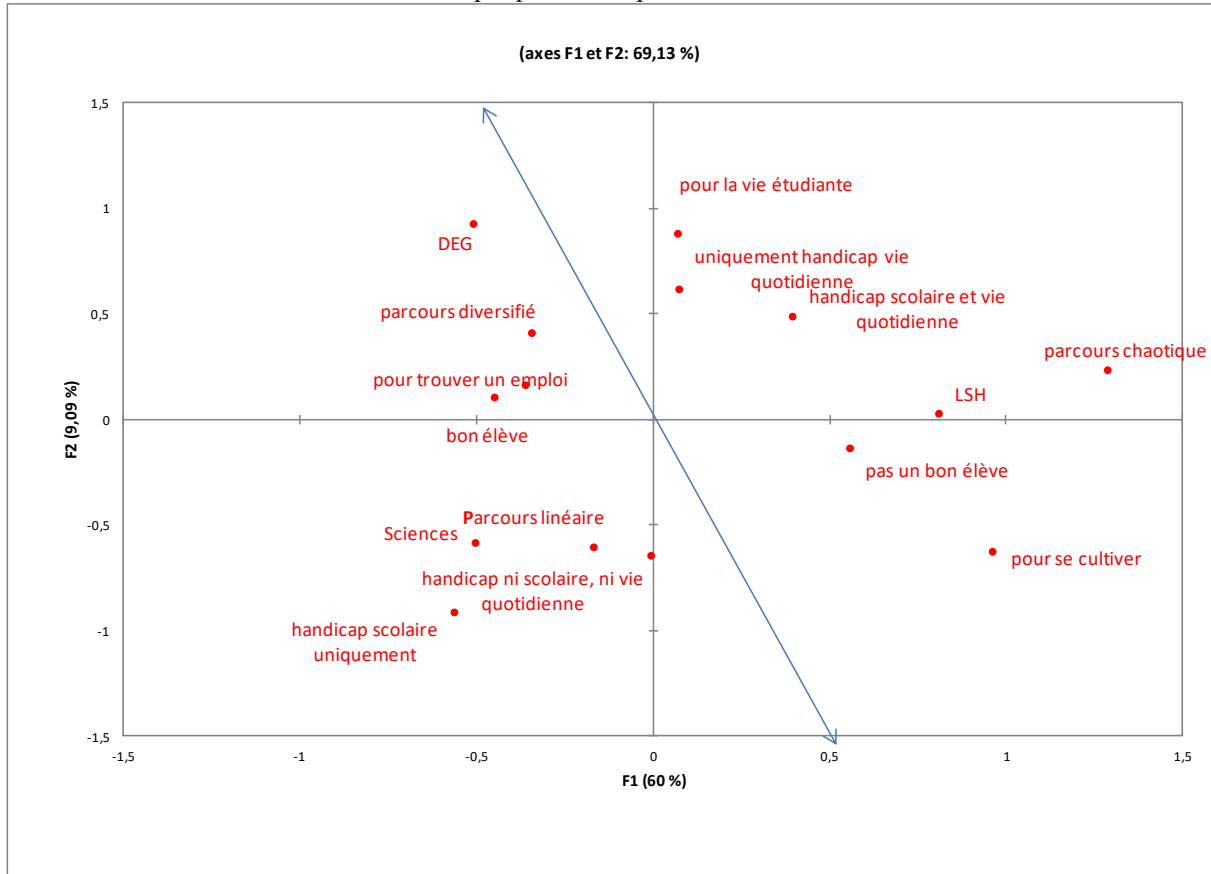
Bien entendu, les types de parcours dépendent des caractéristiques scolaires des étudiants, de la nature des filières suivies, mais aussi du type de handicap. Afin de voir comment se distribuent les parcours en fonction de ces facteurs, nous avons effectué une analyse factorielle de correspondances multiples. Nous y avons intégré les motifs d'entrée dans l'enseignement supérieur.

Le graphique ci-dessous présente les deux premiers axes de cette analyse factorielle. On remarque que l'axe horizontal absorbe l'essentiel de la variance (60 %), tandis que l'axe vertical n'en explique que 9 %.

Il est possible de tracer une droite oblique scindant les jeunes en deux grands groupes comportant, pour l'un, les étudiants ayant un handicap émergent (en bas et à gauche du graphique) et, pour l'autre, ceux dont le handicap est « traditionnel » (en haut et à droite).

La droite oppose également « parcours linéaire » et « parcours chaotique », étudiants suivant une filière scientifique à ceux inscrits en Lettres et Sciences Humaines, mais aussi bons et moins bons élèves. Les étudiants de Droit, Economie et Gestion occupent, entre ces deux pôles, une position intermédiaire (dans le cadran nord-ouest, mais en dessous de la ligne de fracture). Les motifs de choix des études se répartissent aussi par rapport à cette droite : en dessous de celle-ci, les motifs professionnels ; au-dessus, les mobiles vocationnels et expressifs.

Graphique I.3.10 : plan factoriel.



Sources : AV 2015-2016 ; champ : étudiants en situation de handicap entrés l'année T-1 des années d'Enquête

En résumé, les deux grands types de handicap s'associent non seulement à des parcours, à des filières, à des caractéristiques scolaires différentes, mais aussi à des motivations de poursuite d'études bien distinctes.

Une fois ces constats établis, il reste désormais à examiner les situations de ceux qui décident de quitter le système d'enseignement supérieur et que, souvent trop hâtivement, on qualifie de « décrocheurs ». En effet, et toute la littérature le montre, cette notion relativement rigide recouvre des réalités extrêmement diverses, que l'on retrouve également parmi les jeunes en situation de handicap : c'est toute cette complexité qu'il faut dorénavant tenter de réduire.

3. 2. 3. Les différentes figures du décrochage

La notion de décrochage universitaire est floue. Plus précisément, c'est une notion « fourre-tout ». Elle recouvre des réalités extrêmement disparates. Tout d'abord, il convient d'en fixer les contours et les bornes : à partir de quels critères est-on considéré comme étudiant décrocheur ? La conception, administrative, du décrochage fait coïncider celle-ci avec

l'abandon des études sans diplôme et sans réinscription l'année suivante¹⁴⁰.

Outre les problèmes méthodologiques qu'une telle définition implique¹⁴¹, cette approche évacue les phénomènes de reprise d'études après à une période de rupture, et ce quelle qu'en soit la cause. De fait, elle s'accorde parfaitement à la conception dominante en France des parcours *post* bac conçus comme une suite ininterrompue d'années d'étude avant l'insertion professionnelle. Les parcours sinueux, les sorties temporaires de formation (étudiés par les chercheurs anglophones sous le nom de « *gap-years* » (MARTIN, 2010), relativement courants en d'autres contrées, notamment dans les pays nordiques, restent un « *impensé* », aussi bien des recherches que des données statistiques ministérielles (CHARLES, 2013). Or, comme le montre une étude du Céreq, les abandons d'études sont des choix réversibles¹⁴².

Par ailleurs, l'assimilation du décrochage à la sortie sans diplôme fait passer par pertes et profits les étudiants désireux de poursuivre en second cycle mais ayant été contraints d'y renoncer, notamment en raison de la sélectivité de certaines filières ou de l'échec aux examens de second cycle. Un autre type de critique a donc été formulé : cette notion agrège des individus dont les parcours et motivations menant à la sortie de l'enseignement supérieur sont très hétérogènes. Plus précisément, elle intégrerait, sous une même appellation, des individus qui ne correspondent en rien à ce qu'elle désigne (BODIN, MILLET, 2011, SARFATI, 2015). Ainsi, certains jeunes n'entrent à l'université que pour bénéficier du statut d'étudiant et des avantages qu'il confère (bourses, Sécurité Sociale), d'autres y sont en attente de résultats à des concours professionnels ou d'une admission dans une école (qui, éventuellement, ne sera pas répertoriée par l'Education Nationale en tant qu'établissement supérieur, qualifiant *ipso facto* l'étudiant qui y sera reçu de décrocheur).

¹⁴⁰ Cette définition est celle utilisée par le « Système d'Information et des Études Statistiques » (SIES) du Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

¹⁴¹ Les abandons n'indiquent pas nécessairement une sortie sans diplôme : en effet, une partie des étudiants non-inscrits à l'université bifurquent vers d'autres filières (École de santé, de travail social, d'art, d'ingénieur ou bien encore préparant au BTS) non prises en compte par le Ministère.

¹⁴² Ainsi, 20 % des étudiants de L1 ou L2 ayant quitté l'université en 2004 étaient en situation de reprise d'étude trois ans plus tard (MORA, 2014).

Tableau I.3.15 : modélisation des sorties de l'enseignement supérieur sans diplôme

Sortie sans diplôme							
		B	Wald	Sig.	Odds Ratio	IC (95%) des OR	
						Inférieur	Supérieur
Mention au Bac	Mention	Ref.	682	0,000			
	Pas de mention	1,1			3,1	2,9	3,4
Filière du Bac	Filière		612	0,000			
	Générale	Ref.					
	Technologique	0,2	42	0,000	1,4	1,2	1,5
	Professionnelle	1,4	612	0,000	5,3	4,6	6,1
Université	Hors Université	Ref.	354	0,000			
	Université	0,773			2,2	2,0	2,3
Statut Economique et Culturel des parents	SEC Parents		74	0,000			
	SEC Elevé	Ref.					
	SEC Moyen	0,4	28	0,000	1,5	1,3	1,7
	SEC Bas	0,6	66	0,000	1,8	1,6	2,1
Handicap	Handicap		64	0,000			
	Pas de handicap	Ref.					
	Handicap non reconnu	0,5	43	0,000	1,6	1,4	1,8
	Handicap reconnu	0,7	24	0,000	2,0	1,5	2,7
Sexe	Etudiante	Ref.	3	0,090			
	Etudiant	0,1			1,1	1,0	1,2
Constante		-3,0	1320	0,000	0,1		

Sources : Céreq 2010 (l'origine sociale et le diplôme des parents ne sont pas pris en compte dans l'enquête 2004) ; champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur ayant passé un Bac

Les résultats du tableau ci-dessus, présentant les résultats d'une régression logistique, sont sans surprise (on trouvera en annexes 3-8 et 3-8 bis les facteurs du décrochages présentés

de façon « brute »). Conformément à ce que l'on sait sur le sujet (GURY, 2007), la mention, ainsi que le type de Bac, s'avèrent les facteurs les plus importants¹⁴³ expliquant la sortie sans diplôme. De fait, les étudiants sans mention ont ainsi trois fois plus de risques de se trouver dans ce cas que les étudiants qui en ont obtenu une. Comme pour la réussite, les sorties sans diplôme s'expliquent donc principalement par les variables relatives au passé scolaire.

La poursuite d'étude en université plutôt que dans des filières sélectives s'avère aussi discriminante : les étudiants hors université ont deux fois moins de risques d'en sortir sans diplôme, sachant que le secteur de poursuite d'étude n'est lui-même pas indépendant de la trajectoire scolaire antérieure.

L'effet du statut économique et culturel des parents¹⁴⁴, là encore, comme attendu compte tenu de la littérature, s'avère nettement moins discriminant, même s'il n'est pas complètement neutre : les enfants des milieux les plus favorisés ont moins de risques de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme.

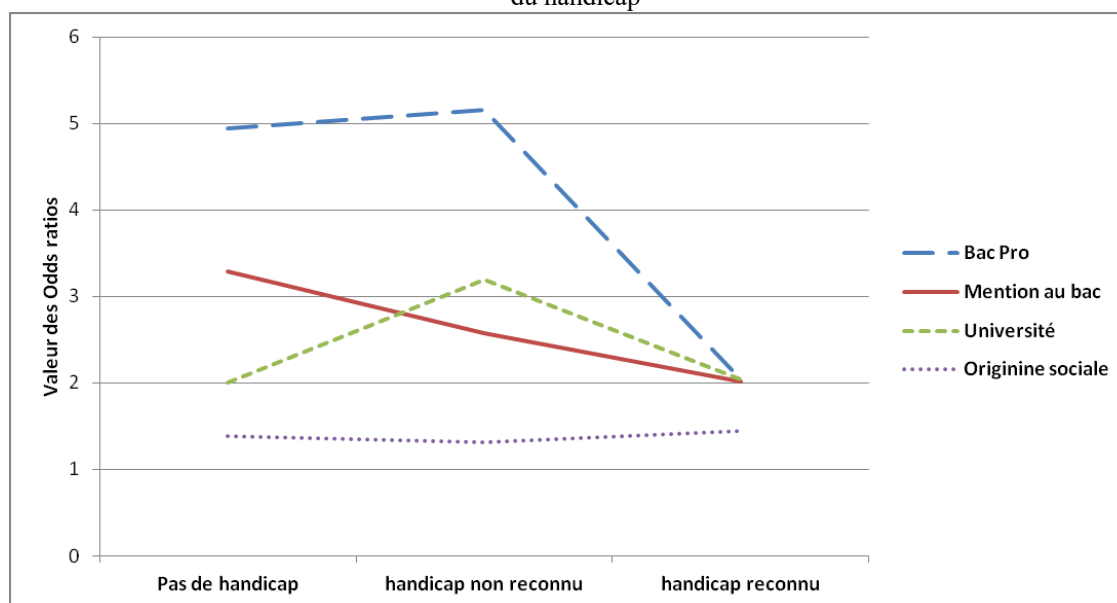
Enfin, plus le handicap est important, plus les risques de sortie sans diplôme augmentent, confirmant ainsi les résultats bruts que nous avons examinés en ouverture de cette section. Ainsi, les jeunes dont le handicap est reconnu ont deux fois plus de risques de sortie sans diplôme que leurs homologues non-handicapés (la différence par rapport aux étudiants dont le handicap est déclaré n'étant pas significative). Toutefois, il convient de remarquer que le rôle du handicap apparaît nettement moins important que les caractéristiques scolaires, la filière d'étude ou l'origine sociale, et à peine plus que le genre dont l'influence est marginale.

Afin d'évaluer l'effet de ces variables en fonction du handicap, nous avons effectué trois régressions logistiques pour chacun des niveaux de handicap (pas de handicap, handicap déclaré et handicap reconnu). Le tableau ci-dessous présente les Odds Ratios des quatre variables explicatives (type de Baccalauréat, obtention d'une mention, lieu d'enseignement supérieur, origine sociale) de la sortie sans diplôme.

¹⁴³ Le tableau présente les différentes variables en fonction de leur importance décroissante dans le modèle (critère de Wald).

¹⁴⁴ Nous avons construit cette variable à partir du croisement de la PCS des parents (en prenant en compte la plus élevée du ménage) et du diplôme le plus élevé obtenu, en distinguant diplôme d'études supérieures ou non.

Graphique I.3.11 : valeurs des Odds Ratio des variables explicatives de la sortie sans diplôme en fonction du handicap



Sources : Céreq 2010 ; champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur ayant passé un Bac. Lecture du graphique : chaque ligne indique les risques de sortir sans diplôme dus à chacune des variables du modèle, en fonction du handicap. Ainsi, si l'on considère l'effet du Bac, en l'absence de handicap, les étudiants entrés dans l'enseignement supérieur avec un Bac professionnel ont 5 fois plus de risques de sortir sans diplôme que les étudiants possédant un autre type de Bac ; ce rapport de côte est à peu près identique lorsque les étudiants ont un handicap non reconnu, quand les étudiants dont le handicap est reconnu n'ont « que » deux fois plus de risque. Le mode de lecture est identique pour chacune des courbes.

Globalement, on ne relève pas d'effet spécifique de telle ou telle variable en fonction du handicap. En revanche, on remarque, d'une part, des valeurs d'Odds Ratio plus élevées pour certaines variables (notamment la filière du Bac) en l'absence de handicap ou bien lorsque celui-ci est non-reconnu et, d'autre part, une très faible variation de ceux-ci lorsque le handicap est reconnu, comparativement aux autres situations de handicap. Ceci suggère que le handicap, notamment lorsqu'il est prégnant, tend à amoindrir et lisser l'effet des variables sociales et scolaires.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, au-delà des facteurs expliquant les sorties sans diplôme, se pose la question des formes que peut prendre le décrochage dont, là encore, tout la littérature souligne l'hétérogénéité. A cet égard, plusieurs typologies de « décrocheurs » ont été proposées (BEAUPÈRE, BOUDESEUL, 2009 ; MÉNARD, 2017). Du coup, l'exercice auquel il convient de se soumettre consiste à repérer comment les jeunes en situation de handicap s'y inscrivent.

Nous avons réalisé une typologie en nous inspirant du travail de MÉNARD (2017) basé sur l'Enquête du Céreq de 2010. Toutefois, nous n'avons pris en compte que des variables caractérisant les parcours des jeunes à partir de leur entrée au sein de l'enseignement supérieur. Un certain nombre de variables sont donc communes avec celles intégrées dans la typologie de MÉNARD : le nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur ; l'année de sortie (1^{ère} année ; 2^{nde} année ; au-delà de la seconde année) ; l'âge à la sortie ; l'existence de réorientations entre l'entrée et la sortie ; le caractère contraint ou choisi de l'orientation (en fonction des vœux déclarés et de l'orientation effective).

En revanche, nous avons écarté les variables qui ne relevaient pas strictement de ce parcours intra-enseignement supérieur (motifs d'arrêt des études ; retard dans la scolarité ; exercice ou non d'un emploi régulier l'année précédant la sortie ; bénéficiaire d'une bourse d'étude dans le supérieur). Ces variables n'ont pas été prises en compte dans la mesure où elles constituent moins des éléments caractérisant les parcours que des facteurs pouvant expliquer ceux-ci. En revanche, nous avons intégré dans la typologie l'existence ou non d'interruptions d'études, et ce en raison de la spécificité de notre population cible.

Comme pour la typologie précédente, nous avons réalisé, dans un premier temps, une Analyse Factorielle des Correspondances multiples suivie d'une Classification Hiérarchique Ascendante.

Partant de l'approche proposée par MÉNARD, utilisant des données relativement similaires aux nôtres (Cf. encadré ci-dessus), nous avons construit trois grandes classes de formes de décrochage.

La **première classe**, qui représente près de la moitié des effectifs de décrocheurs, est composée, dans sa quasi-totalité, d'étudiants ayant effectué leur parcours au sein de filières non-sélectives. Parmi ceux-ci, les deux tiers n'ont pas exprimé de vœux pour des filières sélectives ; seuls 1/3 d'entre eux ont donc eu une orientation contrainte puisqu'en dépit de leurs souhaits, ils n'ont pu y accéder. Les étudiants y sont beaucoup plus jeunes : environ un quart a entre 18 et 19 ans ; il n'y a que très peu d'étudiants âgés de plus de 23 ans (moins de 7%). La plupart (85%) ont quitté l'enseignement supérieur en première année et ne se sont pas réorientés dans une autre filière. Enfin, aucune interruption d'études n'est enregistrée dans ce groupe.

Ce groupe d'étudiants se rapproche de ceux que MÉNARD nomme les « *non-accrocheurs* ». Selon toute vraisemblance, pour une bonne partie des étudiants de cette classe, l'entrée à l'université s'est effectuée sur un mode ritualiste : parce que c'est ce que l'on fait après le Bac faute de projet bien défini, ou bien en raison d'un refus dans une autre filière. On retrouve ici les étudiants de 1^{er} cycle décrits par FELOUZIS, qui ont du mal à saisir les exigences de l'institution universitaire dont les objectifs sont flous et les cadres d'apprentissages peu balisés. Ce déficit d'affiliation est, certes, imputable aux caractéristiques institutionnelles de l'université (TINTO, 1993), mais peut aussi procéder des *desiderata* des étudiants pour qui le passage par l'université est un sas d'attente, de maturation d'autres projets, et pour lesquels l'obtention d'un diplôme ne constitue pas la motivation première (SARFATI, 2013). Une autre interprétation possible en termes de choix rationnels (MANSKI, 1989) suggère que les jeunes

qui s'inscrivent en 1^{ère} année disposent d'une information imparfaite quant aux coûts et bénéfices escomptés des études et, en conséquence, mettent à profit cette expérience pour ajuster leurs décisions en fonction de leurs chances estimées de réussite, ce qui peut entraîner des comportements d'*Exit* et de réorientation vers le marché du travail¹⁴⁵.

La **seconde classe**, qui représente environ un quart des effectifs, correspond typiquement à ce qu'il conviendrait d'appeler non pas des décrocheurs, mais des « *accrocheurs décrochés* » ou ce que MÉNARD appelle la classe des « *persévérants en échec* ». En effet, la caractéristique la plus discriminante des étudiants de ce groupe est qu'ils quittent tardivement l'enseignement supérieur : 16 % en 2^{ème} année et 19 % au-delà. Corrélativement, ils sont plus âgés que les autres (près de la ½ ont 23 ans et plus). Les 2/3 n'ont pas connu de réorientation entre leur entrée et la sortie de l'enseignement supérieur. Près des 2/3 (62 %) proviennent de filières non-sélectives. C'est dans cette classe que l'on a le plus d'interruption d'études, notamment pour des raisons de santé. Enfin, dernière caractéristique discriminante, on y observe beaucoup de sorties précoces (*i.e.* avant la passation des examens lors de l'année de la sortie : 35 %). Les étudiants de ce groupe s'apparentent aussi aux « *studieux* » de la typologie de BEAUPÈRE et BOUDESSEUL (2009). L'expérience de l'enseignement supérieur est souvent vécue de façon négative.

La **troisième classe**, celle des « *décrochés* », comporte un peu moins d'un 1/3 des effectifs (29 %) ; elle est essentiellement constituée de jeunes issus des filières sélectives (IUT, BTS et, dans une moindre mesure, CPGE) dans lesquelles on peut supposer qu'ils ont échoué, et qui se sont ensuite réorientés. *In fine*, ils quittent l'enseignement avec un niveau Bac + 1, validé ou non. Un peu plus des ¾ ont entre 20 et 22 ans. La sortie est, ici, clairement synonyme d'échec. Ces situations illustrent la face sombre du système sélectif qui ne laisse pas uniquement de côté ceux qui n'ont pu y accéder mais aussi une part de ceux qui ont réussi à l'intégrer. Le décrochage correspond alors à une expérience malheureuse de l'enseignement supérieur, et les réorientations y sont vécues comme un déclassement. Plus de la moitié des titulaires d'un Bac professionnel appartiennent à cette classe. L'accès à une filière sélective représentait donc une chance de promotion sociale qui s'est avérée déçue.

¹⁴⁵ Bien entendu, cette stratégie n'est valable qu'à la condition que les coûts induits par les études soient élevés et les chances d'insertion professionnelle relativement fortes. C'est principalement le cas des bacheliers professionnels disposant de compétences techniques opérationnelles plus facilement monnayables sur le marché du travail que celles dont sont dotés les bacheliers généraux. On voit que pour ces derniers, les opportunités sur le marché de l'emploi sont, *a priori*, beaucoup plus faibles dans la mesure où leurs compétences sont moins immédiatement transférables ; en revanche, les coûts exigés par les études universitaires sont nettement moindres que pour les bacheliers professionnels du fait de la proximité des premiers avec les codes intellectuels et culturels. Ce cas est explicitement abordé par GURY (2007).

Tableau I.3.16 : distribution des types de décrochage en fonction du handicap.

	Types de décrochages			Total
	Classe 1 : les "non accrocheurs"	Classe 2 : les "persévérants en échec"	Classe 3 : les "décrochés"	
Ensemble	47%	29%	24%	100%
Distribution en fonction du handicap				
Pas de handicap	47%	29%	24%	100%
handicap non reconnu	48%	31%	22%	100%
handicap reconnu	35%	45%	20%	100%

Sources : Céreq, 2010 ; champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur sans diplôme.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, le handicap n'agit pas uniquement sur l'intensité des sorties sans diplôme ; il en affecte aussi les formes. Les étudiants les plus handicapés sont ainsi sur-représentés dans la classe des « *persévérants en échec* », et sous-représentés dans celle des « *non-accrocheurs* ». Une fois encore, les jeunes déclarant un handicap non reconnu sont beaucoup plus proches de la situation des non-handicapés.

Si, pour les plus handicapés, on met en perspective leur prédominance parmi les « *persévérants en échec* » et le temps moyen que ceux qui n'ont pas décroché mettent pour obtenir un diplôme du supérieur long (*cf. supra*), on saisit que l'expérience des études nécessite ténacité et obstination. En d'autres termes, et comme le souligne BLANC (2012), « *les temps de la déficience ne sont pas identiques aux autres temps propres à la vie sociale : le ralentissement en est la manifestation. Décalées des rythmes sociaux, les personnes handicapées vivent un temps spécifique* ».

On peut connaître plus précisément les raisons pour lesquelles les jeunes abandonnent leurs études grâce aux Enquêtes Génération du Céreq. (*Cf. encadré ci-après*).

Les raisons pour lesquelles les étudiants arrêtent leurs études sont régulièrement questionnées dans les Enquêtes du Céreq. La question et les items de réponse sont les suivants :
 Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez arrêté vos études en [année de la génération enquêtée] ? :

Parce que vous étiez lassé de faire des études (oui/non) ?

Pour des raisons financières (oui/non) ?

Parce que vous aviez trouvé un emploi (oui/non) ?

Parce que vous aviez atteint le niveau de formation que vous souhaitiez (oui/non) ?

Parce que vous avez été refusé dans une formation supérieure (oui/non) ?

Parce que la formation souhaitée n'existait pas à proximité (oui/non) ?

Pour entrer dans la vie active (oui/non) ?

Pour une autre raison (oui/non) ?

Le tableau ci-dessous ne présente que les items pour lesquels on enregistre des différences statistiquement significatives et/ou pour lesquels les pourcentages de choix sont supérieurs à 30% (les résultats pour chaque item sont présentés dans l'annexe 3-10).

Tableau I.3.17 : motifs d'arrêt des études des étudiants sortis sans diplôme en fonction du handicap

	Motifs d'arrêt des études			
	Entrer dans la vie active	Emploi trouvé	Autre raison	Lassitude
Pas de handicap	60%	32%	42%	46%
Handicap non reconnu	53%	20%	56%	41%
Handicap reconnu	39%	20%	69%	37%
Ensemble	59%	30%	43%	45%
P value	p < 0,000	p < 0,000	p < 0,000	p < 0,140
Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : étudiants du supérieur sortis sans diplôme				

Compte tenu de ce que l'on sait des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap, le fait que les motifs d'insertion professionnelle (« Emploi trouvé ») soient moins évoqués par ces derniers comme motif d'interruption des études n'est guère surprenant. A vrai dire, on peut même être étonné de la faible différence entre étudiants en situation de handicap et non-handicapés quant à l'obtention d'un emploi. En effet, l'écart est,

ici, uniquement de 12 points, alors que plus de 17 points¹⁴⁶ séparent les sortants diplômés ayant un handicap reconnu des non-handicapés en emploi au moment de l'enquête.

Par ailleurs, comme les plus handicapés sont nettement moins nombreux à quitter l'enseignement supérieur pour entrer dans la vie active, le taux d'insertion professionnelle est quasiment identique entre handicapés et non-handicapés¹⁴⁷. Ainsi, quitter la sphère académique pour le monde professionnel ne s'avère pas nécessairement une stratégie plus risquée pour les jeunes sans diplôme en situation de handicap, au moins sur le court terme¹⁴⁸.

L'exercice consistant à extrapoler des motifs de la catégorie « Autres raisons » est un exercice délicat. On peut toutefois risquer quelques conjectures.

Tout d'abord, la très forte proportion de jeunes sortant sans diplôme et choisissant cet item suggère que des raisons intrinsèquement liées aux études elles-mêmes (à leur contenu, aux formes d'organisations, *etc.*) entrent ici en ligne de compte. A cet égard, relevons que seulement 15 % des diplômés de l'enseignement supérieur choisissent cette réponse, soit quasiment trois fois moins que les non-diplômés (*Cf.* annexe 3-10bis).

Ensuite, le choix de cet item varie fortement en raison du handicap. On peut donc supposer que les problèmes relatifs à la santé et aux incapacités, à leur non ou mauvaise prise en considération par l'établissement d'études font partie des raisons entrant en ligne de compte dans l'abandon des études. Les études outre atlantique sur le sujet montrent ainsi que les problèmes liés au handicap, notamment les troubles de l'apprentissage (SAUVE, RACETTE, ROYER, 2008) et les troubles psychiques (DEMERY, THIRLAWAY, MERCER, 2012) ont des retentissements sur le déroulement des études, pouvant constituer des motifs d'abandon. Or, comme le note EBERSOLD (2014), les compensations et aménagements proposés dans l'enseignement supérieur n'appréhendent guère ce qui concerne le cœur du métier d'étudiant, à savoir les pratiques pédagogiques.

Enfin, en ce qui concerne la lassitude, l'absence de différences entre jeunes handicapés et non-handicapés est toute aussi instructive. Ainsi, compte tenu de la durée des parcours, la pénibilité et les contraintes qu'implique le travail étudiant pour les plus handicapés, on aurait pu s'attendre à ce que ces derniers évoquent plus souvent la lassitude comme motif d'interruption. Il n'en n'est rien ; la relation (non statistiquement significative) est même inverse : plus on est

¹⁴⁶ Ainsi, les jeunes diplômés dont le handicap est reconnu sont, en moyenne (Enquêtes Céreq 2004 et 2010 agrégées), 69,5 % à être en situation d'emploi trois ans après l'Enquête, contre 86 % pour les non-handicapés. Les jeunes dont le handicap est déclaré sont 76 %.

¹⁴⁷ Pour les non-handicapés, le ratio est de 0.53 (= 32 % de 60 %) et, pour ceux dont le handicap est reconnu, de 0.52 (= 20 % de 39 %).

¹⁴⁸ Sans vouloir déflorer la partie suivante, nous verrons qu'il en va tout autrement quand on compare les situations au bout de trois ans.

handicapé et moins cette raison est avancée. Cette relation renforce la conjecture avancée ci-dessus : les étudiants handicapés sont moins lassés par leurs études que celles-ci ne se lassent d'eux ; en d'autres termes, les étudiants, notamment les plus handicapés, sont moins des décrocheurs que des décrochés.

CONCLUSION DE LA PARTIE I

Les diverses analyses auxquelles nous nous sommes livré confirment tout l'intérêt à appréhender l'expérience étudiante sous le double prisme d'un rapport aux études et d'un rapport au temps, en particulier lorsqu'il s'agit d'examiner plus expressément celle des jeunes en situation de handicap.

En matière de rapport aux études, il ressort clairement que la dimension vocationnelle des études est privilégiée parmi les étudiants en situation de handicap : l'intérêt qu'ils portent à une discipline constitue très souvent la principale motivation de leur choix, assez indépendamment de ses débouchés réels. En quelque sorte, tout se passe comme si les anticipations d'une insertion professionnelle perçue comme incertaine les détachent du poids que cette contrainte fait peser sur leurs homologues non-handicapés et, dans une moindre mesure, sur ceux dont le handicap est déclaré. La question du rendement de la formation est alors reléguée au second plan, au bénéfice d'un choix d'orientation tout entier tourné vers le goût pour la discipline.

Certes, cette tendance lourde est à nuancer selon le contexte d'enseignement supérieur : on a montré que, lorsque les études s'effectuent « hors université », les étudiants ont davantage tendance à escompter un « retour sur investissement » se traduisant par l'obtention, à la fois plus fluide et plus rapide, d'un emploi. Néanmoins, il convient ici de rappeler que le pourcentage d'étudiants en situation de handicap s'engageant dans des parcours « hors université » est très limité. Cette remarque ne vaut donc qu'à la marge, confirmant ainsi que la recherche d'une rentabilité ultérieure du diplôme, eu égard aux efforts consentis, reste peu fréquente, y compris pour les étudiants engagés dans des filières universitaires (de type DEG) dont les débouchés sont les moins aléatoires.

La distinction opérée entre « handicaps canoniques » et « handicaps émergents » confirme toute sa pertinence lorsque l'on examine le rapport aux études. En effet, les motivations d'ordre vocationnel sont plus fréquemment avancées par les « handicapés canoniques » ; de façon identique, ils ont plus souvent tendance à valoriser la « *vie étudiante* », surtout si la plus grande partie de leur scolarité s'est effectuée en milieu spécialisée. C'est aussi sur la probabilité de

favoriser cette dimension expressive que joue principalement la perception d'une allocation venant compenser la charge que les déficiences les plus lourdes font peser sur le quotidien.

Dans notre travail, la question des rapports au temps des étudiants a été envisagée sous un angle quelque peu différent de celui emprunté par PILOTE et GARNEAU (2011)¹⁴⁹. En effet, nous concernant, il s'agissait moins de parvenir à une typologie embrassant leur diversité que d'analyser, tour à tour, les différents types de déviations que peuvent emprunter les parcours, augmentant ainsi le temps passé dans l'enseignement supérieur, particulièrement par les étudiants en situation de handicap.

Pour ces derniers, et surtout pour ceux dont le handicap a des répercussions sur la sphère de la vie quotidienne (avec ou sans handicap scolaire associé), le rapport au temps présente au moins deux particularités. En premier lieu, toutes les actions engagées, qu'elles soient en lien avec les études ou qu'elles leur soient connexes (se préparer, se déplacer, être à l'heure, *etc.*), demandent une organisation drastique, nécessitent d'être prévues et planifiées. En dépit de l'habitude que les personnes acquièrent progressivement, du lever au coucher, tout est plus long ! En second lieu, et spécialement pour celles dont le handicap n'est pas stabilisé, le rapport au temps se définit par une certaine immédiateté, un « présentisme contraint ». Le quotidien, auquel participent les études, se vit au jour le jour, dans une temporalité limitée. L'incertitude due à l'évolution possible du handicap ou de la maladie colonise tous les aspects de la vie et se traduit, là aussi, par une certaine dilution du temps. Du coup, face à de telles contraintes et contingences, on comprend qu'il soit rationnel de privilégier l'attrait pour une discipline, surtout si on l'envisage comme étant de nature à favoriser son épanouissement et à permettre une forme de réalisation de soi. On s'explique également les espoirs placés dans la « vie étudiante » qui, au quotidien, est perçue comme un vecteur de mise à distance des vicissitudes du présent... et de l'avenir. Du coup, cette dimension « affectuelle » de l'action, que WEBER lui-même considère comme passablement déconnectée de l'action rationnelle, s'y rapporte malgré tout dès lors que l'on porte un regard compréhensif sur ses ressorts intimes.

Au-delà de ces considérations préalables, l'examen du rapport au temps, tel que nous l'avons abordé, nous permet de dresser plusieurs constats. En premier lieu, les étudiants en situation de handicap reconnu sont deux fois plus nombreux que leurs homologues déclarant ou non un

¹⁴⁹ Toutefois, ces deux approches ne sont pas incompatibles. En effet, les trois « régimes de temporalité » qu'elles ont isolés font écho à nos résultats : le *rapport au temps incertain*, caractérisé par la difficulté à donner une orientation nette à son parcours, est symptomatique des jeunes recourant aux réorientations ; *celui marqué par l'engagement dans le présent* renvoie aux étudiants les plus handicapés pour lesquels la dimension vocationnelle est valorisée, indépendamment de ses débouchés, l'expérience étudiante se caractérisant alors par un *hic et nunc* dépourvu de considérations ultérieures. Enfin, leur *rapport au temps dirigé vers le futur*, à l'inverse, recouvre les projets d'avenir, notamment professionnel, qu'élaborent ceux qui ont choisi leurs études sur la base de motivations instrumentales et qui entretiennent avec elles un rapport « prospectif » duquel la rentabilité n'est pas absente.

handicap à quitter l'enseignement supérieur sans avoir obtenu de diplôme. Il est établi que la réduction des écarts malgré tout observée entre les uns et les autres, inégalement importante selon le cycle d'études, tient moins à une meilleure prise en charge de ces situations par les institutions d'enseignement supérieur qu'à l'élargissement du statut d'étudiant handicapé à des jeunes qui, avant la loi de 2005, n'en relevaient pas. En second lieu, la disposition consistant à se maintenir « en étude » en dépit d'une absence de réussite aux examens est plus fréquente parmi les étudiants en situation de handicap ; du coup, les caractéristiques de leur parcours s'apparentent davantage à la logique réticulaire, puisque ceux-ci sont plus fréquemment ponctués de redoublements, réorientations et interruptions. Partant, le temps moyen qu'ils passent dans l'enseignement supérieur s'en voit fortement majoré... sans pour autant que la longueur de cette trajectoire ne soit fatalement sanctionnée par l'obtention d'un diplôme.

Concernant les réorientations, nous avons vu que le handicap ne constitue pas une variable pertinente. En d'autres termes, cet autre facteur d'allongement des parcours n'instaure aucune différence significative entre les étudiants. En revanche, le type de handicap joue sur les raisons présidant aux réorientations : lorsqu'il est de nature uniquement scolaire, les difficultés rencontrées dans l'exercice du « métier d'étudiant » incitent à les envisager.

Les interruptions d'étude sont, en revanche, fortement liées au handicap et à sa densité. Du coup, leur part importante dans les parcours des étudiants les plus handicapés incite à relativiser leur taux de sortie sans diplôme ; la raison en est simple : ces arrêts sont souvent transitoires. A l'issue d'un laps de temps variable, les étudiants en situation de handicap sont plus nombreux à se réengager dans des études, *a fortiori* si l'interruption succède à l'obtention d'un diplôme. Toutefois, si l'on observe la situation des jeunes inactifs les plus handicapés trois ans après leur sortie d'études, ils sont trois fois moins en reprise d'étude que leurs homologues, venant ainsi abonder le contingent des *NEET*.

La classification synthétisant la combinaison de ces trois facteurs d'allongement des parcours (redoublements, réorientations, interruptions) met en évidence trois types de parcours d'étudiants en situation de handicap : linéaire, chaotique et diversifié (le dernier concentrant la plus grande partie de l'effectif). Se dégage une nette ligne de fracture dissociant les parcours des étudiants dont le handicap est canonique de ceux dont le handicap est émergent, ces derniers ayant systématiquement une position plus favorable dans la distribution.

Enfin, on constate une proportion élevée d'étudiants en situation de handicap quittant l'enseignement supérieur sans diplôme, particulièrement lorsqu'ils sont lourdement handicapés. Associés à cette densité, les caractéristiques scolaires antérieures (type de Bac,

assorti ou non d'une mention) et le « secteur » d'enseignement supérieur (université ou hors université) s'avèrent les facteurs les plus massifs pour expliquer ce « décrochage ».

Pour finir, il apparaît clairement que pour certains étudiants, et notamment pour une partie des plus handicapés, le temps des études supérieures ne peut être entrevu simplement comme une période de transition entre l'école et la vie professionnelle, entre l'adolescence et l'âge adulte. Compte tenu de sa durée, parfois prolongée à dessein, cette période prend, pour quelques-uns d'entre eux, un sens particulier d'ajournement réitéré de l'entrée dans l'univers incertain du marché de l'emploi et du travail.

Pour l'heure, nous n'avons balayé, en l'état, qu'une dimension de l'expérience étudiante. Il reste à envisager le contexte dans lequel s'effectuent ces parcours, au travers de l'intégration des étudiants aux différentes dimensions de la communauté universitaire.

PARTIE II L'EXPÉRIENCE ÉTUDIANTE

Bien que de plus en plus souvent envisagée comme la suite logique et naturelle de l'obtention du Baccalauréat, l'entrée dans l'enseignement supérieur n'en constitue pas moins une rupture avec l'univers lycéen. Elle s'accompagne d'un « *temps d'étrangeté* » (COULON, 1997) durant lequel les étudiants découvrent, plus ou moins brusquement, les changements induits tant par le nouveau champ des études que par le cadre de vie.

Si la rupture est patente au moment de l'entrée à l'université, c'est que les jeunes intègrent une « *institution faible* » (FELOUZIS, 2000)¹⁵⁰ ou, en d'autres termes, une organisation caractérisée à la fois par la multiplicité et la non-hiérarchisation de buts collectifs, et par l'indétermination des moyens pour les atteindre. En cela, elle s'oppose en de multiples points à l'univers relativement balisé du lycée. Que ce soit en matière d'encadrement des études et du travail, de modalités de contrôle, de rapport avec les enseignants, *etc.*, les ex-lycéens rencontrent de nombreux changements auxquels il leur revient de s'adapter. Cet apprentissage progressif, que COULON a largement décrit, est rendu d'autant plus difficile qu'il s'inscrit dans un mouvement de massification universitaire qui ne renvoie pas seulement à une augmentation des effectifs mais aussi à une atomisation du monde étudiant, pouvant produire isolement et anomie (LAPEYRONNIE, MARIE, 1992)¹⁵¹. La rupture semble, *a priori*, plus faible pour les lycéens qui

¹⁵⁰ BEAUD (2008) fait observer qu'elle n'est pas uniquement une institution faible ; elle est aussi une « *institution pauvre* ». Cela n'est pas sans conséquence sur la mise en œuvre de moyens adaptés aux nouvelles populations accueillies : celles de la démocratisation scolaire, issues des milieux populaires et dont les parcours scolaires antérieurs sont moyens.

¹⁵¹ Comme l'indique le titre de leur ouvrage, *Campus Blues*, LAPEYRONNIE et MARIE proposent une vision sombre de cet univers, aux antipodes des perspectives « romantiques » du monde étudiant. La désorganisation du monde universitaire engendre ainsi différents comportements d'adaptation de la part des étudiants, dont les manifestations les plus fréquentes vont de l'apathie, au repli sur soi, au consumérisme, à l'utilitarisme individualiste ou au ritualisme. En tout état de cause, la décomposition universitaire résultant de la massification ne semble pouvoir engendrer, sauf de façon marginale, de l'intégration sur le plan collectif et de l'épanouissement sur le plan individuel. La massification de l'enseignement supérieur ne se réduit donc pas à l'augmentation du nombre d'étudiants. Elle s'accompagne d'une transformation, au niveau mésosociologique, du système d'enseignement, de relations sociales, d'une « *société de masse* » au sens où l'entendent des auteurs comme RIESMANN (1950) ou bien encore KORNHAUSER (1959), c'est-à-dire où l'anomie et l'aliénation se généralisent. On sait que SHILS (1960) s'est fortement opposé à cette conception de la société de masse, insistant, au contraire, sur son caractère libérateur, comme sur la démultiplication des opportunités et capacités de choix des individus.

intègrent les écoles et filières sélectives ; toutefois, la pression concurrentielle qui y règne, notamment dans les classes préparatoires, modifie sensiblement les règles du jeu.

Dans le fond, l'entrée puis le maintien dans l'enseignement supérieur revêtent deux dimensions principales : l'une est strictement liée aux études, aux raisons qui président à leur choix, à la manière dont se déroule le cursus et aux virages et accidents éventuels des parcours ; l'autre renvoie davantage à la transformation de l'environnement immédiat et des modalités d'existence, dans la mesure où les changements des conditions de vie sont souvent les plus flagrants. Pour la plupart des étudiants, l'entrée dans l'enseignement supérieur signe ainsi une séparation, une distance prise avec l'univers familial, notamment par la décohabitation (PIHAN 1998 ; PECQUEUR, MOREAU, 2012). Cela se traduit par une gestion autonome du budget, une reconfiguration du réseau amical, la découverte d'une nouvelle ville, *etc.* (DUBET, SEMBEL, 1994 ; HARDOUIN, MORO, 2014).

Ces ruptures académiques et ces modifications profondes des conditions de vie sont autant d'événements préalables et nécessaires à la constitution d'une identité d'étudiante, d'une « *estudianisation* » pour reprendre la formule de DUBET (1994), au point qu'elles constituent, *in fine*, une « *nouvelle donne pour le sujet* » (LATERASSE, ALBERTI, 1997).

C'est ainsi que si le chapitre précédent s'attachait à saisir le rapport aux études et la nature des parcours des étudiants en situation de handicap selon leur plus ou moins grande linéarité, dont on suppose qu'elle atteste d'une affiliation plus ou moins parfaite à l'enseignement supérieur et à ses exigences, notre examen ne peut s'y cantonner. Car cette affiliation ne se réduit pas à cette seule composante académique faite de réussites, de distance à la norme tubulaire, voire d'échecs. Le processus d'intégration suppose également tout un ensemble d'activités relationnelles avec les pairs, allant du travail collégial pour les études (remise de travaux de groupe, partage de notes de cours, révisions en commun, *etc.*) jusqu'aux sorties et au partage d'activités extra-universitaires. En d'autres termes, la formation d'une sociabilité étudiante est consubstantielle au processus d'affiliation. C'est cette dimension que nous examinons plus particulièrement dans cette seconde partie, à partir de plusieurs axes.

Dans le chapitre 4, après avoir discuté le contenu et les dimensions de l'intégration à partir du modèle développé par TINTO, et en travaillant principalement à partir d'échelles, nous déterminerons où se situent les étudiants en situation de handicap (comparativement à leurs pairs non-handicapés) en matière d'intégration académique (temps de travail, assiduité, organisation) et d'intégration étudiante (à cette occasion, un *focus* sera réservé à la fréquentation des restaurants et bibliothèques universitaires).

Partant, à l'appui de nos résultats, nous examinerons les conséquences des formes d'intégration que nous aurons constatées. Nous envisagerons ainsi leur influence sur la réussite des étudiants en situation de handicap, sur leur bien-être dans l'établissement d'étude et, dans le même temps, analyserons les risques psychosociaux qui pèsent sur eux.

La prise en compte des mesures de compensation, participant pleinement de l'intégration universitaire, permettra d'examiner comment, et sous quelles conditions, l'institution universitaire s'attache à soutenir les étudiants en situation de handicap et à favoriser l'engagement et la poursuite de leur cursus. A cet égard, on tentera de déterminer s'ils ont subjectivement le sentiment d'avoir été confrontés à des situations discriminatoires dans le cadre de leurs études et, si oui, quelle était tendanciellement la provenance de ces comportements ?

Une seconde section (chapitre 5) sera consacrée aux modes de vie des étudiants en situation de handicap. On y abordera la question de leur autonomie et de leur indépendance, au travers, tour à tour, de leur mode de domiciliation et de l'origine des ressources dont ils disposent. La hauteur de celles-ci suppose-t-elle qu'ils soient contraints de s'engager dans une activité rémunérée ? La perception d'une allocation leur évite-t-elle, au contraire, d'avoir à ventiler leur temps sur deux « métiers », dont la littérature montre que, selon sa hauteur, l'un (l'activité extra-universitaire) peut être préjudiciable à l'autre ?

Ce chapitre 5 s'achèvera par l'examen de la sociabilité des étudiants en situation de handicap. Après en avoir analysé les différentes formes (collective universitaire, liée aux loisirs et privée), nous verrons qu'elle s'avère être un véritable enjeu, en ce qu'elle colore fortement leur expérience étudiante.

Enfin, avec le chapitre 6, nous aborderons les sorties de l'enseignement supérieur. Celles-ci seront envisagées à partir de deux prismes principaux : d'une part, les anticipations des étudiants en situation de handicap en matière d'insertion professionnelle et, d'autre part, leur situation réelle sur les marchés de l'emploi et du travail. Cette mise en perspective sera l'occasion d'aborder des thématiques souvent reprises concernant les personnes en situation de handicap : les discriminations en matière d'accès à l'emploi, la nature des conditions de travail, le sentiment de déclassement et, finalement, l'emprise des diplômes.

CHAPITRE 4

L'INTÉGRATION DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP

Les raisons pour lesquelles on s'engage dans des études, l'objectif qu'on leur assigne, la plus ou moins grande linéarité que suivent les parcours au sein de l'enseignement supérieur n'épuisent pas, loin s'en faut, la question de l'expérience étudiante. Si le chapitre précédent envisageait cette dernière principalement au travers de ces prismes, il doit être complété par une analyse des modalités d'intégration des étudiants en situation de handicap **à** et **dans**¹⁵² la communauté universitaire.

En effet, si les parcours et, plus généralement, les réussites et échecs comme les sorties sans diplôme, s'expliquent en grande partie par les caractéristiques sociales, et surtout scolaires antérieures des étudiants, il n'empêche que leur expérience possède son autonomie et, partant, son efficace propre. Ainsi, la question de l'expérience étudiante ne saurait être réduite à l'aune de son influence sur les parcours et/ou la réussite, de même qu'elle ne saurait être conçue uniquement comme une phase de transition vers l'emploi.

Compte tenu de la massification, l'expérience étudiante devient de plus en plus un moment de la vie post-adolescente à part entière, dont les ressorts ne sont totalement déterminés ni par l'amont ni par l'aval¹⁵³. En effet, du fait de la banalisation des études supérieures qui, désormais, apparaissent comme une suite logique et normale du lycée d'une part, et en raison de l'exclusion du marché du travail ou de la précarité des situations d'emploi des jeunes non diplômés de l'enseignement supérieur d'autre part, l'expérience étudiante joue, pour la période de la post-adolescence, un rôle de « *grand intégrateur* » (BAREL, 1990), à l'instar du monde du travail pour les adultes. En d'autres termes, la question de l'intégration des étudiants et, pour ce qui nous concerne, celle des étudiants en situation de handicap, à la communauté

¹⁵² La préposition est ici d'importance. En effet, on peut distinguer chez DURKHEIM l'intégration **de** la société, qui concerne à la fois les formes de division du travail et les formes de régulation politique telles qu'elles sont cristallisées dans les normes juridiques et sociales, et l'intégration **à** la société (*i.e.* aux modes d'adaptation aux normes sociales, ce qui, dans *Le suicide*, invite à distinguer différentes formes de suicide).

¹⁵³ *Mutatis mutandis*, envisager l'expérience étudiante uniquement comme une transition, plus ou moins heureuse en fonction de ses réussites et de ses échecs, reviendrait à considérer la période d'activité professionnelle comme une phase transitoire entre la scolarité et la retraite... perspective qui serait quelque peu réductrice.

universitaire, doit être analysée en tant que telle, au travers de l'examen de différentes dimensions et des modalités d'agencement de celles-ci.

Pour autant, l'analyse de l'influence des types d'intégration sur la réussite universitaire ne saurait être évincée, puisque c'est précisément le manque d'affiliation (COULON, 1997) ou d'intégration (TINTO, 1975) qui provoquerait échecs et abandons. Mais, si l'absence d'intégration peut expliquer l'échec, elle peut aussi déboucher, et telle est notre hypothèse, sur une expérience négative de la vie étudiante. Poser une telle conjecture revient aussi à supposer que l'échec académique ne ressortit pas nécessairement d'une perception négative de l'expérience étudiante. En d'autres termes, expérience étudiante et réussite académique peuvent constituer deux dimensions relativement disjointes, orthogonales. Et pour développer cette hypothèse, nous procéderons en trois temps.

En premier lieu, nous décrirons et discuterons les différentes dimensions de l'intégration des étudiants à partir des modèles de COULON et, surtout, de TINTO : modèles qui associent déficit d'intégration et échec.

Sur cette base, dans un deuxième temps, nous répondrons à trois questions : a) dans quelle mesure le handicap influe sur les niveaux et modes d'intégration ? b) Ces formes d'intégration ont-elles des répercussions sur les réussites et parcours académiques des jeunes en situation de handicap ? c) Ces modes d'intégration ont-ils des incidences sur le bien-être des étudiants en situation de handicap ?

Jusqu'ici, nous aurons raisonné en plaçant la focale sur la façon dont les étudiants s'intègrent, ou s'affilient, à la communauté universitaire ; en revanche, nous n'aurons pas encore envisagé la manière dont les institutions et leurs contextes organisationnels facilitent ou, à l'inverse, entravent leur engagement. Or, comme le souligne FELOUZIS (2001), pour rendre compte plus parfaitement des situations, les facteurs contextuels, et particulièrement ceux liés aux caractéristiques de l'institution universitaire, méritent d'être intégrés aux analyses. Compte-tenu du matériau dont nous disposons, toutes les spécificités induites par ce facteur ne pourront être saisies finement. En revanche, il sera possible de déterminer dans quelle mesure les établissements d'enseignement supérieur intègrent les besoins spécifiques des étudiants en situation de handicap. Nous procéderons donc à cet examen dans un troisième temps, tant au travers de l'analyse des suites données par l'administration et/ou par les enseignants à leurs demandes de mesures compensatoires (les aménagements) qu'à partir de questions portant sur les discriminations dont les étudiants estiment avoir fait l'objet de la part de l'institution universitaire et/ou de ses acteurs.

Enfin, nous clorons ce chapitre en nous intéressant aux modes de vie étudiants. Nous y examinerons la plupart des facteurs pouvant expliquer leur variabilité : le mode de domiciliation, les ressources mensuelles disponibles et leur provenance, l'engagement dans une activité salariée, la constitution et la densité du réseau de sociabilité, *etc.*

Sur chacun de ces aspects, nous porterons une attention particulière à la situation des étudiants handicapés, au travers d'une batterie de questions qui guideront notre progression : les déficiences et leur gestion quotidienne induisent-elles une moindre décohabitation ? Comment l'insuffisance de logements adaptés dans le parc privé affecte-t-elle la trajectoire résidentielle ? Sans soutien financier de leur famille, et pour ne pas être des *Studying Poors* (DEQUIRE, 2007), les étudiants handicapés sont-ils contraints de s'engager dans une activité rémunérée, en parallèle de leurs études ? Ou les allocations diverses auquel le handicap permet d'accéder minorent-elles ce recours ? En matière de sociabilité, le handicap imprime-t-il des spécificités ? Sur quelle(s) dimension(s) de celle-ci (collective universitaire, liée aux loisirs ou privée) exerce-t-il principalement son influence ? Les étudiants en situation de handicap ont-ils plus souvent des amis « valides » ou se retrouvent-ils dans un « entre-soi » plus ou moins contraint ? On le voit, les questions sont légion ! Outre les réponses que nous tentons d'y apporter, nous mesurerons, grâce à des échelles, la satisfaction ressentie par les étudiants en situation de handicap sur ces différents registres. Sa mise en perspective avec celle éprouvée par leurs pairs non-handicapés permettra de tester la pertinence de la vision misérabiliste fréquemment associée à leur condition.

4. 1. L'intégration universitaire¹⁵⁴

Dans le champ du handicap, la notion d'intégration a progressivement été rejetée en ce qu'elle sous-tendrait une conception normative « valido-centrée », supposant qu'il revient aux individus en situation de handicap de s'adapter à la société. Aussi, progressivement, l'intégration est-elle devenue une thématique concernant essentiellement les populations issues de l'immigration « *comme si la participation à la société [...] ne se posait pas à tout un chacun* » (COLLET, 2006). Mais, comme le fait remarquer cet auteur, cette conception de l'intégration [fût-elle critiquée au profit de la notion d'inclusion (c'est nous qui rajoutons)] n'est qu'une reprise du sens commun qui obscurcit le débat¹⁵⁵. S'appuyant sur les travaux de

¹⁵⁴ Rappelons que l'intégration universitaire englobe aussi les étudiants de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur.

¹⁵⁵ À vrai dire, le débat opposant les tenants de l'inclusion à ceux dénonçant « *l'illusion inclusive* » a surtout eu lieu parmi les spécialistes des sciences de l'éducation ; elle porte principalement sur les *pratiques* d'accueil des

SCHNAPPER, COLLET qualifie « [...] *le processus d'intégration* [comme étant] *nécessairement différentiel* ». En ce sens, « *il s'agit d'étudier les différents modes de participation à la vie sociale. Ce faisant, il devient évident que [...] tout le monde est intégré, dans la mesure où la participation à la société prend toujours une forme ou une autre, l'exclusion étant, elle aussi, une forme d'intégration [...]* ».

La question de l'intégration ne concerne donc plus tel ou tel sous-groupe dans un ensemble social donné ; il « *interroge le processus de participation à la société de tous les groupes, de tous les individus, de toutes les populations* ». En s'inscrivant dans la tradition Durkheimienne, traiter des modes d'intégration des étudiants en situation de handicap revient aussi à inventorier leur niveau de participation sociale à un ensemble social donné¹⁵⁶.

4. 1. 1. Contenu et dimensions de l'intégration

TINTO est l'un des premiers à s'être directement servi du concept d'intégration pour analyser la situation des étudiants, et plus précisément les abandons d'étude (*student attrition*). Son modèle, le *Student Integration Model*, repose explicitement sur la théorie de l'intégration proposée par DURKHEIM dans *Le suicide* : de la même façon que les individus se suicident parce qu'ils sont insuffisamment intégrés dans la société, le décrochage se produit parce que les étudiants sont insuffisamment intégrés dans les différents aspects de la vie universitaire.

Dans son modèle, TINTO distingue deux grandes dimensions de l'intégration.

La première, l'intégration académique, se définit à la fois par les qualités scolaires et intellectuelles de l'étudiant et leur niveau d'adéquation avec les exigences et normes académiques d'une part, et par les sens et objectifs qu'accordent les étudiants à leurs études d'autre part. Pour reprendre la terminologie durkheimienne, on parlerait ici d'intégration morale, celle-ci se situant à un niveau macrosociologique.

L'intégration sociale représente la seconde dimension. Elle correspond à l'ensemble des liens sociaux que l'étudiant tisse avec les différents membres du sous-système social que constitue

enfants au sein du système scolaire. Le concept d'intégration, au sens sociologique du terme, n'y est jamais discuté. Cf., par exemple, la discussion au sein de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, entre GILLIG et PLAISANCE *et alii* (2006 et 2007).

¹⁵⁶ À cet égard, il convient de souligner que la loi de février 2005 évoque explicitement la participation sociale dans la définition du handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » (article L.114). À aucun moment, dans la loi, la notion d'inclusion n'est évoquée.

l'établissement. Il s'agit, ici, aussi bien des relations avec les pairs qu'avec les enseignants, le personnel administratif, *etc.* Elle se situe au niveau mésosociologique.

Enfin, TINTO inclut dans son modèle les attributs individuels des étudiants, qui réfèrent aussi bien à leurs antécédents scolaires, à leur environnement familial, au genre, et on pourrait ajouter ici, pour ce qui nous concerne, à l'importance et à la nature des éventuelles déficiences¹⁵⁷.

Le modèle de TINTO a été testé auprès d'étudiants en situation de handicap par DUQUETTE (2000). Dans son étude, 36 étudiants ont rempli un questionnaire conçu pour tester les variables pouvant expliquer leur abandon ou poursuite ultérieurs. Parmi ceux-ci, 17 ont accepté de participer à un entretien.

Les résultats de l'étude de DUQUETTE sont globalement conformes au modèle de TINTO sur deux points. Ces travaux ont ainsi permis de constater que l'intégration académique et les caractéristiques individuelles des étudiants constituent, toutes deux, des prédicteurs importants du comportement d'abandon. En revanche, la dimension « intégration sociale » y a un effet largement moindre.

En dépit de problèmes méthodologiques spécifiques à cette étude (faiblesse de l'échantillon initial (36 répondants sur une population initiale de 131 étudiants), forte attrition de celui-ci (17 étudiants sur 36 acceptant un entretien complémentaire) impliquant d'éventuels biais de sélection, *etc.*¹⁵⁸), il est possible que l'absence d'effet observé pour l'intégration sociale puisse être fonction de la moindre importance qui lui est accordée par les étudiants en situation de handicap dans le système d'enseignement supérieur, ou bien parce que le réseau de soutien social de ceux-ci diffère de celui des étudiants en général.

DUQUETTE semble favoriser cette seconde interprétation. Elle indique ainsi que, dans son étude, les étudiants handicapés comptaient plus sur leur famille et sur leurs amis hors université pour ce qui concerne « *les activités récréatives et le soutien moral* ».

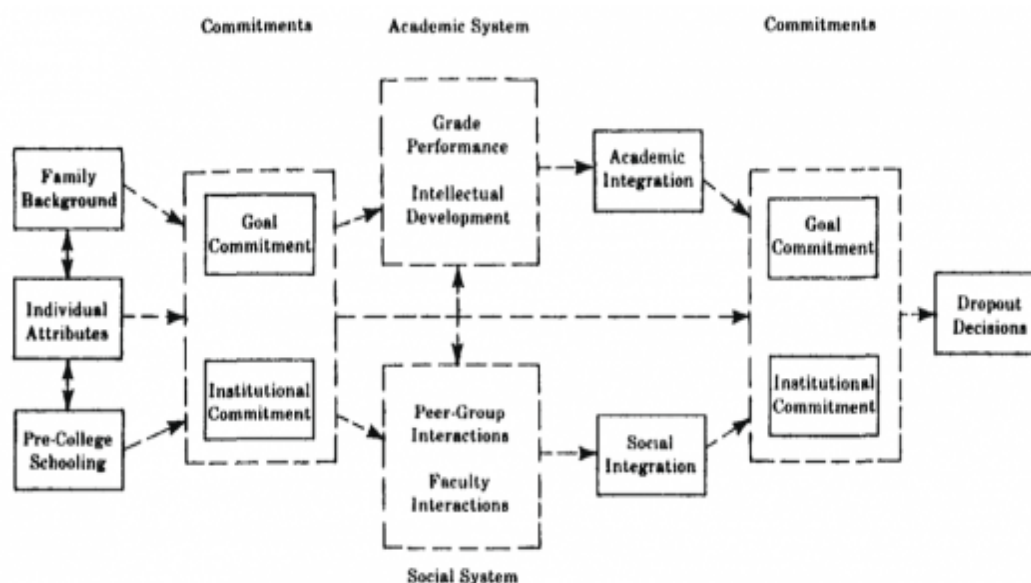
Enfin, TINTO insiste sur le caractère processuel de son modèle : les expériences vécues en termes d'intégration académique et sociales peuvent conduire à des réajustement des engagements et buts initiaux. Ce sont précisément ces réajustements qui majorent (ou minorent) la propension à quitter le système selon que ces expérience sont négatives (ou positives).

Le modèle de TINTO est schématisé dans le graphique ci-dessous.

¹⁵⁷ Notons toutefois que TINTO lui-même (1982) a précisé que son modèle n'était valable que pour des étudiants « non atypiques ».

¹⁵⁸ Une analyse critique de cette étude a été faite par MC CUBBIN, 2003.

Schéma II-4-1 : modèle d'intégration/attrition de TINTO¹⁵⁹



Reprenant le modèle de TINTO, SAUVE et alii (2006) en précisent les contours.

L'intégration académique renvoie à la « *performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel* », mesurables, notamment, par des tests et « *la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel* », appréhendée via des échelles d'attitudes ou de satisfaction.

L'intégration sociale réfère à la participation des étudiants à « *des activités extracurriculaires* », et au développement de « *relations positives avec les autres étudiants, par les interactions avec les membres de la faculté* ».

Toutefois, les indicateurs concrets de ces deux dimensions de l'intégration ne sont guère précisés. En effet, tant les indicateurs relatifs à l'intégration académique que ceux portant sur l'intégration sociale changent sensiblement selon les auteurs s'inspirant du modèle de TINTO, faute de définitions opérationnelles précises de ces concepts¹⁶⁰ (LIU, 2000). Du coup, ils varient en fonction des données disponibles, ou bien sont construits sur la base d'échelles déjà existantes (Cf., par exemple, CABRERA et alii, 1993) ou bien SCHMITZ et alii, 2010).

D'une façon générale, il ressort de ces différentes études que plus l'étudiant est intéressé par ce qu'il fait, par le contenu de cours, et satisfait de la qualité des enseignements prodigués, plus

¹⁵⁹ Nous avons repris ce schéma de l'article de SCHMITZ et alii (2010).

¹⁶⁰ « *Le principal problème réside dans le manque de définitions opérationnelles. TINTO n'envisageait pas d'intégrer sa théorie dans un modèle statistique de "Path Analysis" (analyse de Chemins). En conséquence, il n'a pas fourni de définitions opérationnelles pour ses variables.* » (LIU, 2000) - C'est nous qui traduisons.

son intégration académique est élevée ; de même, plus les contacts avec les pairs et le personnel de la faculté sont denses et coopératifs, plus l'intégration sociale est forte.

Sans procéder à une telle formalisation, chez COULON, l'absence d'affiliation est, elle aussi, directement liée à l'abandon universitaire. Les étudiants en échec seraient ceux qui ne parviennent pas à passer la première étape du sentiment d'étrangeté ressenti lors des premières semaines, n'arrivent pas à « *naturaliser et incorporer les pratiques et fonctionnement universitaires* [...], à *se forger un habitus* ». En d'autres termes, l'absence d'intégration à la collectivité universitaire conduirait à des comportements d'*Exit* (HIRSCHMAN, 1972).

Plus qu'un état, le concept d'affiliation décrit également un processus. COULON l'emprunte à MATZA (1969) dans ses études sur l'apprentissage du rôle de déviant. Il en réaménage toutefois le sens dans une perspective plus ethnométhodologique. Il fait surtout explicitement référence à VAN GENNEP (1981) en reprenant et en adaptant les trois étapes des rites d'initiation scandant le passage d'un statut à un autre : la phase de « séparation » correspond à celle de « l'étrangeté », moment où les jeunes quittent un univers familier pour en découvrir un nouveau dont ils ignorent à peu près tout, ou vis-à-vis duquel ils ont des images « *fantasmatiques* » ; la phase de la « marge » correspond à celle de l'apprentissage, temps d'incertitudes où les néo-étudiants découvrent, parfois avec anxiété, de nouvelles règles et formes « *de penser, agir et sentir* » pour reprendre un langage durkheimien et, enfin, la phase « d'agrégation » correspond à celle de l'affiliation, durant laquelle les étudiants commencent à incorporer ces normes qui deviennent progressivement des « allant de soi ».

Le modèle de COULON décrit donc une affiliation intellectuelle au monde académique (on retrouve ainsi la notion d'intégration intellectuelle développée par TINTO), mais il insiste aussi sur le rôle crucial des engagements au sein des groupes de pairs, dans les relations avec les personnels de l'université (enseignants ou non) et dans les activités para-universitaires (et on retrouve ici la notion d'intégration sociale du modèle de TINTO).

Bien que forgés pour expliquer les échecs et abandon dans l'enseignement supérieur, les modèles de TINTO et de COULON ouvrent des voies pour analyser l'expérience étudiante (dont l'abandon n'est qu'une des issues). En particulier, la distinction entre les deux dimensions de l'intégration nous semble particulièrement féconde, notamment si on les combine.

Par analogie, leur croisement nous semble renvoyer aux travaux de CASTEL (1995b) sur la désaffiliation, celle-ci résultant d'un déficit d'insertion professionnelle cumulé à un isolement relationnel et social. En d'autres termes, les étudiants désaffiliés se caractériseraient par une absence d'intégration professionnelle (au sens du « métier d'étudiant ») et de faibles et sommaires contacts sociaux avec leurs pairs. Certes, comme CASTEL l'indique lui-même, la

désaffiliation est moins une rupture que le résultat d'un processus. Mais, une fois encore, compte tenu de la nature des données dont nous disposons, nous saisissons davantage des situations que des processus.

Comme on l'a vu, les deux dimensions constitutives de l'intégration méritent d'être précisées par des indicateurs opérationnels. Pour ce faire, nous avons construit deux échelles en agrégeant une batterie de questions issues des Enquêtes OVE et de notre propre questionnaire. La première renvoie à l'intégration académique ; elle comporte des questions relatives à l'évaluation et la satisfaction vis-à-vis de la formation suivie, de son contenu, de la qualité pédagogique des enseignements, de l'intérêt des cours, *etc.* La seconde définit ce que nous nommons l'intégration étudiante¹⁶¹ ; elle s'appuie sur des questions relatives aux interactions avec les pairs. Le détail de la construction des échelles et des questions qu'elles intègrent figure en annexe 4-1.

C'est notamment à partir de ces échelles, mais aussi sur la base d'autres indicateurs, que nous allons pouvoir répondre aux questions formulées en introduction de ce chapitre, à savoir : le handicap joue-t-il sur les niveaux et modes d'intégration ?

Sachant, au regard de la littérature, que ces derniers affectent la réussite et les parcours académiques, dans quelle mesure cette relation perdure-t-elle pour les étudiants en situation de handicap ? Enfin, ces modes d'intégration, académique et universitaire, ont-ils des incidences sur le bien-être des étudiants handicapés ?

¹⁶¹ L'intégration étudiante renvoie à ce que TINTO nomme « l'intégration sociale ». Nous réserverons cette seconde dénomination aux relations sociales extra-universitaires dans la mesure où elles sont une composante tout à fait cruciale du mode de vie étudiant. L'intégration étudiante renvoie donc uniquement aux relations nouées au sein de l'université, à l'occasion de l'exercice du métier d'étudiant, même si les deux facettes peuvent être poreuses.

4. 1. 2. Intégration et handicap

La mesure de l'intégration au moyen d'échelles possède un double mérite. D'abord, elle permet de saisir celle-ci *via* plusieurs indicateurs et, partant, de donner consistance et robustesse aux résultats, davantage que la prise en compte des réponses apportées à une seule question. Elle permet ainsi de synthétiser plusieurs aspects de la vie étudiante en quelques variables. Son second intérêt réside en ce qu'une échelle introduit un *continuum* dans les situations ; on peut alors aller d'une absence d'intégration à un très fort degré d'intégration, en passant par toutes les nuances de la gamme. Toutefois, pour des raisons pratiques, nous avons été dans l'obligation de fragmenter ces échelles (*Cf.* encadré).

Pour des raisons d'effectifs, dès lors que nous avons souhaité aller au-delà de la simple distribution de ces échelles en fonction du handicap, nous nous sommes vu obligé d'agrèger les Enquêtes OVE 2010 et 2013, comme nous l'avons souvent fait jusqu'à maintenant. Le problème posé pour la construction de ces échelles provient du fait que les questions pouvant servir d'indicateurs n'étaient pas identiques d'une édition à l'autre, rendant impossible la construction d'une échelle commune. Aussi, pour remédier à ce problème, avons-nous découpé, pour chaque version d'enquête, les variables en quartiles. Ce sont donc ces dernières que nous avons agrégées. Par exemple, la variable « intégration académique » agrégée regroupe, dans son premier quartile, les 25 % les moins bien intégrés sur l'échelle 2010 et les 25 % les moins bien intégrés sur l'échelle 2013. Il en va de même pour les 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} quartiles. En revanche, lorsque les données sont présentées pour chacune des éditions séparément, ce sont les scores sur chacune des échelles qui sont analysés.

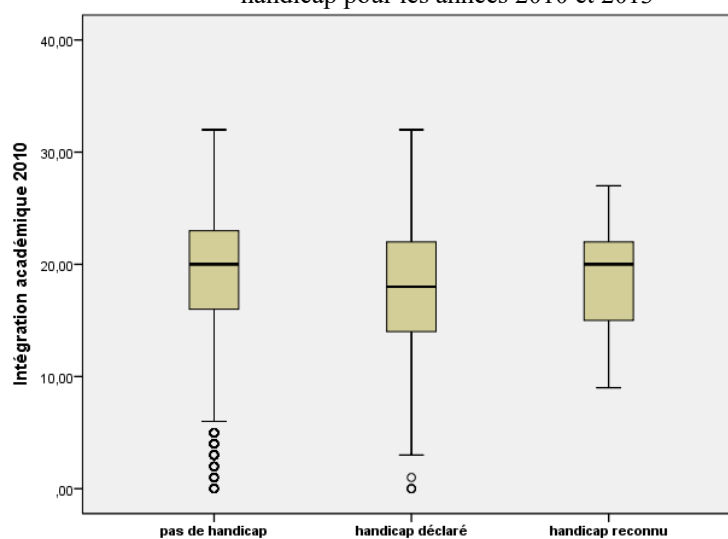
4. 1. 2. 1. Intégration académique

Cette dimension est, bien entendu, au cœur du « métier d'étudiant » puisqu'elle concerne les jugements et appréciations relatifs aux apprentissages et à leurs conditions de transmission. Comme annoncé, dans un premier temps, nous évaluerons l'intégration académique au moyen d'une échelle puis, dans un second temps, *via* des indicateurs relatifs à l'intensité du travail fourni par les étudiants.

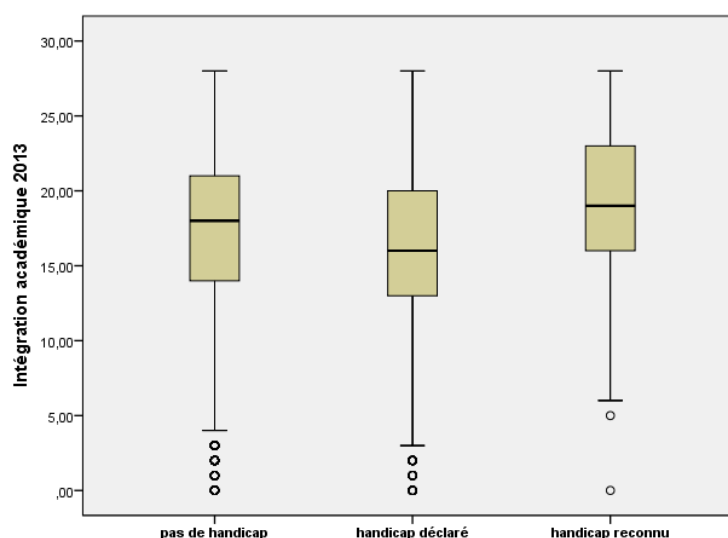
Échelle d'intégration.

Les graphiques ci-dessous présentent les distributions des échelles d'intégration pour les Enquêtes 2010 et 2013.

Graphiques II-4-1 et II-4-1 bis : distributions des variables « intégration académique » en fonction du handicap pour les années 2010 et 2013



Source : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année



Source : OVE 2013 ; Champ : étudiants de formation initiale à partir de la 1ère année.

La diversité des niveaux d'intégration académique s'explique par plusieurs facteurs. Tout d'abord, certains étudiants, bien que minoritaires, et particulièrement parmi les étudiants en situation de handicap, suivent leur formation faute d'avoir été pris dans une autre filière. Ensuite, les contenus précis de formation ne correspondent pas nécessairement à ce qu'attendaient les étudiants ; ainsi, par exemple, il n'est pas certain qu'un étudiant souhaitant s'engager en lettres modernes parce qu'il aime la littérature contemporaine ait forcément une appétence démesurée pour la phonétique. De plus, si les motifs instrumentaux l'emportent sur l'aspect intellectuel des matières, les études peuvent vite s'assimiler à un *pensum* duquel on

tente de prendre de la distance. Enfin, il arrive que les conditions de transmission des cours, indépendamment de leur attrait intrinsèque, puissent atténuer l'ardeur de certains étudiants.

Deux constats ressortent des graphiques ci-dessus. En premier lieu, tant en 2010 qu'en 2013, la distribution des scores d'intégration académique pour les étudiants dont le handicap est reconnu est de moindre ampleur que pour les autres. Toutefois, en raison de la faiblesse des effectifs, les résultats ne sont pas statistiquement significatifs. En second lieu, pour les deux éditions, la médiane des étudiants dont le handicap est déclaré diffère statistiquement des non-handicapés ; dans les deux cas, elle est inférieure de quelques points. Les étudiants dont le handicap est déclaré ont donc, tendanciellement, des niveaux d'intégration académique moins élevés.

Ceci se confirme lorsque l'on observe la distribution par quartiles des enquêtes agrégées. Ainsi, aux trois niveaux de handicap correspondent trois niveaux d'intégration académique. Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, ce sont les étudiants dont le handicap est reconnu qui ont l'expérience la plus positive (30 % dans le 4^{ème} quartile, soit la valeur la plus élevée) - et la moins négative (20 % dans le 1^{er} quartile, soit la valeur la moins élevée) - de l'enseignement supérieur dans sa dimension académique. Pour la grande majorité d'entre eux, ils apprécient leurs cours, ce qu'ils y font et la façon dont les enseignements leur sont dispensés. De ce point de vue, faire des études est une expérience fructueuse ! Ils sont la figure inversée des étudiants dont le handicap n'est pas reconnu. Ces derniers se définissent par une expérience pour le moins en demi-teinte : ils sont près de deux fois plus dans le 1^{er} quartile et deux fois moins dans le 4^{ème} quartile.

Tableau II-4-1 : niveau d'intégration académique en fonction du handicap

Intégration académique					
	1 ^{er} quartile	2 ^{ème} quartile	3 ^{ème} quartile	4 ^{ème} quartile	Total
Pas de handicap	29%	24%	25%	22%	100%
Handicap déclaré	36%	22%	25%	17%	100%
Handicap reconnu	20%	21%	30%	29%	100%
Ensemble	29%	24%	25%	22%	100%
P value = 0,000					
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.					
NB : les pourcentages des quartiles de l'ensemble de la distribution ne sont pas tous équivalents à 25 % en raison de la discontinuité de l'échelle.					

Du coup, les étudiants non-handicapés sont, bien évidemment, en position intermédiaire. Si l'on peut considérer que ces derniers représentent la norme, ne serait-ce que d'un point de vue statistique, les étudiants handicapés se distribuent donc au-delà et en-deçà de la norme selon la reconnaissance de leur handicap qui renvoie, dans une certaine mesure, à des types de handicap différents.

Comme on le sait (GALLAND, 2009), l'intégration académique varie sensiblement en fonction d'autres facteurs. Ainsi, le parcours antérieur, le sexe et la filière suivie constituent-ils des facteurs discriminants : à ce titre, les étudiants des filières universitaires ont des niveaux d'intégration plus faibles que ceux des filières hors-université, les garçons sont plus intégrés que ne le sont les filles, et les bons élèves le sont davantage que les moins bons¹⁶². Or, on l'a mainte fois mentionné, ces facteurs covarient avec le handicap. Aussi, avons-nous réalisé une régression logistique (*Cf.* annexe 4-2) de manière à prendre en compte d'éventuels effets de confusion dus à ces variables.

Trois principaux constats ressortent de cette régression. D'une part, ces facteurs jouent bien dans le sens attendu ; d'autre part, ils ont un poids explicatif des variations des scores d'intégration académique plus fort que le handicap (hormis le cycle d'études) ; enfin, et c'est peut-être pour nous ce qui est le plus important, c'est qu'en dépit du moindre pouvoir explicatif du handicap, la relation initiale que nous avons mise en évidence perdure : les étudiants en situation de handicap reconnu ont 1,6 fois plus de chances d'avoir un niveau d'intégration académique plus élevé que leurs homologues non-handicapés. Et, par rapport à ces derniers, les étudiants dont le handicap est déclaré ont 1,4 fois moins de chances d'atteindre ce niveau.

Les résultats de notre propre enquête vont dans le même sens que ceux issus de l'exploitation des enquêtes de l'OVE présentés ci-dessus. Ce sont les étudiants qui n'ont pas de reconnaissance administrative de leur handicap, et ceux que l'on peut regrouper sous le terme de « handicaps émergents », qui ont les scores d'intégration académique les plus faibles (*Cf.* annexe 4-3).

L'échelle que nous avons construite ne subsume pas, à elle seule, toutes les dimensions de l'intégration académique. L'assiduité, le temps de travail consacré aux études, la part laissée aux loisirs sont également des éléments qui en rendent compte. Examinons maintenant ces composantes de la vie étudiante.

¹⁶² Notons toutefois que l'intégration, telle qu'elle est mesurée dans cette contribution de GALLAND, n'est pas définie de façon analogue à la nôtre. Or, bien évidemment, le poids des facteurs varie sensiblement en fonction de la manière dont est définie la variable dépendante, ici l'intégration.

Organisation et assiduité

MICHAUT (2012) montre que l'assiduité, l'exercice d'un travail régulier et intense sont des facteurs non négligeables dans la réussite estudiantine, quand bien même leur ampleur dépend de la filière suivie. Si l'on constate une diminution de l'assiduité à mesure de l'avancement dans le cursus, les étudiants apprenant, au fil du temps, à différencier « le bon grain de l'ivraie », « *la présence régulière aux cours est un indicateur [...] de l'emprise de l'organisation sur les étudiants* » (DUBET, 1994).

Temps de travail.

Une première façon d'apprécier l'investissement des étudiants dans leurs études consiste à observer le temps qu'ils déclarent y consacrer et la façon dont ils l'organisent. La répartition du temps de travail studieux a ainsi fait l'objet de plusieurs études. MICHAUT (2012), par exemple, note que les étudiants travaillant quotidiennement réussissent mieux que ceux dont les efforts studieux sont surtout perceptibles avant les examens. Toutefois, ce constat va à l'encontre de celui obtenu par GRUEL (2002) sur la base des enquêtes de l'OVE. Ainsi, contrairement aux attentes, on n'observerait pas de différences significatives entre les étudiants révisant régulièrement leurs cours et ceux ne les reprenant qu'à l'approche des examens. On le voit, les résultats obtenus peuvent différer sensiblement selon les études. Ceci n'est guère étonnant dans la mesure où les populations de référence et, partant, les échantillons, ne sont pas toujours identiques ; en outre, les modes de recueil des informations varient, eux aussi, sensiblement. Ceci est d'autant plus dommageable que s'il est une variable particulièrement difficile à mesurer, et largement dépendante des méthodes de collecte des données en dépit de son caractère « objectif », c'est bien la variable temps (PRONOVOST, 2013)

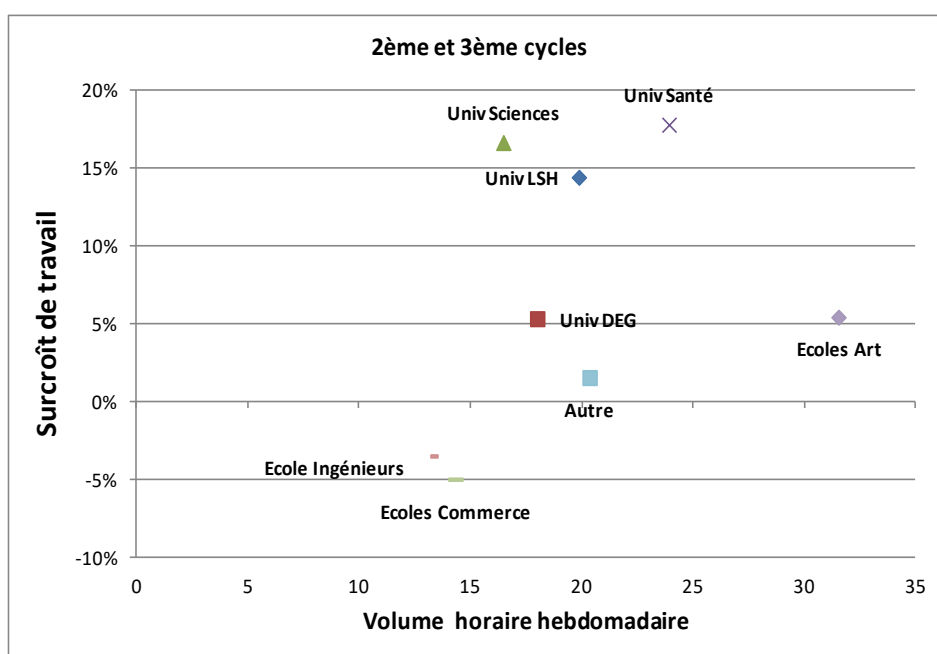
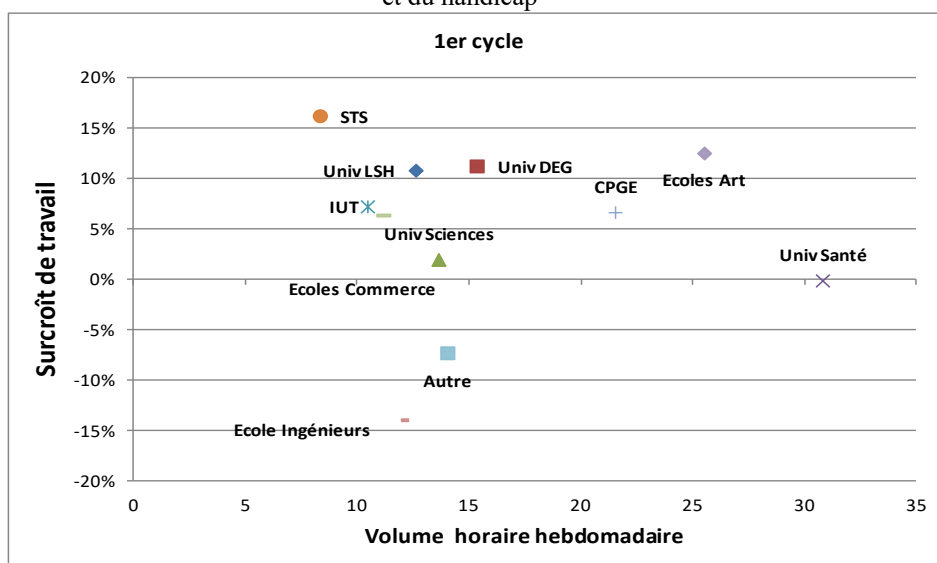
Nous ne disposons pas de données sur l'organisation du travail étudiant. En revanche, les enquêtes de l'OVE interrogent les étudiants sur la hauteur de temps personnel consacré aux études, en distinguant le travail réalisé pendant la semaine et celui effectué durant le week-end. Nous n'avons toutefois pas conservé cette distinction et avons choisi de construire une variable de « Temps hebdomadaire global ».

La mesure du temps de travail étudiant ne peut être prise sans considérer la filière suivie. En effet, comme l'indique VOURCH (2009), les temps de travail personnel varient très fortement en fonction de celle-ci. Sur la base des temps comparés consacrés aux heures d'enseignement d'un côté, et au travail personnel de l'autre, on peut ainsi opposer, au sein du premier cycle, quatre grands types d'études (LAHIRE, 1997) : tout d'abord les étudiants de STS et DUT, qui ont beaucoup d'heures de cours et de Travaux Dirigés, mais peu d'heures de travail personnel ; les

étudiants de classes préparatoires qui ont, à la fois, beaucoup d'heures de cours et beaucoup de travail personnel ; les étudiants de médecine, auxquels il est demandé beaucoup de travail personnel mais dont le nombre d'heures de cours est relativement peu élevé et, enfin, les étudiants des filières universitaires dont les emplois du temps se caractérisent par la faiblesse tant des heures de cours et de TD dispensées que du travail personnel. Au sein de l'ensemble « universitaire », il convient toutefois de distinguer les filières DEG, scientifiques et LSH. Et, comme l'établit BEAUD (1997), c'est dans cette dernière que le temps est le plus « *élastique* ».

Comme la filière, le cycle d'étude affecte fortement la répartition du temps de travail, notamment entre temps d'enseignement et temps de travail personnel. Les graphiques ci-dessous présentent la répartition de la charge de travail personnel global en fonction du handicap pour les premiers cycles et, ensuite, pour les second et troisième cycles au regard de la filière suivie.

Graphiques II-4-2 et II-4-2 bis : temps de travail en fonction de la filière et du handicap



Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année.

Note de lecture des graphiques : l'axe des ordonnées indique le surcroît de travail des étudiants handicapés par rapport aux étudiants non-handicapés. Il est calculé de façon simple : $(\text{temps de travail des handicapés} - \text{temps de travail des non-handicapés}) / \text{temps de travail des non-handicapés}$. Ainsi, par exemple, le temps de travail des étudiants en situation de handicap des STS est de 9,6 heures, quand celui des non-handicapés est de 8,2 heures, soit une différence de 16 %. L'axe des abscisses indique le temps hebdomadaire consacré au travail universitaire hors cours. Ainsi, par exemple, les étudiants de la filière STS ont-ils, globalement, un volume horaire d'environ huit heures par semaine ; le temps de travail des jeunes en situation de handicap inscrits dans cette filière est d'environ 15 % (soit environ 1 heure ½) supérieur à celui des non-handicapés.

Comme le montrent les graphiques ci-dessus, les étudiants en situation de handicap déclarent un temps de travail personnel supérieur à celui des non-handicapés dans pratiquement toutes

les filières, et ce aussi bien dans le premier que dans le second cycle. Ceci n'est guère surprenant ; en effet, ce besoin de temps supplémentaire est même l'une des caractéristiques du handicap officiellement reconnu lors des examens. Certes, en termes de volume horaire, ce surcroît de travail n'apparaît pas nécessairement très élevé ; il s'agit, au plus, de quelques heures par semaine. Ceci étant, ces quelques heures viennent s'ajouter, pour les plus handicapés, au temps déjà contraint, et parfois important, de la gestion de la déficience. En tout état de cause, il semble difficile d'attribuer la moindre réussite des étudiants en situation de handicap à un déficit de temps consacré aux études¹⁶³.

Détaillons un peu plus. Afin de comparer plus précisément le temps de travail studieux selon les niveaux de handicap, et afin de tenir compte de sa variabilité en fonction des filières, nous avons découpé la distribution des temps prévalant dans chacune d'entre elles en quartiles.

Tableau II-4-2 : distribution des temps de travail, selon le handicap et le cycle d'étude

		1er et 2ème quartiles	3ème et 4ème quartiles
1er cycle	Pas de handicap	56%	44%
	Handicap déclaré	56%	44%
	Handicap reconnu	53%	47%
P value < NS (0,819)			
2ème et 3ème Cycles	Pas de handicap	46%	54%
	Handicap déclaré	43%	57%
	Handicap reconnu	32%	68%
P value < 0,000			
Enquête OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année			

Note de lecture : pour chacune des filières (telles que segmentées dans les graphiques ci-dessus), les temps de travail ont été divisés en quartiles. Le premier regroupe les 25 % d'étudiants dont le temps de travail est le plus faible (au sein de la filière considérée) ; le quatrième quartile correspond au 25 % des étudiants dont le temps de travail est le plus élevé (toujours dans la filière considérée). Dans le tableau ci-dessus, et pour des raisons d'effectif, la césure s'est effectuée au niveau de la médiane. Ainsi, dans le premier cycle, les étudiants non-handicapés sont-ils 56 % à se situer dans les 1^{ers} et 2^{nds} quartiles de leur filière respective, quand ils ne sont que 52 % parmi les étudiants ayant un handicap. Les différences sont, ici, statistiquement significatives.

¹⁶³ Bien entendu, on ne peut l'affirmer avec certitude puisque nous avons, ici, un biais de sélection : par définition, les étudiants interrogés par le canal de l'OVE sont ceux qui, pour l'instant, n'ont pas abandonné leurs études.

La répartition en fonction du handicap confirme le résultat ci-dessus : les étudiants en situation de handicap ont un temps de travail supérieur à celui des étudiants non-handicapés ; celui-ci est d'autant plus important que le handicap est intense, excepté dans le premier cycle où ils sont quasiment équivalents. En revanche, ils s'avèrent prononcés dans les second et troisième cycles : à mesure que le handicap s'intensifie, la proportion d'étudiants dans les troisième et quatrième quartiles s'accroît.

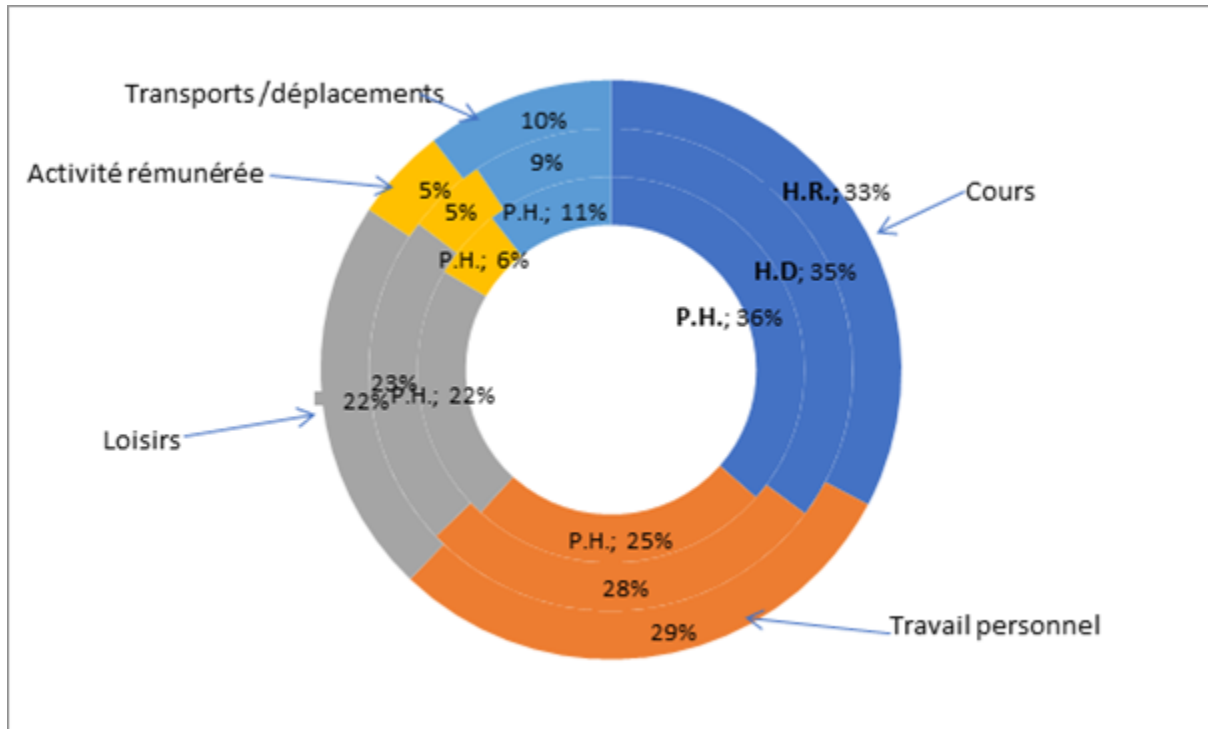
Ceci peut suggérer deux choses : d'une part que les étudiants en situation de handicap qui poursuivent leurs études après le premier cycle sont ceux étant habitués à travailler davantage que les autres et donc, en creux, que la réussite en premier cycle exige un net surcroît de travail de la part des jeunes en situation de handicap. D'autre part, cet accroissement des écarts au sein des cycles supérieurs peut signifier que la poursuite des études devient de plus en plus exigeante pour tous les étudiants, nécessitant, d'une façon générale, une intensité du travail plus forte (ce que montre, globalement, l'écart entre le premier et les deuxième et troisième cycles), mais encore plus particulièrement pour les plus handicapés. La poursuite d'études longues pour les jeunes en situation de handicap implique donc un investissement plus soutenu que celui de leurs homologues non-handicapés.

Jean, 25 ans, en 7^{ème} année de sciences, tétraplégique.

« Pour réussir, ça nécessite vraiment d'être hyper, hyper organisé ! On peut pas se permettre le moindre écart : tout doit être hyper planifié parce que, là, le temps, ça compte... Bien sûr, lors du concours de la première année, mais aussi en 6^{ème} année, pour l'internat. C'est pour tout le monde pareil, bien sûr, mais il me semble que, lorsqu'on a un handicap lourd, c'est encore plus évident. [...] Là, vous ne pouvez rien vous autoriser en dehors du travail. Alors, vous allez me dire, si c'est un travail intellectuel, ça change pas grand-chose que l'on soit handicapé ou pas... Non, non... ça, c'est ce qu'on croit ! Mais comme tout demande plus de temps, plus d'effort, y compris pour vous servir de votre ordinateur... si vous voulez être à égalité, si je puis dire, vous devez en faire plus... Donc, vous sabbrez... Hormis le temps consacré au travail ou au minimum vital, manger, dormir, les transferts et tout ça, vous sabbrez... ».

Si l'on observe maintenant la répartition du temps entre les différentes activités, on remarque toutefois que la structure générale ne diffère guère en fonction du handicap.

Graphique II-4-3 : ventilation des temps selon le handicap



Rappel : P. H. = Pas de Handicap ; H. D. = Handicap Déclaré ; H. R. = Handicap Reconnu.
 Source : OVE 2013 - Champ : étudiants en formation initiale, à partir de la 1^{ère} année.

Si quelques différences apparaissent, elles sont minimes : l'écart le plus conséquent, qui concerne le travail personnel, n'est que de quatre points. Ainsi, contrairement à ce que suggère pourtant l'entretien ci-dessus, l'investissement supplémentaire dans le temps de travail studieux ne semble pas s'effectuer au détriment de celui consacré aux loisirs.

Cette contradiction peut sûrement s'expliquer par le fait que la plupart des étudiants en situation de handicap s'orientent massivement vers les filières où les temps de travail moyens sont les plus faibles. Il en va tout autrement dans les filières les plus chronophages (*i. e.* médecine, classes préparatoires, *etc.*) comme nous le verrons ultérieurement.

Assiduité et absentéisme.

Outre le temps de travail, l'absentéisme est un second facteur expliquant l'échec aux examens. Tout comme, on l'a vu, les interruptions temporaires d'études sont beaucoup plus fréquentes pour les jeunes en situation de handicap, ne serait-ce qu'en raison de problèmes de santé, il y a tout lieu de penser que l'absentéisme est plus fréquent parmi eux.

C'est effectivement ce que montre le tableau ci-dessous : les jeunes les plus handicapés ont un peu plus de deux fois plus de risques que les non-handicapés de ne pas assister à certains enseignements.

Tableau II-4-3 : motifs d'absences

Questions : « Y-a-t-il des enseignements (cours, travaux dirigés, travaux pratiques) auxquels il vous est impossible d'assister ? »

« Pour quelles raisons ne pouvez-vous pas assister à certains enseignements ? »

	Pas de handicap	Handicap déclaré	Handicap reconnu	Ensemble	P Value =
Absences	14%	21%	31%	15%	0,000
Motifs d'absences					
Problèmes de santé / handicap	1%	5%	21%	1%	0,000
Problèmes de transport	3%	4%	10%	3%	0,000
Par choix	2%	3%	5%	2%	0,000
Dont "Par choix"					
Les photocopiés et les livres vous suffisent	24%	25%	41%	24%	0,021
Les ressources pédagogiques sont disponibles en ligne	23%	19%	35%	23%	0,002
Pour une autre raison	33%	41%	54%	34%	0,000
La salle de cours n'est pas adaptée/accessible	2%	2%	11%	2%	0,001
Sources : OVE 2010-2013 pour les absence et motifs d'absence ; OVE 2010 pour les raisons de "par choix" ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année					

Note de lecture du tableau : parmi les 31 % d'étudiants dont le handicap est reconnu et qui déclarent ne pas assister à certains cours, 21 % font part d'absences liées à des problèmes de santé ou consécutifs du handicap. Parmi les 5% d'étudiants dont le handicap est reconnu et dont l'absence procède de leurs propres choix, 41 % la justifient parce que les photocopiés et livres leur semblent suffisants.

N. B. : nous ne présentons ici que les motifs pour lesquels on observe une différence significative en fonction du handicap.

Bien entendu, les motifs liés à la santé et au handicap sont les plus évoqués ; nulle surprise à cela. Il n'empêche que, pour plus d'un étudiant sur cinq, la scolarité est perturbée en raison même des déficiences, ce qui n'est pas totalement anodin.

Au regard des entretiens, deux grands types de difficultés relatives aux problèmes de santé sont évoqués. Il y a, tout d'abord, le problème massif, récurrent, de la fatigue. Certaines pathologies, notamment les maladies chroniques, se traduisent par des « poussées » qui laissent les gens littéralement épuisés, sans force, à la fois physique et psychique, sans compter les douleurs dont les personnes expliquent qu'elles les « mine[nt] » psychologiquement.

Il y a, ensuite, mais plus rarement, des cas où le handicap lui-même explique l'absence au cours. Il s'agit notamment, ici, de personnes ayant un handicap psychique dont les répercussions en termes de relations sociales les « *cloue[nt]* », les enferment chez elles pour des périodes plus ou moins longues. Sans que ce soit nécessairement des troubles d'agoraphobie *stricto sensu*, les étudiants ne « *se [sentent] pas bien* », ne peuvent voir personne ni sortir de leur lit.

Le second motif évoqué est lié aux transports. Là encore, 10 % peut sembler un pourcentage dérisoire. Il n'empêche que cela reste trois fois plus élevé que lorsque l'on n'a pas de handicap... et l'on se doute que cet écart ne s'explique pas uniquement par ses propres aléas mécaniques ou par ceux des transports en commun, même si certaines personnes handicapées en sont beaucoup plus tributaires. En fait, ce sont aussi les services de transports spécialisés dont la qualité laisse à désirer, ce qui rend parfois leur usage aléatoire.

Jessica, 21 ans, déficience visuelle sévère, 2^{ème} année DEG.

« Je dois prévoir tous mes déplacements à l'avance, parce que, presque tout le temps, j'utilise M. [un service de transports pour les personnes à mobilité réduite]. Avec eux, y'a pas intérêt à se planter, parce que ça se joue à cinq minutes près... Ils rigolent pas... Un jour, ils m'attendaient devant la Fac à 16 heures 30, à 32, ils m'appellent sur mon portable... Ils me disent : « On est mal garés, faites vite ! ». Je sais pas si vous avez déjà vu une sortie de cours d'amphi en Droit... Tout le monde se précipite vers la sortie, ça bouscule et tout... Moi, je suis sortie trop tard pour eux... Résultat ; ils s'étaient barrés, ces gros cons... C'est une fille de ma promo qui m'a ramenée. Après ça, ils m'ont entendue ! Et c'était ma faute, encore ! [...] Oui, ça m'est arrivé de ne pas pouvoir aller en cours à cause d'eux. D'ailleurs, quand j'ai les exams, je prévois toujours une autre solution parce que c'est pas trop fiable. Une fois, je les ai attendus plus d'une heure en bas de mon immeuble : ils étaient pris dans les embouteillages... Mais là, c'est normal, y'a pas intérêt à faire une remarque ! »

À cet égard, le témoignage de Jessica renvoie à une observation assez similaire de MURPHY (1987) : « *En outre, ces pauvres gens sont entièrement dépendants de l'emploi du temps de ceux qui les aident [...]. En cela, ils ne sont rien d'autre que des bénéficiaires passifs qui doivent attendre que le monde vienne à eux selon son propre horaire, en admettant qu'il vienne, une fois ou l'autre.* » (p. 114).

Enfin, c'est aussi les étudiants les plus handicapés qui déclarent se dispenser de certains cours « par choix ». Les raisons qui l'expliquent sont éclairantes.

En premier lieu, le recours à des ressources pédagogiques comme substituts aux cours apparaît comme une alternative, notamment pour les étudiants dont la mobilité est réduite, et ce quelles qu'en soient les causes. Mais, du coup, on voit que cette option risque de se prendre au détriment

de ce qui constitue l'une des dimensions essentielles de la vie étudiante : les contacts avec les pairs, les enseignants, les personnels administratifs, la fréquentation des lieux collectifs, *etc.*

En second lieu, les problèmes d'accessibilité ne sont pas tous levés : parmi ceux pour lesquels les absences résultent d'un choix, 11 % des étudiants dont le handicap est reconnu évoquent encore ce type de difficultés... même s'il faut bien convenir que ce pourcentage est relativement faible puisque, au total, il représente moins de 1 % de leur catégorie (11 % de 5%). Néanmoins, les raisons pour lesquelles les étudiants en situation de handicap sont plus absents que leurs collègues non-handicapés empêchent d'y voir la manifestation d'une « *gradation de l'intégration scolaire* » (DUBET, 1994).

Au-delà de ces données globales, on sait (LAHIRE, 1997, GRIGNON et GRUEL, 1999) que l'assiduité diffère sensiblement en fonction d'un grand nombre de paramètres : le parcours antérieur, la filière et le cycle d'étude, le fait d'avoir choisi la filière ou d'y être par défaut, le sexe, sont autant de variables influant sur le taux d'absentéisme. Ces déterminants étant liés au niveau de handicap, nous avons effectué une régression logistique intégrant ces éventuels « facteurs de confusion »

Les résultats de cette régression (*Cf.* annexe 4-4) confirment les résultats bruts : toutes choses égales par ailleurs, l'intensité du handicap augmente les probabilités d'absentéisme, et notamment d'absentéisme volontaire. Ceci s'avère d'autant plus dommageable aux étudiants en situation de handicap que son préjudice en matière de réussite aux examens est lui-même fonction du handicap. Ainsi, les étudiants non-handicapés et non-absentéistes sont 84 % à être passés en année supérieure, contre 80 % des absentéistes. Pour les étudiants en situation de handicap, en revanche, les taux de passage dans l'année supérieure sont respectivement de 82% et 72 %. On passe ainsi de 4 à 10 points d'écart. Ceux-ci sont même supérieurs si l'on distingue par niveau de handicap (*Cf.* annexe 4-4 bis). Toutefois, si les différences sont statistiquement significatives, les effectifs sont trop faibles pour dresser des constats robustes.

4. 1. 2. 2. Intégration étudiante

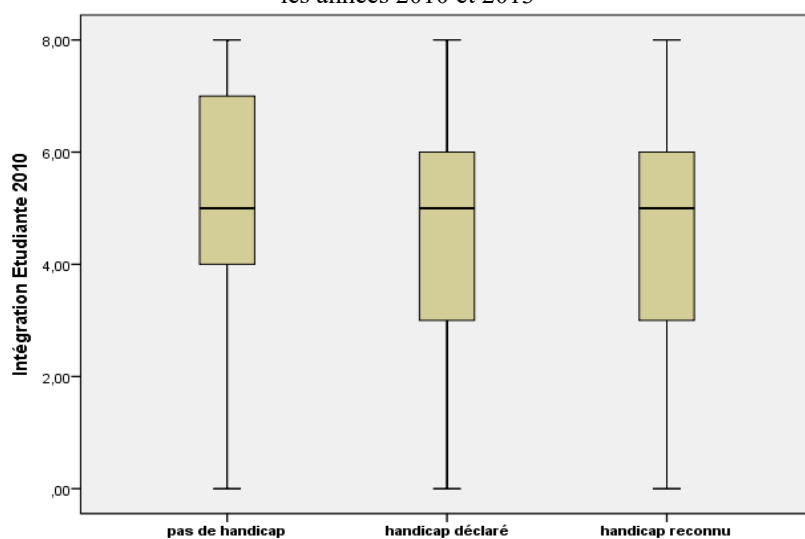
Rappelons que, tant pour TINTO que pour COULON, l'intégration au sein du groupe de pairs n'est pas une composante annexe de l'intégration au monde académique ; elle est, comme elle, l'une des composantes essentielles de la réussite. En outre, elle signe l'appartenance à la communauté étudiante et, en cela, constitue une des dimensions de l'identité étudiante.

Ici, l'analogie avec la formation des identités professionnelles telles que décrites, notamment, par TOURAINE, SAINSAULIEU, DUBAR, *etc.*, est tout à fait pertinente.

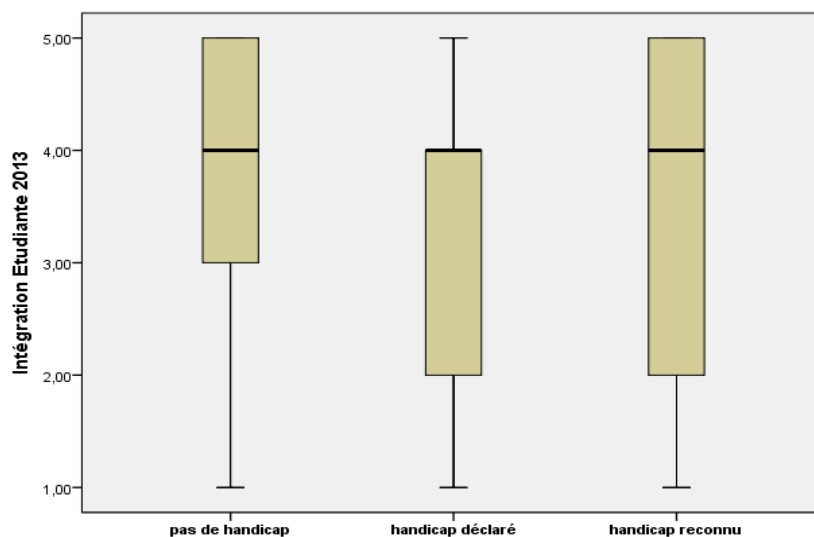
Partant, l'intégration étudiante se distingue réellement de la sociabilité estudiantine, qui relève davantage de la sphère extra-universitaire et concerne les loisirs, les sorties, *etc.* Bien entendu, il peut y avoir une certaine porosité entre le monde académique et la sphère privée, les pairs pouvant devenir des intimes. Pourtant, il convient de les distinguer dans la mesure où si l'intégration au groupe de pairs est susceptible d'augmenter la réussite, il n'en va pas nécessairement de même pour la sociabilité extra-universitaire dont le rôle, on le verra, est beaucoup plus ambivalent.

Les graphiques ci-dessous présentent la distribution des scores obtenus par les trois groupes sur les échelles d'intégration étudiante construites (*Cf.* annexe 4-5) à partir des Enquêtes 2010 et 2013 de l'OVE.

Graphiques II-4-4 et II-4-4 bis : distributions des variables « intégration étudiante » en fonction du handicap pour les années 2010 et 2013



Source : OVE 2010 ; champ : étudiant en formation initiale à partir de la première année



Source : OVE 2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année

Comme on peut le constater *de visu*, et les tests statistiques le confirment¹⁶⁴, la distribution des étudiants dont le handicap est déclaré diffère de celle de leurs homologues, handicapés reconnus ou non-handicapés : leur intégration au sein de leur groupe de pairs est nettement moindre.

¹⁶⁴ Tests de la médiane et de Kruskal-Wallis.

Tableau II-4-4 : niveau d'intégration étudiante en fonction du handicap

	Échelle d'intégration étudiante					Total
	Très faible = 1	2	3	4	Très forte = 5	
Pas de handicap	6%	12%	18%	33%	31%	100%
Handicap déclaré	13%	16%	20%	27%	24%	100%
Handicap reconnu	16%	13%	13%	23%	35%	100%
Ensemble	7%	13%	18%	32%	30%	100%
P value < 0,000						
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année						

Ceci se confirme lorsque l'on agrège les deux vagues d'enquête¹⁶⁵. On retrouve ce que nous avons observé à propos de l'intégration académique, mais en partie seulement. Ainsi, l'opposition entre « handicap reconnu » et « handicap déclaré », relative au niveau supérieur de l'intégration, se maintient-elle (35 % pour les premiers contre 23 % pour les seconds, les non-handicapés étant dans une position intermédiaire, avec 31 %). En revanche, au niveau le plus bas de l'échelle, la distribution en fonction du handicap est radicalement différente de ce qu'elle était pour l'intégration académique. Ici, c'est au contraire les étudiants dont le handicap est le plus prégnant qui sont les plus nombreux à présenter le score d'intégration étudiante le plus bas. Ils sont ainsi les plus nombreux aux deux extrémités de l'échelle.

Ce « paradoxe » peut, nous semble-t-il, s'expliquer par le type de handicap, et c'est ce que suggèrent nos propres données. En effet, elles laissent apparaître que ce sont les étudiants qui ont à la fois un handicap dans la vie quotidienne et dans la sphère scolaire qui enregistrent les scores d'intégration étudiante les plus faibles (Cf. annexe 4-6). Or, bien souvent, les étudiants qui présentent cette double caractéristique sont aussi ceux pour lesquels les difficultés de communication avec autrui sont parfois assez fortes : en d'autres termes, ce sont des situations de handicap dans lesquelles les interactions sont perturbées (GOFFMAN, 1975), voire conduisent à des mises à l'écart, non par ostracisme volontaire mais tout simplement parce qu'elles rendent difficiles un fonctionnement normal des relations sociales.

Comme précédemment pour l'intégration académique, nous avons effectué une régression logistique (Cf. annexe 4-7) afin de vérifier si la relation entre handicap et intégration étudiante

¹⁶⁵ Compte tenu de la formulation de la question dans l'édition 2013 de l'Enquête OVE, il n'a pas été possible d'agrèger les deux enquêtes sous la forme d'une distribution en quartiles, comme cela a été réalisé pour l'échelle d'intégration académique. L'agrégation s'est donc faite sur la base de la seule question mesurant l'intégration étudiante en 2013, qui est une échelle en cinq classes (Cf. annexe 4-5).

persistait lorsque l'on maintient constants les paramètres susceptibles de l'affecter (filière, cycle d'étude, sexe, *etc.*). Les résultats de celle-ci confirment les résultats « bruts » : les étudiants dont le handicap est déclaré ont 1,4 fois moins de chances d'avoir un niveau d'intégration étudiante fort, comparativement aux étudiants non-handicapés et à ceux dont le handicap est reconnu, pour lesquels il n'y a pas de différence.

Focus sur deux activités emblématiques de l'intégration étudiante : le Restaurant et la Bibliothèque Universitaires

Le Restaurant Universitaire (RU) est loin de n'être qu'une commodité ; il a toujours constitué un espace de rencontres pour les étudiants. Leur fréquentation ne se justifie pas uniquement par la modicité des prix pratiqués, et la qualité des repas qui y sont servis a beau être critiquée, on s'y rend malgré tout ! D'une part, c'est un lieu de rencontre avec des « collègues » connus, d'autre part il est propice à de nouveaux contacts. En cela, le RU est un des marqueurs de l'appartenance à la communauté étudiante, notamment parce que s'y met aussi en scène une part la vie collective universitaire : affiches annonçant diverses manifestations culturelles ou sportives, espace politique où les militants distribuent quelques tracts ou tiennent boutique de livres emblématiques de la « cause ».

Bref, « *on se fiche un peu de la nourriture* »¹⁶⁶, et l'importance que les étudiants lui accordent réside sûrement moins dans son aspect pratique que dans sa dimension symbolique¹⁶⁷. Aussi, l'importance du RU s'éprouve surtout en négatif, précisément lorsque l'on ne peut le fréquenter.

¹⁶⁶ Pour reprendre l'expression que rapporte MESSIKA (2014) dans sa description du rôle joué, dans les années 60 et 70, par le Restaurant Universitaire communautaire « *le Foyer israélite* ».

¹⁶⁷ Ainsi a-t-on ici un début d'explication du paradoxe de la fréquentation des Restaurants Universitaires par les étudiants : la mission d'expertise sur « *la dimension qualitative de la vie étudiante* » de la région PACA relève que « *les étudiants sont plutôt satisfaits des Restaurants Universitaires même si, étonnamment, ils ne le fréquentent pas si souvent* » (DANIEL et GODARD, 1999).

Emmanuelle, 19 ans, agoraphobie, 2^{ème} année LSH.

« Non, je vais jamais au RU. Si je pouvais, j'irais... Mais c'est pas à cause de la nourriture... C'est déjà compliqué de se faire des potes à la Fac, alors si vous pouvez pas les suivre où ils vont, on peut rien construire de solide... [...] J'ai essayé mais quand j'ai vu la file, j'ai même pas franchi le seuil... C'est une cohue indescriptible ! ça m'a paniquée immédiatement [...] Ce qui est dommage, c'est que c'est là qu'on échange aussi ; voilà on fait des plans pour le soir ou pour le week-end... du coup, j'en suis pas, j'en suis jamais... Mais je me dis souvent que, cette heu..., phobie quoi, elle m'empêche de vivre plein de choses. Et je peux pas demander aux autres de comprendre ; pour les contacts, ça s'entretient, ça se noue parce qu'on partage des choses dans la régularité... moi, mes attaques de panique, je sais jamais où et quand elles vont arriver. Et je veux infliger ça à personne. Alors, le prix, c'est un peu la solitude, quoi. »

Certes plus « savant » que le RU, la Bibliothèque Universitaire est un autre lieu de l'intégration étudiante. En dépit d'horaires limités - que nombre de « clients » déplorent -, une de ses caractéristiques est d'offrir un cadre à la fois propice à la concentration individuelle et au travail collectif. Toutefois, son utilité ne se résume pas, loin s'en faut, à ce seul aspect, : on y fait aussi des rencontres¹⁶⁸.

Plus sérieusement, au-delà de ce « bénéfice collatéral », les professionnels qui y exercent se sont souvent interrogés sur le sens de la fréquentation des BU par les étudiants : pourquoi ne pas préférer étudier chez soi, dans un lieu familier ? Outre la qualité des collections, les conseils des bibliothécaires, la quiétude, même relative, - et, souvent, la beauté - du lieu, Christian LAUERSEN, Directeur des Bibliothèques de Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Copenhague, émet une autre hypothèse : « Nous avons tous besoin de nous sentir faire partie de quelque chose [...] Pour bien des étudiants, les études sont une bonne partie de leur vie et il semble capital, pour leur bien-être et leur capacité d'apprendre, qu'ils se sentent appartenir à une communauté [...] La bibliothèque peut aider les étudiants à construire un sentiment d'appartenance en stimulant leur identité universitaire et en leur offrant un lieu partagé où ils peuvent être en contact avec d'autres étudiants. »¹⁶⁹. Telle est effectivement l'option que nous avons suivie en faisant de la fréquentation de la BU un marqueur de l'intégration étudiante.

¹⁶⁸ « Si tu repères un mec que tu trouves mignon pas loin de toi, tu lui demandes de garder tes affaires pendant que tu sors faire une pause. Et quand tu reviens, bim, tu retrouves son numéro dans la poche de ton manteau. Il y a aussi un code : à Sainte-Geneviève, la manière dont tu poses ta carte de bibliothèque devant toi indique si tu es un cœur à prendre. Et attention, c'est sérieux ! J'ai plusieurs amies qui ont rencontré leur copain comme ça. » in TOURRET, Louise « Pourquoi les étudiants ont plus que jamais besoin des bibliothèques », *Slate.fr*, 04/02/2016.

¹⁶⁹ Christian LAUERSEN est à l'origine d'un blog, *The Library Lab*. Cet extrait de *post* a été traduit par la responsable de la BU d'Angers et repris sur le site : blog.univ-angers.fr/buapro/2017/10/24/pourquoi-viennent-ils/

Tableau II-4-5 : fréquentation du RU et de la BU en fonction du handicap et du cycle d'étude

	Fréquentent le R.U.		Fréquentent la B.U.	
	Etudiants du premier cycle	Etudiants des 2ème et 3ème cycles	Etudiants du premier cycle	Etudiants des 2ème et 3ème cycles
Pas de handicap	54%	55%	82%	90%
Handicap déclaré	52%	53%	83%	91%
Handicap reconnu	40%	43%	73%	96%
Ensemble	53%	55%	82%	90%
P value	0,003	0,044	0,017	0,248
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année				

Quel que soit le cycle d'étude, la fréquentation du RU est moindre pour les étudiants dont le handicap est reconnu, ceux dont le handicap est déclaré s'y rendant dans des proportions assez identiques aux non-handicapés. S'il l'on n'observe pas de différences statistiquement significative entre les premier et second ou troisième cycles d'étude, il en existe en fonction de la filière (Cf. annexe 4-8), les étudiants de sciences s'y restaurant plus fréquemment que les autres (BARRE et RONZEAU, 2013).

En ce qui concerne la BU, le type de handicap joue un rôle sur la probabilité de la fréquenter : ici encore, les étudiants dont le handicap est reconnu s'y rendent moins souvent. La différence observée entre ceux-ci et leurs homologues non-handicapés ou dont le handicap est déclaré s'estompe toutefois avec l'entrée dans les deuxième et troisième cycles. À ce niveau du parcours, et bien que de façon non statistiquement significative, ils sont même plus nombreux à s'y rendre.

De la part des étudiants dont le handicap est reconnu, on ne peut totalement évincer l'éventualité d'une moindre fréquentation, tant du RU que de la BU, tenant, au moins pour partie, à « l'inaccessibilité » des lieux d'étude (MISSIROLI, 2018) et de restauration.

Daniel, 30 ans, tétraplégie, en reprise d'étude après une tentative d'insertion professionnelle avortée.

« Pour la bibliothèque, ils ont installé une rampe qui permet d'entrer par l'entrée principale [près de laquelle est située la BU] ; avant il fallait passer par les parkings et prendre les souterrains pour pouvoir accéder à l'ascenseur. Donc, maintenant, on peut passer par l'entrée principale ; mais juste après, il a trois marches ; et là, au lieu de mettre un plan incliné, ils ont mis une sorte d'élévateur, de monte-personnes pour accéder à ces trois marches plus haut qui permettent d'aller à l'ascenseur. Et là, c'est pas du tout pratique, c'est une perte de temps ! En plus, faut pas que ça tombe en panne... mais ça tombe en panne, bien sûr ! Pour réparer, ils font appel à une société qui se trouve à Nantes... Bonjour la réactivité... ça, fallait y penser... Donc, les types, ils descendent pas réparer tous les jours... [...] Le Relais Handicap, c'est pas mal non plus... Pour y aller, c'est toujours le système de porte qui est trop étroit pour un fauteuil ; alors il faut ouvrir les deux battants de la porte. Mais pour l'ouvrir, il y a un système où il faut défaire une attache qui se trouve à une rainure en haut de la porte, et la même chose en bas de la porte... Donc j'ai pas la possibilité de le faire tout seul, il faut à chaque fois que je fasse appel à quelqu'un ! Et c'est pour me rendre au Relais Handicap, c'est vous dire ! »

Suite à la Loi de 2005, de nombreux programmes d'aménagement et de mise en accessibilité de locaux anciens ont été planifiés depuis plusieurs années dans certaines universités. Initialement, ceux-ci devaient être en conformité au 1^{er} janvier 2015... avant que cette exigence ne fasse l'objet de délais supplémentaires, en réponse aux retards constatés.

Or, ce report est d'autant plus préjudiciable qu'au-delà de ce qu'il indique en creux (à savoir un discours inclusif passablement déconnecté des actes), c'est le bien-être des personnes en situation de handicap, leur qualité de vie et leur citoyenneté réelle qu'il affecte¹⁷⁰.

4. 2. Conséquences des formes d'intégration

Si, jusqu'alors, nous nous sommes attaché aux formes d'intégration académique et étudiante en elles-mêmes et pour elles-mêmes, il nous reste désormais à examiner leurs conséquences concrètes, tant en matière de réussite que de bien-être des étudiants, particulièrement lorsqu'ils sont en situation de handicap.

¹⁷⁰ « Ce qui est vraiment contraint, c'est la spontanéité, résume Alejandro SAN MARTIN LAMAS. Un citoyen lambda ne se pose pas la question de savoir quelles stratégies il va devoir mettre en œuvre dans sa journée pour pouvoir aller dans les lieux qui lui font envie. Il y a vraiment une question d'égalité des chances. Ça joue sur notre propre sentiment de citoyenneté. ». Cf. <https://www.faire-face.fr/2017/04/14/presidentielle-2017-accessibilite/>

4. 2. 1. Intégration et réussite

Dans les faits, le modèle de TINTO concerne moins la réussite à proprement parler que le « *Drop out* ». Toutefois, ce phénomène d'abandon, bien que prenant des formes multiples, nous l'avons vu, résulte souvent d'échecs successifs, lesquels, pour COULON, ont pour cause un déficit d'affiliation. Il convient donc de voir dans quelle mesure les niveaux d'intégration que nous avons mis en évidence affectent la réussite des étudiants en situation de handicap. Toutefois, avant d'entrer dans le vif du sujet, un bref détour par la littérature en la matière s'impose.

4. 2. 1. 1. Les facteurs de la réussite

L'échec des étudiants de premier cycle dans l'université française, considéré ou non comme un « problème », fait, depuis de nombreuses années, l'objet d'une profusion d'études et de recherches. Sur cette question, la revue de la littérature chronologique portant sur « *les déterminants de la réussite à l'université* », réalisée par DUGUET, LE MENER et MORLAIX (2016), met en lumière trois axes de recherche développés en sociologie et sciences de l'éducation au cours de ces 30 dernières années.

Durant la décennie 1990-2000, les travaux scientifiques ont essentiellement tenté d'expliquer la réussite, son pendant, l'échec, mais aussi la probabilité d'abandon, sous l'angle des caractéristiques personnelles des étudiants. Ici, de façon assez convenue, les chercheurs s'attachaient à déterminer la part d'explication qui, dans la variance de la réussite durant les toutes premières années d'enseignement supérieur, pouvait être attribuée à des facteurs tels l'origine sociale, le genre et, surtout, les caractéristiques du passé scolaire des nouveaux entrants dans l'université de masse. Si, en dépit d'estimations assez variables concernant son poids, le rôle crucial de la trajectoire scolaire antérieure comme facteur de réussite n'a jamais été démenti, il n'en reste pas moins que ces variables endogènes se sont révélées insuffisantes pour épuiser le sujet. En effet, comme l'indiquent GALAND *et alii* (2005), la majorité des travaux sur les facteurs de réussite laissait à penser que « *l'échec tiendrait principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auxquelles ils étaient confrontés* ».

C'est en vertu de cette critique qu'à partir des années 2000, les chercheurs se sont astreints à intégrer à leur modèle des facteurs « connexes » aux caractéristiques socio-démographiques des étudiants : ceux-ci englobaient, tour à tour, leurs conditions de vie (perception de bourses,

engagement dans une activité rémunérée, notamment au travers du volume horaire consacré et en fonction de sa nature) mais aussi, et c'était novateur, le fonctionnement même des établissements d'enseignement supérieur. On y examinait les conséquences inégales des divers plans et réformes ayant scandé l'histoire universitaire récente, ou encore celles des différents types d'organisation pédagogique. Cet élargissement des potentielles causes d'échec à des déterminants qui supplantaient la seule responsabilité des étudiants était censé rendre compte de la complexité du phénomène étudié (*i. e.* l'échec ou la réussite universitaire). Mais, là encore, ces deux classes de variables, même cumulées avec les premières de nature endogène, n'expliquaient qu'imparfaitement les différences de performance constatées entre les étudiants.

Aussi, à compter des années 2010, la focale a-t-elle été déplacée sur deux nouveaux facteurs : les capacités cognitives des étudiants et leur motivation d'une part, et les pratiques enseignantes d'autre part. Par certains aspects, les recherches menées depuis lors, et particulièrement celle de DUGUET (2014), ont montré que ces deux variables n'étaient pas totalement indépendantes l'une de l'autre, les méthodes pédagogiques ayant des retentissements certains sur l'engagement des étudiants, comme sur leurs « manières d'étudier ». Si, toutes choses égales par ailleurs, les trois dimensions rendant compte des pratiques pédagogiques (les interactions avec les étudiants, l'organisation des cours et l'attitude des enseignants) ont un impact significatif réel sur la réussite, leur influence resterait inférieure à celle de la variable classique du passé scolaire. Néanmoins, cette limite ne serait avérée que sous bénéfice d'inventaire ; en effet, pour des auteurs comme ROMAINVILLE (2005), les pratiques des enseignants restent « *un sujet tabou* », la pédagogie universitaire étant essentiellement abordée au prisme des dispositifs organisationnels et beaucoup plus rarement au travers d'un examen approfondi des pratiques des enseignants ! Cette réserve est d'autant plus dommageable que des études comme celle de BRAXTON, BRAY et BERGER (2000) aux Etats-Unis ont montré que les « *Faculty Teaching Skills* » influençaient considérablement tant l'apprentissage des étudiants que leur intégration sociale et, partant, leur réussite.

MICHAUT (2012) a essayé de déterminer la part respective du métier d'étudiant et de la trajectoire antérieure sur la réussite. Il montre que le poids de l'un et de l'autre varie considérablement en fonction de la discipline, même si, globalement, les caractéristiques scolaires restent partout prédominantes. Plus précisément, dans certaines filières, notamment scientifiques, le poids de la scolarité antérieure est tel que les facteurs liés au métier d'étudiant ne jouent qu'à la marge. Ainsi, dans les sciences de la vie, la scolarité antérieure explique environ 1/3 de la réussite scolaire (mesurée par la moyenne annuelle obtenue lors de la première année), quand le métier d'étudiant n'en explique que 3 % ; inversement, en psychologie, la

scolarité antérieure explique près de 17% de la variance, quand le métier d'étudiant en justifie 13 %.

Au terme de ce bref rappel des résultats issus de quelques études en la manière, il semblerait que les formes d'intégration étudiante, dès lors qu'on les saisit à partir du métier d'étudiant, ne soient pas des facteurs majeurs dans l'explication de la réussite, même si leur rôle n'est pas complètement nul. Examinons plus précisément ce qu'il en est, notamment pour les étudiants en situation de handicap.

4. 2. 1. 2. *Intégrations académique et étudiante et réussite*

Reprécisons qu'échecs et réussites sont ici relatifs aux résultats de l'année précédant la passation des Enquêtes OVE (Cf. Chapitre 3) ; il s'agit donc d'une vue partielle et limitée dans le temps de ces deux phénomènes. Le tableau ci-après nous livre plusieurs enseignements.

Tableau II-4-6 : réussite et échec en fonction des niveaux d'intégration académique et étudiante selon le handicap

	Intégration académique				P value<		Intégration étudiante				P value<
	Faible	Forte	Ensemble				Faible	Forte	Ensemble		
	Passage						Passage				
Pas de handicap	82%	85%	84%	0,000		Pas de handicap	79%	87%	84%	0,000	
Handicap	78%	77%	78%	NS		Handicap	75%	83%	79%	0,000	
Ensemble	82%	85%	83%	0,000		Ensemble	78%	87%	83%	0,000	
P value	0,000	0,000	0,000			P value	0,000	0,000	0,000		
	Réussite totale						Réussite totale				P value
Pas de handicap	71%	77%	74%	0,000		Pas de handicap	68%	78%	74%	0,000	
Handicap	68%	70%	69%	NS		Handicap	65%	75%	70%	0,000	
Ensemble	70%	76%	73%	0,000		Ensemble	68%	77%	74%	0,000	
P value	0,000	0,000	0,000			P value	0,000	0,001	0,000		
	Echec total						Echec total				P value
Pas de handicap	7%	7%	7%	NS		Pas de handicap	8%	6%	6%	0,000	
Handicap	8%	8%	8%	NS		Handicap	9%	6%	8%	0,005	
Ensemble	7%	7%	7%	NS		Ensemble	8%	6%	7%	0,000	
P value	0,000	0,000	0,000			P value	0,013	NS	0,000		

Sources : Enquêtes OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année et présents dans l'enseignement supérieur l'année précédant l'enquête

Si l'on compare l'importance respective des deux types d'intégration, il ressort que les écarts de pourcentage sont toujours plus forts en ce qui concerne l'intégration étudiante, tant pour les passages en année supérieure que pour la réussite totale ou l'échec. Ainsi, par exemple, l'écart

moyen relatif au passage en année supérieure est de trois points entre les étudiants dont l'intégration académique est forte, par rapport à ceux pour lesquels elle est faible (85 % vs 82 %), quand, pour l'intégration étudiante, elle est de neuf points (87 % vs 78 %). Il en va de même lorsque l'on examine la réussite ou bien l'échec, même si les différences d'écart sont plus réduites.

De façon quelque peu surprenante, ceci conduirait à conclure au rôle supérieur de l'intégration étudiante sur la réussite. À n'en pas douter, ce résultat tient aussi au contenu des variables elles-mêmes. N'oublions pas que, chez TINTO et ses épigones, figurent aussi, dans l'intégration académique, les performances des étudiants, ce qui n'est pas le cas ici puisqu'il s'agit davantage de perceptions liées à l'intérêt des cours et des enseignements. Mais, surtout, l'influence de l'intégration étudiante montre qu'elle ne se réduit pas à une simple fonction de soutien, comme l'encouragement à l'assiduité aux cours, par exemple, ne serait-ce que pour se rallier à un groupe de pairs.

Sa vertu principale réside, peut-être, en ce qu'elle contribue aussi à une forme d'apprentissage collectif : échange de cours, travail en commun, discussions sur les cours, résolution collégiale de problèmes, collaboration, *etc.* Au fond, on retrouverait ici un élément mis en évidence par les Enquêtes internationales : les pays dans lesquels le travail collectif, en équipe, est valorisé sont aussi ceux dans lesquels les performances scolaires des élèves sont supérieures (OCDE, 2017 ; DUBET, DURU-BELLAT et VÉRÉTOUT, 2010).

Par ailleurs, on observe des différences entre étudiants handicapés et non-handicapés du point de vue de l'intégration académique. En effet, pour les premiers, il semblerait que celle-ci ait encore moins d'effet sur la réussite scolaire qu'elle n'en a pour les seconds. En revanche, en ce qui concerne l'intégration étudiante, l'effet est similaire pour les deux « populations ».

Mais, surtout en ce qui concerne l'intégration étudiante, on constate que les écarts liés au niveau d'intégration sont plus importants que ceux liés au handicap.

On retrouve, en partie, ces résultats avec nos propres données. Précisons toutefois que celles-ci ne concernent pas la réussite *stricto sensu* mais la nature des parcours. Ici, il s'agit de voir dans quelle mesure de faibles niveaux d'intégration sont associés à des « parcours chaotiques » (définis par des interruptions, des réorientations et redoublements), lesquels conduisent plus fréquemment à des abandons et sorties sans diplôme.

Tableau II-4-7 : fréquence des « parcours chaotiques » en fonction du niveau d'intégration, académique et étudiante

		Intégration Académique	Intégration Etudiante
Nature de l'Intégration	Faible	19%	22%
	Forte	16%	14%
	Ensemble	17%	17%
P value<		NS	0,003
Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : étudiants dont le parcours est "chaotique"			

Lecture du tableau : Lorsque l'intégration académique est forte, la proportion de « parcours chaotique » est de 19% ; lorsque l'intégration étudiante est forte, elle est de 14 %.

On remarque que les niveaux d'intégration académique ne semblent pas jouer sur la probabilité de connaître un « parcours chaotique » (la différence n'est que de trois points et non statistiquement significative). L'écart est un peu plus élevé en ce qui concerne l'intégration étudiante qui, sur cette même éventualité, semble plus déterminante que l'intégration académique : résultats qui abondent ceux obtenus à partir des données de l'OVE. En revanche, ils vont à l'encontre de ceux présentés par DUQUETTE (2000) pour qui l'intégration étudiante n'affecte pas les trajectoires universitaires des jeunes en situation de handicap¹⁷¹.

La prédominance de l'intégration au groupe des pairs sur l'intégration académique, au sens restreint où nous l'entendons, sur la réussite a des conséquences non négligeables pour ce qui concerne les étudiants en situation de handicap¹⁷². En effet, c'est précisément sur cette dimension de l'intégration que les écarts avec les jeunes non-handicapés sont les plus élevés. Ainsi, les étudiants en situation de handicap ont 1,8 fois plus de risques d'avoir une intégration étudiante faible comparativement à leurs homologues non-handicapés, alors que cet *Odd Ratio* n'est que de 1,4 pour l'intégration académique (Cf. annexe 4-9). En d'autres termes, les étudiants handicapés ont, en moyenne, des niveaux d'intégration étudiante inférieurs à celui des étudiants non-handicapés, alors même que cette intégration est la plus explicative de la réussite. Sûrement a-t-on là une des explications aux taux d'échec et de sorties sans diplôme, largement supérieurs pour ces derniers, observés dans le chapitre précédent.

¹⁷¹ Rappelons qu'il s'agissait d'une étude qualitative réalisée auprès d'un échantillon d'une trentaine d'étudiants.

¹⁷² Notons que le rôle prédominant de l'intégration étudiante sur l'intégration académique dans la réussite scolaire est confirmé lorsque l'on raisonne « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en tenant compte des autres facteurs influents (sexe, trajectoire scolaire antérieure, cycle d'étude, etc.). Les résultats de ces régressions sont présentés en annexes 4-10 à 4 10 ter.

Nuançons toutefois le propos. En effet, les régressions logistiques intégrant, outre les niveaux d'intégration, l'ensemble des facteurs classiques (caractéristiques sociales et scolaires, cycle d'étude, etc.) s'avèrent faiblement explicatives de la réussite, qu'elle soit partielle ou totale, ou bien de l'échec : les valeurs des « pseudo R^2 » sont extrêmement faibles¹⁷³. Sûrement est-ce aussi dû au fait que l'indicateur de réussite n'est pas des plus fiables puisqu'il ne prend en compte que l'année précédant la passation de l'Enquête.

En dépit de ces limites, ces régressions confirment que le niveau d'intégration étudiante est une variable majeure, qui a un effet à la fois plus direct et plus important que celui joué par le handicap. Le rôle de ce dernier serait indirect, en ce sens qu'il conditionnerait les niveaux d'intégration.

Le schéma serait donc celui-ci :

Schéma II-4-2 : handicap, intégration et réussite



Quoi qu'il en soit, il nous a semblé important de confirmer, pour l'intégration académique, et d'établir, pour l'intégration étudiante, que ces niveaux d'intégration pouvaient également expliquer la réussite qui constitue, tout de même, l'un des principaux - si ce n'est le principal - *output* du métier d'étudiant. Cependant, comme tout métier, celui d'étudiant ne se considère pas uniquement à partir de ses résultats ; ses conditions d'exercice méritent également d'être examinées.

4. 2. 2. Intégration et bien-être

Les finalités de l'enseignement supérieur sont multiples. Il s'agit tout à la fois de transmettre des connaissances académiques, de former des individus en vue de leur insertion professionnelle, de sélectionner des élites, *etc.*, tous objectifs qui ne vont pas fatalement de conserve, voire même peuvent s'opposer. En revanche, s'il est bien une visée qui, jusqu'à présent, a peu été prise en considération, c'est le bien-être des étudiants, si ce n'est à considérer

¹⁷³ Même s'ils ne sont pas strictement comparables au R^2 des régressions linéaires et donnent des valeurs toujours beaucoup plus basses, ils sont, ici, inférieurs à 0,02, ce qui est particulièrement faible.

leur épanouissement intellectuel comme en constituant la principale composante, ce dont on peut légitimement douter.

L'épanouissement *hic et nunc* des étudiants, dans leur contexte de vie universitaire, la poursuite d'un cursus se déroulant dans de bonnes conditions, leur permettant de déployer leur potentiel sont d'autres dimensions de la prise en compte globale à laquelle s'astreignent, très « discrètement », les établissements d'enseignement supérieur¹⁷⁴. Si certains s'y engagent plus nettement¹⁷⁵, ils font davantage figure d'exception que de règle.

Bien entendu, on comprend que le bien-être étudiant puisse constituer un objectif relativement annexe, comme l'est, d'ailleurs, la qualité de vie au travail au regard de la production. Toutefois, de la même façon que la qualité de vie au travail tend à être de plus en plus perçue comme contribuant à la qualité du travail lui-même dans le monde de l'entreprise, la réflexion à propos de l'impact du bien-être sur les résultats scolaires tend à se développer. Ainsi, le CNESEO¹⁷⁶ s'est-il récemment interrogé sur la place réservée au bien-être et à la qualité de vie dans les textes institutionnels du Ministère.

Toutefois, les liens entre le bien-être des apprenants et les résultats scolaires apparaissent ténus, comme le montrent les résultats du PISA 2015 (OCDE, 2018) sur ce thème, ou bien encore une récente étude longitudinale américaine comparant le climat dans différentes écoles (VOIGHT et HANSON, 2017) et ses conséquences sur les performances.

Pour autant, indépendamment de ses effets sur la réussite, il semble que la question du bien-être mérite d'être prise en compte, si l'on considère que la période estudiantine n'a pas seulement des visées instrumentales mais qu'elle est une expérience en soi, ayant sa consistance propre.

4. 2. 2. 1. Bien-être dans l'établissement

À notre connaissance, la notion de bien-être ne fait l'objet d'aucune définition univoque et consensuelle. Cet état est d'ailleurs assez délicat à appréhender : d'une part, les aspects sur

¹⁷⁴ Signalons l'existence du dispositif *Wellness* de la *Kedge Business School*, qui s'attache à la prévention des risques et à l'amélioration de la qualité de vie des étudiants. Cet exemple est, du coup, exemplaire, compte tenu de sa rareté. Comme nous l'avons vu précédemment, seuls les étudiants en santé bénéficient de quelques mesures particulières, sous la forme d'« ateliers « bien-être » ».

¹⁷⁵ L'université ULCO (Université Littoral-Côte d'Opale), par exemple, entend être « une vigie pour le bien-être de ses étudiants ».

¹⁷⁶ Conseil National d'Évaluation du système Scolaire.

lesquels il porte sont nombreux et variés et, d'autre part, l'importance relative conférée à chacun d'entre eux est souvent mesurée par des appréciations éminemment subjectives.

Dans le cadre de ce travail, nous avons fait le choix de retenir la définition proposée par l'OCDE (2017) qui voit le bien-être comme « [passant] *par la satisfaction de divers besoins humains, dont certains sont essentiels (par exemple, la santé), ainsi que par la possibilité de poursuivre ses propres objectifs, de s'épanouir, d'éprouver de la satisfaction dans sa vie* ». Bien évidemment, nous n'avons examiné ici que ce qui relève de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire ce sur quoi il peut avoir une prise : les conditions d'étude, la tranquillité, la convivialité, etc. Nous avons ainsi construit une échelle de « bien-être au sein de l'établissement » qui peut être considéré comme un indicateur *ad hoc* de l'intégration des étudiants au sein de celui-ci (Cf. encadré ci-dessous).

Notons qu'aucune question des Enquêtes OVE ne portait strictement sur cette thématique ; en conséquence son développement provient de l'exploitation de notre seul questionnaire.

Échelle de bien-être/intégration au sein de l'établissement d'étude (Enquête AV).

Comment vous sentez-vous sur votre lieu d'étude ?

Items à valence positive : vous y êtes tranquille ; vous vous y sentez bien ; on peut y faire des rencontres ; c'est un cadre bien conçu pour étudier ; c'est convivial ; vous vous y sentez comme dans une seconde maison ; c'est un endroit où vous vous sentez important.

Items à valence négative : vous vous y sentez souvent seul(e) ; vous vous y sentez de passage ; vous vous y sentez anonyme ; vous n'y avez aucune accroche ; il y a trop de monde ; vous ne vous y sentez pas bien ; vous vous y sentez comme un étranger.

Comment décririez-vous votre lieu d'études ?

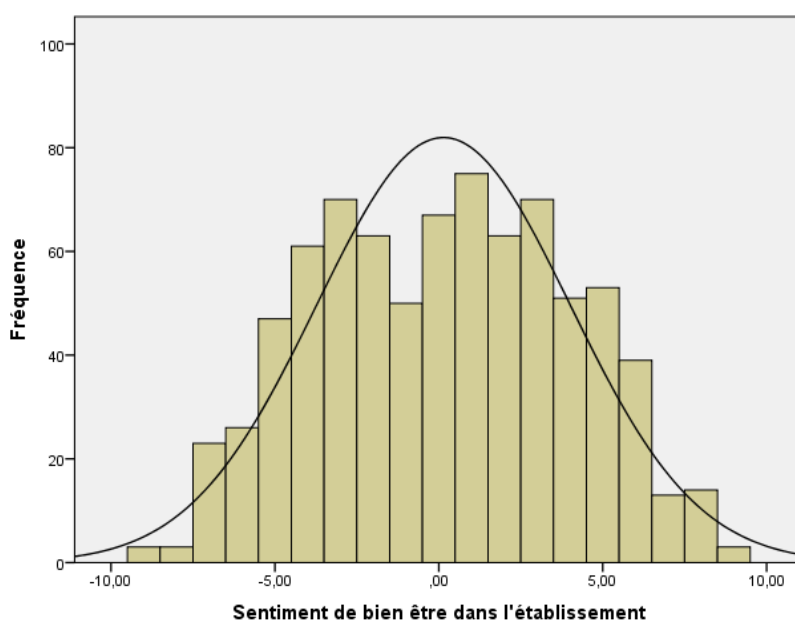
Items à valence positive : on y circule bien ; c'est agréable, chaleureux ; les espaces sont bien pensés ; c'est moderne.

Items à valence négative : il manque des équipements ; c'est vieillot ; c'est anonyme ; c'est un labyrinthe ; c'est trop grand ; ce n'est pas très vivant ; c'est un peu trop petit ; vous avez besoin d'aide pour vous y retrouver ; c'est désertique.

Le graphique ci-dessous présente la distribution générale de l'échelle, qui varie de (-10) à (+10) et dont la moyenne théorique est de 0.

Comme on peut le voir, la répartition générale est relativement équilibrée. Elle montre que l'on ne peut donner ni une vision misérabiliste, ni une vision enchantée du bien-être des étudiants handicapés au sein de leur établissement ; de ce fait, elle interdit toute représentation réductrice : comme pour ses dimensions académique et étudiante, l'intégration au sein de l'établissement est diversifiée.

Graphique II-4-5 : distribution de l'échelle de « bien-être/intégration au sein de l'établissement d'étude »



Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants

Certes, on peut constater des différences selon le type de handicap : les étudiants pour lesquels il retentit à la fois sur la sphère scolaire et sur la vie quotidienne éprouvent un sentiment d'intégration moindre à leur établissement d'étude. Toutefois, tant les écarts par rapport aux pourcentages que présentent les autres étudiants que les différences de moyennes sur l'échelle restent relativement faibles.

Tableau II-4-8 : répartition des étudiants sur l'échelle « Bien-être/intégration à l'établissement d'étude » en fonction du type de handicap

Bien-Etre / Intégration établissement				
	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Handicap uniquement scolaire	Handicap scolaire et vie quotidienne	Handicap uniquement vie quotidienne
3ème et 4ème quartiles de l'échelle	49%	51%	42%	52%
P value = 0, 05				
Moyennes de l'échelle	0,34	0,32	-0,41	0,56
P value < 0, 037				
Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants				

Comme nous l'avons fait jusqu'à présent, nous avons réalisé une régression logistique (Cf. annexe 4-11). Les résultats ne varient guère : toutes choses égales par ailleurs, les étudiants

dont le handicap retentit à la fois sur la sphère scolaire et dans la vie quotidienne sont toujours les moins intégrés à leur établissement d'étude.

Le plus remarquable est le très faible pouvoir explicatif de toutes les variables qui y ont été intégrées (outre le type de handicap, la filière, le sexe, le cycle d'étude et les caractéristiques scolaires antérieures des étudiants). Ceci montre, à l'évidence, qu'il manque ici une variable explicative essentielle, à savoir l'établissement fréquenté. Ce qui n'est guère étonnant en soi puisque, précisément, c'est l'intégration à l'établissement qui est mesurée. Or, celle-ci semble moins dépendre des caractéristiques individuelles des étudiants que de ses caractéristiques organisationnelles, dont on peut faire l'hypothèse qu'elles devraient être saisies au niveau le plus fin : non pas l'université mais le site. On peut le dire autrement : il est des établissements plus ou moins accueillants. Ce qui est vrai pour les jeunes non-handicapés (Cf. FELOUZIS, 2000¹⁷⁷ ; GALLAND, 2009) l'est vraisemblablement plus encore pour les étudiants en situation de handicap. En effet, au-delà même de l'attention à leurs besoins spécifiques que peut porter, ou non, le personnel universitaire, la morphologie de l'établissement, son accessibilité et, d'une façon générale, les aménagements qui leur sont octroyés participent des réquisits de leur bien-être et, partant, de leur intégration.

Si l'intégration à l'établissement ne dépend pas *stricto sensu* des caractéristiques individuelles des étudiants, en revanche, elle dépend fortement de l'intégration académique et, surtout, de celle au groupe de pairs, comme le montre les résultats de la régression linéaire ci-dessous qui expliquent près de 40 % de la variation.

Tableau II-4-9 : modélisation de l'intégration à l'établissement en fonction de l'intégration étudiante et l'intégration académique

R² = 0,397			
	Coefficients standardisés β	t	P value
Constante	(-0,004)	-0,162	0,872
Intégration étudiante	0,441	14,857	0,000
Intégration académique	0,321	10,792	0,000
Variable dépendante : Bien-Etre / Intégration établissement			
Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants			

¹⁷⁷ Plus spécifiquement la partie consacrée aux antennes universitaires délocalisées.

Bien entendu, il est difficile de distinguer la cause de l'effet. Si l'on peut raisonnablement envisager qu'intégrations académique et étudiante qui, elles, dépendent fortement des caractéristiques individuelles des étudiants, priment par rapport au sentiment de bien-être dans l'établissement d'étude, il n'est pas interdit de penser qu'en retour un sentiment de mal-être puisse retentir sur les activités académiques et les rapports avec les pairs. Ainsi, il n'est pas rare que certains étudiants réduisent au « minimum syndical » les contacts avec l'université, se contentant d'assister aux cours. Mais c'est précisément cet engagement minimal qui peut être un facteur d'abandon dès lors que les résultats scolaires ne suivent pas. L'*Exit* procède alors de la conjonction de mauvais résultats et d'un sentiment d'étrangeté et de non-appartenance : sentiment qui peut s'avérer d'autant plus prégnant que la spécificité du handicap n'est pas prise en compte à sa « juste mesure ».

Passer de l'absence de bien-être à l'évocation des risques psychosociaux peut sembler abusif, ces derniers concernant la souffrance, le *burnout*, le harcèlement au travail, la pression au rendement, *etc.* Cette image peut-elle convenir quand la vie estudiantine est davantage associée au dilettantisme ? Risquons-nous...

4. 2. 2. 2. Les risques psychosociaux

« [...] De façon plus générale, la pression s'exerce surtout à travers la fixation des objectifs et les évaluations régulières auxquelles ils donnent lieu. [...]. Or, ces objectifs représentent l'horizon dans lequel se débattent les [étudiants], celui par rapport auquel ils vont déployer tous leurs efforts, celui qui tend à prendre une place obsessionnelle, qui les poursuit dans leur vie privée. [...] Or ces évaluation ont des implications bien réelles sur [...] les déroulements de carrière et parfois même sur la permanence dans [l'enseignement supérieur]. Les [étudiants] disent appréhender ces moments où ils se sentent jaugés, jugés, comparés aux autres sans que les bases de cette évaluation soient clairement établies [...]. C'est non seulement leur destin qui est en jeu dans [l'enseignement supérieur] mais leur image de soi ».

Cette citation relate-t-elle l'expérience de certains étudiants ? Nullement. Nous nous sommes simplement « amusé » à remplacer « salariés » par « étudiants », et « entreprise » par « enseignement supérieur ». À l'origine, LINHART (2010, p. 107-108) décrit ainsi les conditions de travail des salariés dans les organisations « modernes », et évoque l'émergence de la question « désormais omniprésente de la souffrance au travail, des risques psychosociaux ». De fait, parler du « métier » d'étudiant n'est pas une simple métaphore.

La pente naturelle consiste à porter l'accent sur les facteurs individuels, la fragilité des individus et leur capacité à supporter le stress (PAULY, VIERS, 2008). Cette façon d'aborder les risques du métier d'étudiant est d'ailleurs en consonance avec la façon dont les étudiants eux-mêmes les vivent, c'est-à-dire en tant que « problèmes personnels » (LAHIRE, 1997). Et ils ne sont pas les seuls puisque les quelques universités qui se soucient de cette thématique, loin d'envisager des réorganisations institutionnelles relatives à la pédagogie, au suivi, à l'encadrement, *etc.*, « propose[nt] de penser un accompagnement individuel et personnalisé des étudiants »¹⁷⁸, à l'instar des entreprises qui suggèrent *coach* et autres remédiations individuelles, renforçant la psychologisation de ces difficultés.

Si les « problèmes personnels » polluent l'activité studieuse des étudiants, c'est qu'en l'absence de normes de travail clairement définies, il leur revient de « réguler leur conduite et la manière dont cette régulation doit opérer » (FELOUZIS, 2000). Les étudiants des universités vivent ainsi la contradiction entre un univers balisé d'évaluations et la faiblesse des injonctions et normes de travail pour s'y préparer. L'absence de normes collectives conduit à une individualisation des objectifs et modes d'organisation du travail, tout comme dans l'entreprise moderne et, en cela, conduit aux « problèmes personnels », dès lors que l'on éprouve des difficultés pour les atteindre. Aussi, parler en termes de risques psychosociaux ne nous semble, en aucune façon, abusif.

Les questions relatives à la santé des étudiants sont le plus souvent abordées sous l'angle des pratiques à risques : consommation excessive d'alcool ou de substances illégales, tabagisme, moyens de protection utilisés contre les maladies et infections sexuellement transmissibles, alimentation déséquilibrée, manque de sommeil chronique, *etc.*¹⁷⁹. Bref, la santé des étudiants est envisagée *via* des pratiques excessives qui seraient liées à la sociabilité juvénile¹⁸⁰ : en pointe de mire, l'étudiant « fêtard » qui après avoir (mal) mangé au *Fast-Food*, fume quelques joints avec ses copains, consomme très vite des boissons fortement alcoolisées (*Binge Drinking*¹⁸¹) avant d'aller en boîte de nuit à la rencontre d'un(e) partenaire avec qui il aura une relation non protégée, compte tenu de son état de semi-conscience...

¹⁷⁸ <http://univ-avignon.fr/campus/ville-campus/campus-bien-etre/campus-bien-etre-1851.kjsp>

¹⁷⁹ Cf., par exemple, les « Enquête(s) nationale(s) sur la santé des étudiants » réalisées régulièrement par La Mutuelle Des Etudiants (LMDE). Cf. également l'étude réalisée par l'INPES (2010) dont les titres de chapitres sont éloquentes : « Le tabagisme chez les jeunes », « Les consommations de boissons alcoolisées », « Les usages de drogues illicites », « Les pratiques contraceptives des jeunes femmes », « L'alimentation », « Les conduites alimentaires perturbées des jeunes », « Le sommeil des jeunes ».

¹⁸⁰ On notera toutefois que, pour les étudiants en santé, le traitement de cette question se fait sous un angle sensiblement différent. Le cas spécifique des étudiants en médecine, des internes et, dans une moindre mesure, des étudiants en soins infirmiers fait l'objet de publications fournies, dont une des plus récentes est le Rapport du Dr MARRA sur « La qualité de vie des étudiants en santé », remis aux ministres BUZYN et VIDAL en avril 2018.

¹⁸¹ Ce mode de consommation d'alcool spécifiquement étudiant agit comme un facteur d'intégration à la communauté des pairs, mais aussi comme un facteur de décompression face au stress : il a été analysé par NGOM

Bien sûr, ces appréhensions des pratiques estudiantines et de leurs répercussions sur la santé ne sont pas de purs fantasmes nés dans l'esprit de quelques médecins hygiénistes ; elles correspondent effectivement à un mode de vie caractéristique de la jeunesse : mode de vie qui « *transcende les clivages sociaux* » (DAGNAUD, 2009).

Toutefois, cette façon d'aborder la santé, en la liant aux pratiques festives étudiantes, n'est qu'une facette des « *tourments et angoisses* » bien réels qu'éprouvent les étudiants. À l'avers des conséquences de l'aspect festif, correspond l'envers des effets du travail étudiant lui-même, qui ne peut se réduire à l'éclosion et l'épanouissement intellectuels. Le métier étudiant, à l'instar de nombreux métiers, demande aussi des efforts, comporte des contrôles, des incertitudes quant aux résultats des évaluations et, enfin, suppose des sanctions, et ce dans un univers plus ou moins compétitif¹⁸². Aussi, filant la métaphore du travail étudiant en tant que métier, on peut envisager les problèmes que rencontrent les étudiants non seulement comme des problèmes personnels, mais aussi comme des problèmes psychosociaux liés à leur environnement et à leurs conditions de travail¹⁸³. C'est ce que confirme ALSALEH (2016) : avec un taux de prévalence qu'il établit à 30 % (soit beaucoup plus élevé que dans d'autres groupes), la dépression est, de toutes les manifestations psychiques, celle qui est la plus fréquemment observée parmi les étudiants. Cette prévalence importante s'explique principalement par des diagnostics et processus de détections imparfaits, induisant eux-mêmes, très souvent, des traitements inappropriés ; toutefois, en amont du versant curatif, c'est bien la conjugaison de facteurs individuels et psychosociaux (dont universitaires) qui en serait à l'origine.

De fait, la littérature recensant les problèmes de santé psychique des étudiants est bien documentée, et nous avons mentionné ci-dessus (Cf. chapitre précédent) l'importance des problèmes psychiques comme facteur d'abandon. Leur prise en considération est d'autant plus cruciale que nombre de troubles de cette nature surviennent dans cette tranche d'âge. Dès lors, comme le notent MORVAN et alii (2016), toute la difficulté réside dans la distinction entre ce

(2008). DAGNAUD (2009b), fait explicitement le lien entre l'élitisme du système éducatif français, avec tous les corollaires (stress, dégradation de l'image de soi, etc.) qu'engendre la compétition méritocratique qui en est le substrat, et les pratiques de « *fêtards extrêmes* » pour qui « *la teuf* » est aussi « *une façon d'être au présent, ou même de supporter le quotidien. [...]. Une sorte de révolte négative* ».

¹⁸² On ne saurait réduire la compétition aux cursus dont l'aboutissement est la passation d'un concours (type écoles préparatoires ou bien 1^{ère} année de PACES) ou aux écoles dont le classement à la sortie joue sur la carrière future. La compétition est aussi présente dans nombre d'autres formations qui ne sont pourtant sanctionnées que par des examens, c'est-à-dire où le succès ne dépend pas, théoriquement, de celui des autres. Or, il existe, de fait, un concours implicite dans la mesure où l'on peut remarquer que les taux de réussite sont à peu près identiques d'une année sur l'autre (Cf. BODIN et MILLET, 2011). La concurrence est parfois même explicitement annoncée par certains enseignants quand ils informent, en début d'année, que seuls X % des impétrants seront reçus.

¹⁸³ Il va de soi que la dénomination « risques psychosociaux » reste relativement métaphorique : les items pour aborder « le mal-être » des étudiants ne correspondent en rien à ceux utilisés dans les échelles d'évaluation traditionnellement utilisées dans les enquêtes en milieu de travail, que ce soient les Enquêtes SUMER (Surveillance Médicale des Expositions aux Risques professionnels) réalisées par le Ministère du Travail ou bien les questionnaires de KARASEK ou SIEGRIST.

qui ressortit spécifiquement de la situation d'étudiant et qui a un caractère passager, et ce qui relève « *de l'entrée dans la pathologie* ».

Les Enquêtes OVE recensent cinq grands types de difficultés : les troubles du sommeil, la fatigue, le sentiment de déprime, le stress et le sentiment d'isolement.

Tableau II-4-10 : répartition des « troubles psychosociaux » en fonction du handicap

	Pas de handicap	Handicap déclaré	Handicap reconnu	Ensemble	P value
Troubles du sommeil	38%	59%	50%	39%	0,000
Fatigue	62%	73%	60%	63%	0,000
Sentiment de déprime	29%	55%	47%	30%	0,000
Stress	51%	70%	55%	52%	0,000
Sentiment d'isolement	23%	45%	42%	24%	0,000
Aucun Problème	17%	6%	18%	17%	0,000
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année					

Une première remarque s'impose : au regard des pourcentages particulièrement importants de problèmes déclarés, la vie étudiante ne peut être assimilée à une période radieuse, pour la majorité des étudiants, et plus encore pour ceux qui sont en situation de handicap déclaré. Précisément, celui-ci diffracte l'occurrence et la ventilation des difficultés.

Jusqu'alors, sur un *continuum*, la plupart des variables examinées opposaient les étudiants non-handicapés à ceux dont le handicap est reconnu, les jeunes dont le handicap est déclaré se situant régulièrement en position intermédiaire (et souvent dans une plus grande proximité avec leurs collègues non-handicapés), exception faite, on vient de le voir, de l'intégration universitaire.

Le tableau ci-dessus laisse apparaître la situation particulière des étudiants dont le handicap est déclaré : quel que soit l'item envisagé, le pourcentage d'individus de ce groupe manifestant la difficulté considérée est invariablement plus élevé que celui qu'affichent les étudiants non-handicapés ou dont le handicap est reconnu. Face à la systématisme de ce résultat, on ne peut manquer de considérer que, pour rester « dans la course », le prix que ces étudiants ont à payer est particulièrement fort puisque leur maintien dans le cursus universitaire s'effectue clairement au détriment de leur santé et de leur qualité de vie.

De façon concomitante, bien que moins solidement fondé, ce résultat laisserait à penser que, sur certains aspects, les aménagements dont bénéficient les étudiants dont le handicap est reconnu pourraient remplir leur office et les préserver, au moins *a minima*, de certaines des difficultés auxquelles leurs collègues sont confrontés. C'est ainsi que l'on pourrait expliquer, par exemple, que cette catégorie d'étudiants mentionne moins fréquemment que les autres le sentiment de fatigue, même si celui-ci est exprimé par plus de la majorité d'entre eux.

Le second enseignement de ce tableau est que, contre toute attente, les étudiants dont le handicap est reconnu sont ceux qui estiment le plus fréquemment ne rencontrer aucune des difficultés suggérées par les Enquêtes OVE¹⁸⁴. Si la différence avec les non-handicapés n'est pas significative, il n'en reste pas moins que le pourcentage reste supérieur. Ici, on pourrait avancer l'hypothèse d'une socialisation au handicap : familiarisés de longue date avec les retentissements de leurs déficiences, leurs manifestations sont davantage canalisées et intégrées à la vie quotidienne, traduisant, *in fine* et de façon contre-intuitive, une plus grande endurance.

La fatigue et, dans une moindre mesure, le stress sont les deux facteurs de risques psychosociaux les plus fréquemment mentionnés, quelles que soient les caractéristiques des étudiants. En revanche, tant pour le sentiment d'isolement que pour celui de déprime, on observe un clivage important entre handicapés (reconnus ou non) et non-handicapés.

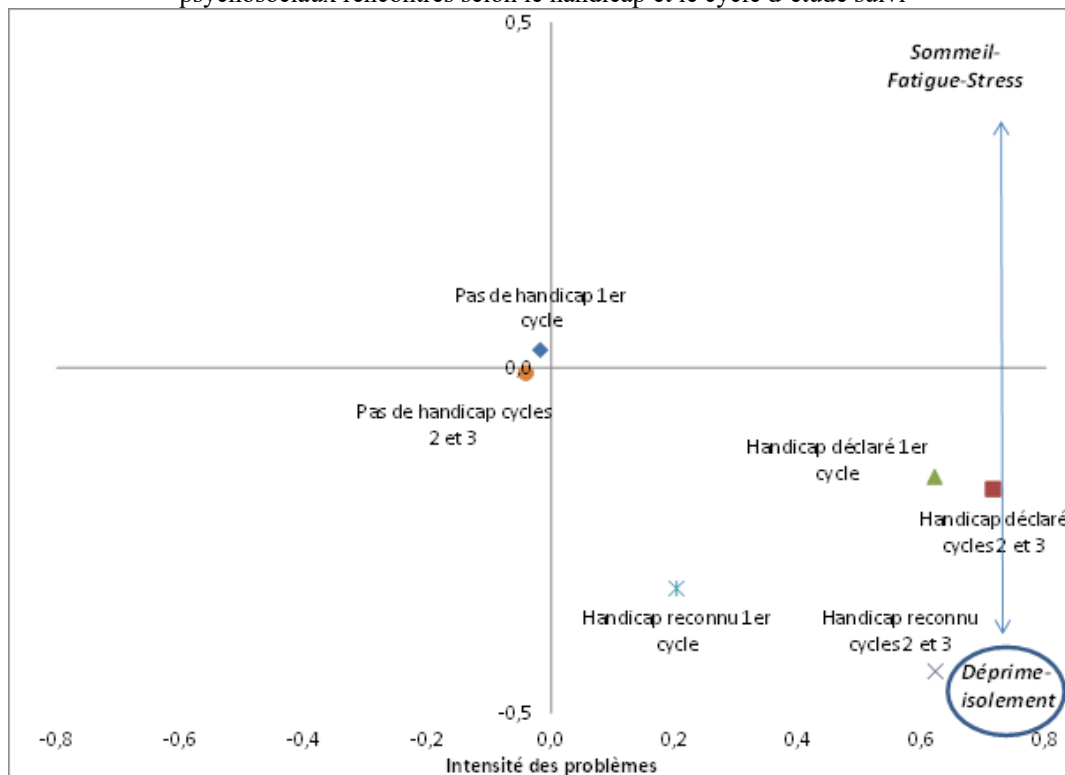
Comme repéré par MORVAN et *alii* (2016), les problèmes rencontrés par les étudiants, et présentés dans le tableau ci-dessus, ne sont pas de même nature. Ainsi convient-il de distinguer ceux qui relèvent du surmenage (fatigue, troubles du sommeil et stress) de ceux qui font courir un « *un risque psychopathologique* » (sentiments de déprime et d'isolement). De fait, une analyse factorielle montre que les deux types de problèmes diffèrent sensiblement (Cf. annexe 4-12).

Si l'on projette sur un plan, défini par les deux premiers axes de cette analyse, les étudiants en fonction du handicap et du cycle d'études suivi, on saisit la nette scission liée au premier, à la fois en termes d'occurrence et de type de problèmes rencontrés. Concernant le cycle d'étude, on observe une tendance à l'accroissement de l'intensité des difficultés. Ceci est quelque peu

¹⁸⁴ On a ici un bel exemple de ce que les statisticiens nomment le « paradoxe de YULE-SIMPSON » : les résultats observés sur plusieurs éléments tendent à s'inverser lorsqu'ils sont agrégés. Ici, sur pratiquement tous les items, les jeunes dont le handicap est reconnu présentent des pourcentages supérieurs à ceux des non-handicapés (sauf pour la seconde proposition, mais l'écart est très faible) mais, au final, pour « aucun problème » (qui est l'agrégation inversée des cinq items précédents), on observe, paradoxalement, un pourcentage très légèrement supérieur, et statistiquement non significatif, pour les jeunes dont le handicap est reconnu. Ce paradoxe est identique à celui que les sociologues nomment le « paradoxe écologique », lorsqu'il s'agit non plus d'items, comme ici, mais d'unités composant un ensemble.

surprenant dans la mesure où les « risques psychosociaux » sont le plus souvent évoqués pour les étudiants du premier cycle (en lien avec la situation d'étrangeté, la décohobitation, le changement de repères, *etc.*¹⁸⁵). En fait, les deuxième et, surtout, troisième cycles, se caractérisent, d'une part, par la diminution des occasions de rencontre avec les pairs du fait de la raréfaction des temps d'enseignement et de la personnalisation du travail et, d'autre part, par le rapprochement des échéances d'insertion professionnelle. On peut, dès lors, faire l'hypothèse que la dilution des liens sociaux et l'augmentation des incertitudes au regard de l'avenir engendrent ces sentiments d'isolement et de déprime, et ce plus particulièrement pour les étudiants les plus handicapés dont les perspectives sont, peut-être, les plus aléatoires.

Graphique II-4-6 : répartition des étudiants en fonction de l'intensité et de la nature des problèmes psychosociaux rencontrés selon le handicap et le cycle d'étude suivi



Sources : OVE 2010-2013 - Champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année

De toute évidence, les « risques psychosociaux » s'avèrent plus prégnants pour les étudiants en situation de handicap. Examinons maintenant dans quelle mesure ceux-ci sont liés aux niveaux d'intégration, académique et au groupe de pairs. Pour ce faire, nous distinguerons les problèmes de « stress-fatigue-sommeil » de ceux liés au sentiment d'isolement ou de déprime.

¹⁸⁵ Michel VERRET (1975) notait ainsi que l'entrée à la faculté signait « une rupture brutale, vécue tout à la fois dans la surprise et le désarroi ».

Comme l'indique le tableau ci-dessous, les niveaux d'intégration, aussi bien académique qu'étudiante, ont un impact certain sur les deux dimensions des « risques psychosociaux ». Toutefois, cet effet n'est pas similaire. Ainsi, lorsque l'on compare l'influence respective de l'intégration académique et de l'intégration étudiante, nulle différence n'apparaît, comme en atteste la similitude des *Odds Ratios*.

En revanche, il en va tout autrement en ce qui concerne le sentiment d'isolement et de déprime. Ici, l'influence du niveau d'intégration étudiante est beaucoup plus importante que celle du niveau d'intégration académique. Ainsi, pour les étudiants en situation de handicap, un faible niveau d'intégration étudiante s'accompagne de 2,3 fois plus de risques de déclarer des problèmes d'isolement ou de déprime par rapport à un niveau d'intégration élevé, quand ce rapport n'est que de 1,5 pour l'intégration académique (la différence des *Odds Ratios* est statistiquement significative ; *Cf.* dernière ligne du tableau). La prédominance de l'intégration étudiante se remarque aussi pour les jeunes non-handicapés.

Tableau II-4-11 : influence des intégrations académique et étudiante sur les facteurs de « risques psychosociaux » selon le handicap

			Stress-Fatigue						Stress-Fatigue		
			Déclaré	P value	Odds Ratios				Déclaré	P value	Odds Ratios
Pas de handicap	Intégration Académique	Faible	83%	0,000	1,4	Pas de handicap	Intégration Etudiante	Faible	82%	0,000	1,3
		Forte	77%					Forte	78%		
Handicap	Intégration Académique	Faible	91%	0,007	1,4	Handicap	Intégration Etudiante	Faible	92%	0,001	1,4
		Forte	88%					Forte	89%		
			Isolement-Déprime						Isolement-Déprime		
			Déclaré	P value	Odds Ratios				Déclaré	P value	Odds Ratios
Pas de handicap	Intégration Académique	Faible	43%	0,000	1,6	Pas de handicap	Intégration Etudiante	Faible	48%	0,000	2,1
		Forte	32%					Forte	31%		
Handicap	Intégration Académique	Faible	67%	0,000	1,5	Handicap	Intégration Etudiante	Faible	73%	0,000	2,3
		Forte	58%					Forte	55%		

Sources : Enquêtes OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année

Lecture du tableau : la partie supérieure gauche du tableau compare les niveaux de déclaration d'un problème de stress ou bien de fatigue ou bien de sommeil en fonction du niveau d'intégration académique dichotomisé en « faible » (premier et deuxième quartile de la distribution) ou « forte » (troisième et quatrième quartile de la distribution). La *P. Value* indique la significativité statistique des écarts. Enfin, l'*Odd Ratio* désigne le rapport de risques de déclarer un de ces trois problèmes lorsqu'on présente un faible niveau d'intégration académique par rapport à un fort niveau d'intégration. Ainsi, ici, en l'absence de handicap, les étudiants ayant une faible intégration académique ont 1,4 fois plus de risques de déclarer un de ces trois problèmes que ceux ayant un niveau d'intégration fort. Les *Odds Ratios* permettent de saisir la force de la relation, et de comparer les différents segments du tableau entre eux. Ainsi, par exemple, les *Odds Ratios* sont-ils ici identiques entre étudiants en situation de handicap et non-handicapés, indiquant que, même si les premiers ont plus de risques de déclarer un de ces problèmes (comme le montrent les pourcentages), l'influence du niveau d'intégration est similaire.

Certes, la plus grande influence de l'intégration étudiante sur l'intégration académique en ce qui concerne le sentiment d'isolement n'est guère surprenante en soi : il y a plus de chances d'y être confronté en l'absence de relations avec les pairs. Mais, n'oublions pas que l'isolement est aussi intimement lié avec le sentiment de déprime. On saisit donc toute la mesure de l'intégration au groupe de pairs : non seulement elle joue un rôle non négligeable sur la réussite mais, en outre, elle conditionne une expérience sereine des études.

Au-delà de l'importance respective que peut prendre chacune des variables, il va de soi que c'est leur combinaison qui donne sa pleine mesure à l'expérience étudiante. La prise en compte de cette combinaison est d'autant plus importante que même si ces deux dimensions

sont corrélées, elles ne le sont que modérément ($R = 0,33$). Précisément, le tableau ci-dessous donne la distribution de cette combinatoire en fonction du handicap.

Tableau II-4-12 : niveaux d'intégrations académique et étudiante en fonction du handicap

			Intégration étudiante	
			Faible	Forte
Pas de handicap	Intégration académique	Faible	23%	25%
		Forte	12%	39%
Handicap déclaré	Intégration académique	Faible	33%	24%
		Forte	15%	28%
Handicap reconnu	Intégration académique	Faible	15%	24%
		Forte	21%	41%
P value <0,000				
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1 ^{ère} année				

Intéressons-nous aux situations les plus contrastées de cette combinatoire. Le fait le plus saillant qui ressort de ce tableau réside dans la forte proportion d'étudiants dont le handicap est reconnu qui sont fortement intégrés à la fois sur le plan académique et au sein du groupe de pairs et, symétriquement, la faible proportion dans la situation inverse. Ils se distinguent donc nettement des jeunes qui déclarent un handicap sans que celui-ci soit expressément reconnu. Mais ils se différencient aussi des non-handicapés : ils sont significativement moins nombreux à être faiblement intégrés sur les plans académique et étudiant.

Nos propres données montrent, elles aussi, des différences en fonction du type de handicap et vont dans le même sens que celles issues de l'exploitation de l'OVE (Cf. annexe 4-13) : ce sont les étudiants dont le handicap ne s'exprime ni dans la sphère scolaire ni dans la vie quotidienne qui sont les moins intégrés ; ils s'opposent ainsi aux étudiants dont le handicap se manifeste uniquement dans la vie quotidienne. La situation la plus contrastée est celle des jeunes dont le handicap retentit à la fois dans la sphère scolaire et la vie quotidienne.

Ce constat pourrait, de prime abord, apparaître paradoxal si l'on s'en tenait à une vision misérabiliste du handicap, entrevu essentiellement sous l'angle du manque, du déficit, des obstacles. Or, tant la maladie que le handicap peuvent aussi faire l'objet d'une « expérience

positive » (VILLE, RUFFIN, 2003), notamment lorsque les besoins spécifiques liés aux déficiences sont pris en compte et perçus comme étant traités de façon juste et équitable.

Partant, pour certains jeunes, l'enseignement supérieur apparaît comme un endroit relativement bienveillant, dans lequel les capacités intellectuelles et leur épanouissement contribuent à mettre le handicap entre parenthèses, à le « faire oublier ». Ici, entrer dans l'enseignement supérieur, c'est aussi rejoindre un monde où l'on est, a priori, traité comme les autres, voire même un peu mieux, si l'on en croit Jean.

Jean, 25 ans, en 7^{ème} année Sciences, tétraplégie.

« Il ne faut pas hésiter à dire qu'il y a deux types de handicap physique. Je dirais, malheureusement ou heureusement, ça dépend où on se situe, il y a le handicap en col blanc et le handicap atteignant des personnes tournées essentiellement vers des métiers manuels. Je vais vous donner un exemple : il est certain que, du fait de la dimension intellectuelle des études, le handicap, tout le monde s'en fiche si vous avez les résultats derrière. Donc, ici, vous êtes à égalité... Pas tout à fait, en fait... vous avez même une petite prime : d'abord, on met vite un nom sur votre tête, et puis, ensuite, vous êtes le gars qui en bave mais qui ne reste pas à se morfondre sur son pauvre sort. ».

L'univers étudiant apparaît d'autant plus attrayant que l'on a poursuivi ses études antérieures en milieu protégé, à l'égard des autres jeunes non-handicapés. Ainsi, si l'on prend les situations extrêmes, les jeunes ayant poursuivi leur scolarité en milieu spécialisé ont-ils 2,5 fois plus de chances d'être bien intégrés que ceux pour lesquels elle s'est déroulée en milieu ordinaire (Cf. annexe 4-14).

Inversement, pour d'autres étudiants, la situation de handicap n'est pas reconnue en tant que telle ; c'est notamment le cas, dans notre échantillon, de ceux dont le handicap est « invisible » (*i.e.* qui ne présentent pas les attributs dévolus à « la » personne handicapée). Ainsi, dans l'Enquête de l'OVE de 2013, parmi les étudiants qui déclarent un handicap (sans que celui-ci fasse l'objet d'une reconnaissance administrative), près de la moitié sont des jeunes mentionnant un trouble d'ordre psychique (« un problème en matière de bonne santé mentale », pour reprendre la formulation de l'OVE). Or, précisément, ce sont eux qui sont les moins bien intégrés, tant sur le plan académique qu'au sein du groupe de pairs : à cet égard, il n'est pas anodin de relever que les étudiants avec un handicap moteur ont 6 fois moins de risques d'être faiblement intégrés que les jeunes ayant un handicap psychique (Cf. annexe 4-15). La caractéristique des différents troubles qu'il regroupe est celle de « contours flous », mal identifiés et difficiles à définir (CASES, SALINES, 2004). Partant, ils ont du mal à être dûment

reconnus en tant qu'handicapants. Mais les troubles de santé mentale ne sont pas les seuls à pâtir d'un défaut de reconnaissance. Certaines maladies rares ou idiopathiques provoquent les mêmes effets : des doutes quant à la réalité du préjudice, une suspicion quant à la réalité du handicap.

On peut faire l'hypothèse que l'une des difficultés des étudiants dont le handicap est déclaré réside précisément dans cette non-reconnaissance. Ainsi, nombre d'entre eux éprouvent-ils de réelles difficultés tout en n'étant pas identifiés en tant que personnes en situation de handicap ; par là même, les problèmes qu'ils rencontrent peuvent être déniés.

De ce point de vue, le traitement institutionnel du handicap par les établissements d'enseignement supérieur, dont les aménagements sont un analyseur, n'est pas anodin et mérite un examen attentif.

4. 3. Les mesures de compensation du handicap.

Le degré d'intégration ne s'explique pas par les seules dispositions des individus ; il dépend également de l'institution et de la manière dont celle-ci s'attache à faciliter la vie des personnes, et à soutenir leurs initiatives. En ce sens, pour les jeunes en situation de handicap et l'institution universitaire, la question des aménagements consentis pour assurer l'égalité des chances entre étudiants apparaît cruciale. Cela nous conduit à analyser, d'une part, les réponses apportées à la demande de mesures compensatoires et, d'autre part, lorsqu'elles sont acceptées, leur incidence sur l'intégration des étudiants, pour poursuivre leur cursus dans de meilleures conditions. Au-delà, cela nous amène à nous demander si l'institution universitaire elle-même peut s'avérer porteuse de discriminations à l'égard de ces jeunes ?

Pour les universités canadiennes, DUQUETTE (2000) a montré le rôle que jouent ces « *institutional accommodations* » sur le degré d'intégration des étudiants en situation de handicap. Comme elle le souligne, après celles-ci, « *les professeurs constituent un second facteur de soutien académique qui affecte le niveau d'intégration des étudiants dans le milieu universitaire* »¹⁸⁶. Or, dans son étude, il apparaît clairement que si certains d'entre eux sont empathiques et disposés à accepter des adaptations, d'autres, en revanche, ont tendance à considérer comme « *lazy and unmotivated* » les étudiants en situation de handicap qui les sollicitent (p. 135), craignant d'abaisser le niveau global ou de donner à ces étudiants un « *avantage injuste* ».

¹⁸⁶ C'est nous qui traduisons.

Au-delà du sentiment d'intégration que ces positions professorales peuvent affecter, jusqu'à constituer, selon les termes de DUQUETTE, « *de formidables barrières* », certains des étudiants en situation de handicap qu'elle a rencontrés dans le cadre de son étude, découragés, ont signalé avoir envisagé d'abandonner leur carrière universitaire lorsque leurs requêtes d'aménagements ont été refusées par l'administration ou par un professeur (p. 132). On saisit ici le rôle déterminant joué par ces mesures compensatoires sur la poursuite d'un cursus satisfaisant et, partant, sur le sentiment d'intégration à la communauté étudiante.

Y compris lorsqu'ils en ont bénéficié par le passé, l'entrée dans l'enseignement supérieur suppose une reconsidération des mesures compensatoires octroyées aux étudiants en situation de handicap, tant à l'aune de l'aggravation éventuelle de leurs troubles (ou, à l'inverse, de l'atténuation de ceux-ci) qu'à celle des freins inédits rencontrés dans ce nouvel environnement.

La question des aménagements proposés aux étudiants en situation de handicap par l'université et celle de leur pertinence (évaluée par leurs bénéficiaires) ont récemment été exposées dans un article de SEGON *et alii* (2017). Vis-à-vis des différents dispositifs de compensation du handicap, leur échantillon (n = 495)¹⁸⁷ laisse apparaître un niveau de satisfaction très élevé (92%), l'adéquation entre les modalités de ceux-ci et leurs besoins, tels qu'ils les perçoivent, étant particulièrement forte. On retrouve ici la proportion (90 %) de réponses exprimées par les étudiants de notre propre enquête quant aux mesures compensatoires dont ils ont bénéficié au cours de leur scolarité dans le secondaire (*Cf.* annexe 4-16). Toutefois, en dépit de ces pourcentages conséquents, SEGON *et alii* (2017) enregistrent le maintien de gênes dans l'accomplissement de certaines facettes du « métier d'étudiant »¹⁸⁸ ou, plus important encore, la persistance de limitations (la fatigue, en particulier) en dépit d'aménagements ou facilités apportés au cursus.

Dans notre échantillon, pratiquement tous les étudiants en situation de handicap ont demandé un aménagement ; seuls 2 % n'en ont pas sollicité, considérant ne pas en avoir besoin. Ce pourcentage tranche avec les 13,5% d'étudiants en situation de handicap qui, dans la recherche d'EBERSOLD et RICK (2011), estimaient ne nécessiter aucun soutien, quelle qu'en soit la forme, pour la poursuite de leurs études.

¹⁸⁷ Notons que sur les 495 personnes ayant complété leur questionnaire et qui servent de base à l'enquête, seuls 137 étaient encore dans l'enseignement supérieur au moment de sa passation.

¹⁸⁸ Par exemple, sur la question du temps majoré pour la passation des épreuves, certaines personnes enquêtées mentionnent le fait d'avoir planché, à part des autres étudiants, dans des lieux inadaptés (bruyants, à la vue de tous) ; d'autres, à l'inverse, regrettent, lorsqu'ils ont partagé la même salle, la déconcentration occasionnée par le départ des étudiants « valides » à l'issue de leur temps de composition.

Globalement, les requêtes formulées par nos étudiants concernent très majoritairement l'aménagement des examens : plus de 9/10 l'ont sollicité¹⁸⁹. Les demandes d'aides (techniques et/ou humaines) ou d'organisation pour le suivi des cours concernent moins de la moitié de notre effectif (entre 35 et 43 %, l'aide technique étant la moins sollicitée) et, on s'en doute, émanent beaucoup plus souvent (environ deux fois plus) des étudiants dont le handicap s'exprime dans la vie quotidienne (uniquement, ou couplée à la sphère scolaire).

Une fois ces grandes tendances dégagées, et pour parvenir à une plus grande précision, nous avons analysé le taux de pénétration de chacune des modalités d'aide proposées en notant, en italique et dans la dernière colonne de chaque tableau, le pourcentage d'étudiants ne les ayant pas sollicitées.

Par la suite, nous examinons la question des refus opposés aux demandes de compensation formulées par les étudiants en situation de handicap. Cette analyse est l'occasion d'évoquer la question du sentiment de justice dans les cas de refus total ou partiel de leurs demandes d'aménagement(s).

Nous discutons enfin une question connexe, mais non moins intrigante : celle du non recours aux conditions aménagées auxquelles permet d'accéder le handicap alors même que, de leur propre aveu, les étudiants en situation de handicap en auraient besoin.

4. 3. 1. Taux de pénétration des différents dispositifs

La reconnaissance de la situation de handicap des étudiants donne théoriquement accès à des mesures de différentes natures : aménagements pour les contrôles et examens, mise à disposition d'aides techniques et/ou humaines, matériels pédagogiques adaptés pour faciliter le suivi des cours, *etc.* Cet octroi, pouvant aller jusqu'à des dispenses d'épreuves si « *l'aménagement des conditions de passation ne permet pas de rétablir l'égalité des chances entre les candidats* »¹⁹⁰, suppose la réalisation de démarches dont l'importance dépend en partie de la manière dont les transitions entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont été négociées¹⁹¹ (existence d'un PPS antérieur sur la base duquel établir le Plan d'Accompagnement de l'Etudiant Handicapé (PAEH), notamment). Il est également subordonné

¹⁸⁹ Cette proportion est obtenue en agrégeant les aménagements demandés et obtenus, obtenus partiellement ou non obtenus. Cf. annexe 4-17.

¹⁹⁰ Circulaire n° 2015-127 du 3-08-2015 - Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale.

¹⁹¹ Pour une description détaillée des moyens mis à disposition des étudiants en situation de handicap pour « *rétablir l'égalité* » et des démarches à engager pour en bénéficier, Cf. CONFÉRENCE DES PRÉSIDENTS D'UNIVERSITÉ (2012), *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*.

à différents avis puisque, par exemple, l'autorité administrative compétente pour l'organisation des examens décide des aménagements accordés après étude des préconisations émises par les services de médecine préventive et de santé des étudiants.

Ainsi, entre ce que les étudiants perçoivent comme étant une règle de droit et sa mise en œuvre effective existe-t-il un champ de négociations, lourd de contestations et de frustrations.

Sur un « Chat Handicap - Université » (qui s'est déroulé le 10 avril 2017, à l'initiative du Conseil Départemental du Bas-Rhin, on trouve le témoignage suivant :

« Bonjour, je suis mère d'une malentendante de 24 ans qui vient d'avoir son diplôme d'ingénieur en chimie, elle a eu la mauvaise surprise d'être mal accueillie par le médecin scolaire de l'université de la ville où elle faisait ses études, ma fille a demandé un tiers de temps pour les examens, le médecin a refusé sous prétexte que ma fille se débrouillait bien ...Ce qui était surprenant, c'était un médecin en fauteuil roulant, malentendant, qui a été vraiment odieux avec ma fille... Je ne voudrais pas que cela arrive à d'autres étudiants, que peut-on faire pour faire appliquer la loi sur les examens ? »

La réponse apportée a été la suivante :

« À l'arrivée à l'Université, la situation est réévaluée. Un temps majoré peut être accordé aux examens, mais il n'est pas forcément la réponse adaptée à la situation de l'étudiant, une fois à l'université. C'est pour cela qu'il convient d'étudier la situation de la personne lorsqu'elle arrive et d'aborder tous les aspects de son projet pour répondre au mieux à ses besoins en termes de cursus et d'examens. »

Un peu plus loin :

« Dans ma classe, plusieurs personnes bénéficient d'un temps majoré lors des examens. Moi-même en situation de handicap, quelles sont les démarches administratives à faire pour obtenir un aménagement d'examen ? »

La réponse :

« Le temps majoré n'est pas obligatoire. La Mission Handicap et une équipe pluridisciplinaire (composée notamment d'enseignants de la filière) et de vous mettra en place un dispositif adapté à votre situation ».

<http://www.bas-rhin.fr/chat-handicap-et-universite-questionsreponses>.

Outre que la dernière question confirme que tous les étudiants en situation de handicap ne se font pas systématiquement connaître de la Mission Handicap de leur université, la réponse fournie témoignerait de ce que les mesures de compensation du handicap, en l'occurrence ici, le temps majoré, ne font pas l'objet d'un octroi systématique.

Avant d'examiner plus en détail la question des refus et des conflits qu'ils peuvent occasionner, voyons tout d'abord la distribution des mesures de compensation effectivement obtenues par les étudiants qui en ont fait la demande.

- Les aménagements pour la passation des examens.

Ces aménagements consistent, pour l'essentiel, en l'obtention d'un temps de composition majoré, ou encore en la fourniture d'une adaptation dans la présentation des sujets.

Dans notre échantillon, 77 % des étudiants ont obtenu les aménagements qu'ils ont sollicités pour passer leurs examens. Ce pourcentage masque toutefois des disparités sensibles, en l'occurrence l'existence d'un différentiel significatif de 15 points entre les groupes 1 et 2¹⁹², les premiers étant ceux qui, globalement, en bénéficient le moins, notamment parce qu'ils les sollicitent plus rarement.

Tableau II-4-13 : taux de pénétration de la modalité « aménagements pour la passation des examens » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicité.

	AMENAGEMENTS POUR LA PASSATION DES EXAMENS		
	Oui	Oui, mais partiellement	Aucun aménagement demandé car pas besoin
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne (Groupe 1)	67%	20%	13%
Handicap uniquement scolaire (Groupe 2)	82%	12%	3%
Handicap scolaire et vie quotidienne (Groupe 3)	76%	19%	2%
Handicap uniquement vie quotidienne (Groupe 4)	79%	7%	12%
Ensemble	77%	14%	6%
P value < 0,000			
Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants			

N. B. : le total des pourcentages en ligne est inférieur à 100 % : en effet, nous ne fournissons pas ici de total dans la mesure où, à des fins d'exposé, les étudiants ayant demandé des aménagements mais ne les ayant pas obtenus, comme ceux ne les ayant pas sollicités bien qu'en ayant besoin feront l'objet d'un traitement spécifique. **Ceci vaut pour tous les tableaux de cette section.**

De façon logique, ce sont les étudiants des groupes 2 (94 %) et 3 (95 %) qui en bénéficient, totalement ou partiellement, le plus souvent, la dimension scolaire du handicap commune à ces deux groupes expliquant cette différence de recours entre eux et les autres groupes.

- Les aides humaines et techniques pour suivre les cours.

Les aides humaines consistent, par exemple, en la fourniture d'une assistance pour la prise de notes, voire d'un preneur de notes, d'un lecteur ou d'un tuteur pédagogique, en l'assistance d'un interprète en Langue des Signes Française (LSF), d'un codeur en Langage Parlé Complété (LPC), etc.

¹⁹² Pour des facilités de lecture, nous appelons « Groupe 1 » les étudiants dont le « handicap [n'est] ni scolaire, ni vie quotidienne », « Groupe 2 » ceux dont le « handicap [est] scolaire uniquement », Groupe 3 « handicap vie scolaire et vie quotidienne » et Groupe 4 « handicap uniquement vie quotidienne ».

Ce type d'aide est nettement moins répandu que les demandes d'aménagements pour la passation d'examens. Globalement, seules 48% des personnes de notre échantillon en ont bénéficié totalement (22 %) ou partiellement (16 %).

Tableau II-4-14 : taux de pénétration de la modalité « aides humaines pour suivre les cours » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicitée.

	AIDES HUMAINES POUR SUIVRE LES COURS		
	Oui	Oui, mais partiellement	<i>Aucun aménagement demandé car pas besoin</i>
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne (Groupe 1)	18%	12%	61%
Handicap uniquement scolaire (Groupe 2)	12%	14%	60%
Handicap scolaire et vie quotidienne (Groupe 3)	31%	17%	36%
Handicap uniquement vie quotidienne (Groupe 4)	25%	18%	46%
Ensemble	22%	16%	49%
P value < 0,000			
Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants			

On constate ici une coupure assez franche entre les étudiants des groupes 1 et 2 porteurs, pour la plupart, de handicaps « émergents », et les étudiants des groupes 3 et 4 dont le handicap renvoie, le plus souvent, à son image « traditionnelle ».

Parmi les dispositifs offerts aux étudiants, les aides techniques¹⁹³ sont celles qui, au sein de notre échantillon, profitent le moins souvent, tant dans leur totalité (19%) que partiellement (13%), aux étudiants en situation de handicap.

¹⁹³ Les aides techniques pour suivre les cours prennent, le plus souvent, la forme de matériels techniques ou informatiques : ordinateur équipé ou non d'une synthèse vocale, d'une reconnaissance vocale, dictaphone numérique ou à cassettes, amplificateur à boucle magnétique de bureau ou portable (appareil qui capte la voix du locuteur et la transmet à la prothèse auditive de l'étudiant malentendant), visio-loupe, carte de photocopies, badge ascenseur, etc.

Tableau II-4-15 : taux de pénétration de la modalité « aides techniques pour suivre les cours » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicitée.

	AIDES TECHNIQUES POUR SUIVRE LES COURS		
	Oui	Oui, mais partiellement	Aucun aménagement demandé car pas besoin
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne (Groupe 1)	6%	10%	78%
Handicap uniquement scolaire (Groupe 2)	14%	6%	65%
Handicap scolaire et vie quotidienne (Groupe 3)	24%	21%	41%
Handicap uniquement vie quotidienne (Groupe 4)	25%	11%	55%
Ensemble	19%	13%	56%
P value < 0,000			
Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants			

À la lecture du tableau, lorsqu'on agrège obtentions totale et partielle, on constate une distribution assez identique à celle présidant au bénéfice des aides humaines. Ici encore, les groupes 3 et 4 sont ceux qui sollicitent le plus fréquemment les aides techniques proposées par les établissements d'enseignement supérieur.

- Les aménagements pour suivre les cours.

Avec un pourcentage global de 38 % de recours total ou partiel, les aménagements prévus pour favoriser le suivi des cours concernent autant d'étudiants en situation de handicap que les aides humaines. Les étudiants du groupe 4, mais surtout du groupe 3, y ont un recours beaucoup plus ample allant, dans ce dernier cas, jusqu'à plus d'un étudiant sur 3.

Tableau II-4-16 : taux de pénétration de la modalité « aménagements pour suivre les cours » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicitée.

	AMENAGEMENTS POUR SUIVRE LES COURS		
	Oui	Oui, mais partiellement	Aucun aménagement demandé car pas besoin
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne (Groupe 1)	19%	5%	67%
Handicap uniquement scolaire (Groupe 2)	16%	8%	58%
Handicap scolaire et vie quotidienne (Groupe 3)	34%	22%	27%
Handicap uniquement vie quotidienne (Groupe 4)	27%	12%	46%
Ensemble	25%	13%	46%
P value < 0,000			
Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants			

On voudra bien excuser le caractère fastidieux, mais pour autant nécessaire, de cette analyse des taux de pénétration des différentes mesures de compensation au sein de la population des étudiants handicapés de notre échantillon. Sa plus grande vertu consiste en la mise au jour, à partir des quatre groupes initiaux, de deux configurations souvent distinctes différenciant, sur la plupart des items étudiés, les groupes 1 et 2 des groupes 3 et 4. Ici, la nature des situations de handicap et leur plus ou moins grande antériorité en termes de reconnaissance administrative semblent renforcer tout l'intérêt d'un examen approfondi de chacun des types d'expérience sociale.

Il convient désormais d'examiner si des refus en matière de jouissance de mesures de compensation ont été opposés, de manière identique, aux uns et aux autres par les autorités administratives compétentes.

4. 3. 2. Refus des modalités de compensation sollicitées par les étudiants en situation de handicap

Bien entendu, la demande d'aides relevant de la compensation du handicap, quelle qu'en soit la forme, n'entraîne pas nécessairement son acceptation. À cet égard, le Défenseur des Droits mentionne dans son rapport (2015) des saisines émanant d'étudiants en situation de handicap adressées à la suite de refus d'aménagements, notamment en matière d'aides humaines pourtant nécessaires à la poursuite de leurs études. Si ces requêtes restent rares, le Défenseur des Droits considère toutefois « *qu'il ne s'agirait pas de cas isolés mais de pratiques plutôt répandues dans les universités* ». Prenant acte de l'essor important du nombre d'étudiants handicapés rejoignant l'enseignement supérieur, cette instance s'est rapprochée de la Ministre de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur (de l'époque) pour manifester la crainte que ce phénomène « *émergent* » n'en vienne à s'amplifier dans les prochaines années.

Ce préalable posé, on remarque toutefois que, dans notre échantillon, seul 1% des requérants ont reçu une réponse négative à leur(s) demande(s) d'aménagement relative(s) aux examens. Bien entendu, il convient de rappeler, ici, que notre échantillon est très largement biaisé : il ne comporte que des étudiants reconnus handicapés ayant tous été contactés par le biais des Missions Handicap des établissements. Or, certains ne font pas appel à ces services spécialisés ; c'est notamment les cas de personnes dont le handicap est apparu relativement tardivement (SEGON et LE ROUX, 2013).

Tableau II-4-17 : pourcentage de refus total d'aides ou aménagements par groupe.

	Aménagements pour passer les examens	Aides humaines pour suivre les cours	Aides techniques pour suivre les cours	Aménagements pour suivre les cours
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne (Groupe 1)	[-]	10%	[-]	3%
Handicap uniquement scolaire (Groupe 2)	0,5%	12%	13%	16%
Handicap scolaire et vie quotidienne (Groupe 3)	2%	11%	10%	8%
Handicap uniquement vie quotidienne (Groupe 4)	[-]	5%	6%	12%
Ensemble	1%	10%	9%	10%

Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : étudiants ayant demandé une mesure de compensation du handicap

N. B. : les pourcentages présentés dans le tableau ci-dessus ont été calculés en ramenant le nombre d'étudiants ayant essuyé un refus total à leur(s) demande(s) d'aménagement à l'ensemble de ceux en ayant formulé. Compte tenu de la faiblesse des effectifs, les répartitions en fonction du handicap sont données à titre purement indicatif ; il ne saurait être question de les comparer.

Comme on le voit, les taux de refus diffèrent sensiblement en fonction du type de compensation demandé. Les refus concernant la modalité « *Aménagements pour passer les examens* » sont très rares. Pour les trois autres, les taux oscillent aux alentours de 10 %.

Comment expliquer ces différences ? Il n'est peut-être pas anodin de constater que les aménagements d'examens sont à la fois ponctuelles et faciles à organiser ; il en va différemment pour les aides techniques et humaines qui constituent des mesures à la fois plus coûteuses et/ou plus difficiles à mettre en œuvre.

À cet égard, on peut noter un certain décalage entre les discours affichés par les établissements universitaires, mettant en avant leur souci inclusif et « affichant » sur leurs plaquettes des jeunes lourdement handicapés, dont l'archétype est l'étudiant en fauteuil et quelque peu difforme (type Stephen HAWKINS), et les aménagements effectivement mis en œuvre. Ces derniers concernent, avant tout, des tiers temps et la fourniture d'ordinateurs pour rédiger lors des examens, quand les aménagements lourds, qui impliquent, notamment, de modifier le bâti, sont remis aux calendes grecques¹⁹⁴...

¹⁹⁴ Bien entendu, il ne s'agit pas d'incriminer à qui que ce soit. Il convient simplement de prendre acte du fait que les établissements d'enseignement supérieur peuvent être sous-dotés pour la mise en œuvre des aménagements liés aux handicaps. En effet, comme le souligne MARTEL (2015), « on observe de sévères iniquités territoriales. L'établissement possédant le plus faible budget – 10 000 euros – prend en charge, à travers son service, 101 étudiants, ce qui fait un ratio de 99 euros annuels par étudiant. Dans le même temps, celui qui possède le plus de ressources – 280 000 euros –, assure l'accompagnement de 632 étudiants, soit un ratio de 443 euros annuels par étudiant ».

Philippe, ancien étudiant 1ère année LSH(en interruption temporaire), polyhandicap

« Je devais faire beaucoup d'efforts. Il y avait le service XXX, j'avais pris contact avec eux et, comme je suis malentendant aussi, je leur avais parlé de la bobine d'induction¹⁹⁵ qui, normalement, à partir de 2015, devait équiper tous les amphis qui devaient être dans les normes... Je leur avait dit et ça n'a jamais avancé ; je leur en parlais et rien ne bougeait. [...] ça ne se faisait pas, ils m'expliquaient qu'ils devaient refaire les amphis... Donc, du coup, ça c'était un peu compliqué quand même, puisque je n'entendais pas grand-chose... donc j'avais demandé à avoir les cours en amont, par les professeurs.

Moi, ce que je fais, à chaque fois, ce que j'ai pris l'habitude de faire, parce que j'ai un parcours difficile... ça a toujours été très compliqué de faire reconnaître par les professeurs depuis le primaire que j'entends pas bien... donc, du coup ; j'ai pris l'habitude d'aller voir les professeurs, pour leur préciser, leur demander, voilà... et, à chaque fois, je n'avais aucune écoute, enfin j'avais pas l'impression d'être entendu en tout cas. Et puis ils n'avaient pas envie de donner leur cours, ce qui peut être normal aussi, je peux comprendre. Donc c'était un peu compliqué. J'en ai parlé au service XXX et il y a eu le système de preneur de notes, ça s'est mis en place, mais j'avais les cours que deux/trois jours après. Donc c'est un peu compliqué de suivre le rythme ; on est en décalage avec les TD. Après j'ai acheté des bouquins, je lisais chez moi et j'allais plus en cours, sauf aux TD. Donc c'était assez difficile, à la fac, de continuer comme ça. »

Concernant les demandes d'aménagements liés aux cours, ce ne sont pas les coûts qui posent problème, mais leur organisation pratique. En effet, alors que les aménagements *pour les examens* sont régis par les Missions Handicap des universités, les demandes d'aménagements *de cours* requièrent l'assentiment des enseignants ; leur acceptation est donc plus aléatoire.

À cet égard, les entretiens réalisés auprès des étudiants handicapés sont assez révélateurs, et les critiques portent moins sur les Missions Handicap qui, au contraire, seraient plutôt encensées, que sur les enseignants.

¹⁹⁵ La boucle d'induction magnétique est un système qui permet de transmettre des sons directement à un appareil auditif ou à un implant cochléaire. Ainsi, les bruits ambiants ne viennent plus perturber la compréhension. L'équipement des lieux collectifs par ce système permet leur accessibilité aux malentendants.

Joséphine, en 1^{ère} année de LSH, vestibulopathie récurrente.

Les chargés de TD devaient remplir un papier pour les exemptions d'examens, aménagements, tout ça... et je devais voir avec eux, leur faire signer un papier... Et j'ai un chargé de TD qui n'a jamais rempli les papiers, je lui ai envoyé quatre mails : pas de réponse... Parce qu'en début d'année, il m'avait dit : « vous faites deux dissertations et ça ira... ». Ensuite, j'étais pas bien, et je lui ai demandé si on pouvait faire une exemption du TD. Il m'a jamais répondu... et arrivent les partiels... C'était une UE où il y avait ce TD, plus une matière. J'ai réussi la matière et, en TD, j'ai eu un avis « absence injustifiée » et j'ai eu un zéro. J'ai contacté la prof responsable de la Licence qui m'a stipulé, texto, qu'il ne faut pas se fier à l'adage « qui ne dit mot consent » et que c'était regrettable... Alors, là, je lui ai envoyé un mail pour lui dire que le mot « regrettable » c'était pas du tout le mot adéquat, que c'était un gros manque de professionnalisme de la part du prof. Mais elle m'a pas répondu... Alors, ils parlent très bien les professeurs ! Alors je vais vous le dire, un peu cash, mais, grosso modo, c'était à moi de me démerder, c'était à moi de m'assurer absolument que je sois exemptée de TD, donc que c'était un peu foutu pour moi... Donc, voilà, « circulez, y'a rien à voir »... En plus, elle me dit : « c'est pas dans l'esprit de la socio d'exempter comme ça de TD » ; je vois pas ce que ça vient faire là-dedans, « l'esprit de la socio » : ils veulent inventer leurs propres règles ou quoi ? C'est complètement contradictoire avec ce que nous avait dit Mme X [la responsable de la cellule Handicap]. Je commence un peu à en avoir marre ; ici, on a toujours tort ! Mais on n'est pas tous à vouloir gratter par ci, gratter par là ; pourtant, c'est toujours la suspicion... Je veux bien qu'il y en a qui ne soient pas honnêtes, mais quand même ! Donc, en plus, il faut se battre, avec le handicap, les migraines... c'est épuisant. Alors, en plus se battre avec les profs, si vous voulez, avec les migraines, la moindre contrariété c'est encore pire. Donc, là, j'abandonne, je referai une année supplémentaire. De toute façon, c'est ce qu'ils doivent se dire : « elle est handicapée, elle a déjà 22 ans, donc elle n'est pas pressée, on va pas tout chambouler pour elle ».

On retrouve ici l'un des constats ressortant de l'enquête réalisée par DUQUETTE (2000) mentionné en introduction : si la plupart des enseignants acceptent les aménagements sollicités par les étudiants en situation de handicap, certains s'y montrent réfractaires. Comme elle l'indique, et même s'ils sont rares, il reste encore quelques enseignants « *qui ne comprennent pas que les étudiants porteurs d'incapacités ont besoin de soutien, et non de barrières* »¹⁹⁶.

C'est également ce qui ressort du tableau ci-dessous : lorsque les étudiants en situation de handicap de notre échantillon se sont estimés victimes d'une discrimination en raison du refus (partiel ou total) opposé à l'un des aménagements compensatoires qu'ils sollicitaient, ils en tiennent beaucoup plus souvent responsables les enseignants que les professionnels de la Mission Handicap ou leurs collègues étudiants.

En revanche, lorsque le sentiment de discrimination n'est pas lié au rejet d'une modalité de compensation, il provient plus souvent des attitudes et comportements des « *autres étudiants* ».

¹⁹⁶ C'est nous qui traduisons.

Tableau II-4-18 : sentiment d'avoir subi un traitement injuste selon le fait de s'être vu refusé, ou non, un aménagement, et provenance des refus.

Compensation du handicap	Si vous avez été traité(e) injustement ou on vous a refusé un droit, était-ce de la part :			
	d'autres étudiants	d'enseignants	de personnels administratifs ou techniques	Total
Aucun refus partiel ou total	48%	33%	19%	100%
Au moins un refus partiel ou total	28%	45%	28%	100%
Ensemble	41%	37%	22%	100%
P value < 0,004				
Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : étudiants ayant le sentiment d'avoir subi un traitement injuste ou de s'être vu refuser un droit				

Au total, un peu plus de deux étudiants sur cinq (42 %) ont vu une de leurs demandes d'aménagement au moins partiellement rejetée (Cf. tableau ci-dessous). De façon contre-intuitive, ce sont ceux qui ont des déficiences ayant des répercussions directes sur les apprentissages (groupes 2 et 3) qui enregistrent les taux de refus les plus élevés. Certes, l'on pourrait penser que ces derniers sont liés aux taux de demandes et que, plus celles-ci sont élevées, plus la probabilité d'obtenir un refus est, lui aussi, élevé. Or, si effectivement, les étudiants ayant un handicap touchant à la fois le domaine scolaire et la sphère de la vie quotidienne sont ceux qui font le plus de demandes et qui enregistrent le taux de refus le plus élevé, en revanche, les jeunes dont le handicap affecte uniquement la sphère scolaire essuient, eux aussi, de nombreux refus (60 %) ; en revanche, leur taux de refus est inférieur à la moyenne (0.25). La proportion de refus n'est donc pas systématiquement proportionnelle au nombre de demandes.

Tableau II-4-19 : refus des mesures de compensation en fonction du type de handicap

	Au moins un refus total	Au moins un refus partiel	Nombre moyen de demandes	Taux de refus moyen
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne (Groupe 1)	15%	30%	1,62	0,27
Handicap uniquement scolaire (Groupe 2)	23%	37%	1,77	0,25
Handicap scolaire et vie quotidienne (Groupe 3)	24%	52%	2,61	0,35
Handicap uniquement vie quotidienne (Groupe 4)	15%	40%	2,16	0,25
Ensemble	20%	42%	2,12	0,29
Source : Enquête Av 2015-2016 ; champ : étudiants ayant fait une demande d'aménagement.				

Bien entendu, les données présentées ici concernent les étudiants pris de façon atomisée, indépendamment des contextes organisationnels dans lesquels ils ont effectué leurs demandes. À n'en pas douter, c'est là un angle mort de notre travail. Car il y a tout lieu de penser que la question du handicap n'est pas traitée de façon identique d'une université à l'autre voire, au sein d'une même université, d'un département à l'autre, comme semble le confirmer l'expérience relatée ci-dessous.

Tangi M., 20 ans, Infirmité Motrice Cérébrale et autisme Asperger.

Ce jeune rennais s'est vu contraint de changer d'établissement d'enseignement supérieur faute d'avoir obtenu l'aide humaine dont il avait besoin. Celle-ci consistait principalement en une prise de note en cours et en un soutien pour certains gestes de la vie quotidienne (aller aux toilettes, porter son plateau au Restaurant Universitaire).

Accompagné par une AVS jusqu'au lycée, l'établissement d'enseignement supérieur était censé prendre le relais et assurer la fourniture de cette aide ; il n'en a rien été.

« Je m'empêche de boire lorsque je suis à l'université, et suis obligé de demander aux autres élèves de m'aider. J'essaie de suivre les cours mais, honnêtement, je n'en peux plus. Je souffre d'une dépression. »

Pour ses examens, il est obligé de faire appel à un prestataire privé pour l'aider.

« Cela coûte 17,60 € de l'heure ».

Tangi a donc quitté sa structure initiale, sans même tenter de valider son semestre, pour rejoindre l'université Rennes 2.

(<http://jactiv.ouest-france.fr/job-formation/se-former/autiste-handicape-il-demande-auxiliaire-fac-81408>)

Dans un autre article, il poursuit et explique les motifs du transfert de son dossier :

« Aussi, le fait qu'eux [à l'université Rennes 2] ont un chargé d'intégration. Je vais le rencontrer. Ensemble, et avec un médecin, nous allons définir mes besoins. Ensuite, ils recruteront le personnel nécessaire. Je pourrai poursuivre ma licence de Lettres modernes et communication. [...] J'aurais dû d'emblée privilégier un grand établissement, mieux armé face à ces situations. »

(www.faire-face.fr/2017/12/14/universite-handicap-aide-humaine/)

La question de refus des mesures compensatoires donne lieu à des appréciations contrastées. En un sens, ces rejets semblent manifester un manque de considération porté aux besoins ressentis par des étudiants en situation de handicap qui cherchent à se donner les moyens de poursuivre leurs cursus dans des conditions optimales, au regard de leurs déficiences et en respect de leurs droits. Pour autant, on comprend aussi que, si ces dispositions venaient à être accordées sans examen et validation de la situation de chacun des requérants par des personnes habilitées à le faire, elles tendraient à devenir de « droit commun » et ne bénéficieraient plus à leurs destinataires originaux. Cela étant, tant le rôle que la légitimité des « enseignants de la filière » au sein des équipes pluridisciplinaires formulant les avis (Cf. extrait du Chat ci-dessus) mériteraient d'être éclaircis compte tenu de l'impact qu'ils semblent avoir en matière d'attribution, et donc de refus, de mesures compensatoires.

Mais, au-delà des refus, il est une question, plus cruciale encore, qui devrait mobiliser les acteurs académiques : celle du non-recours aux dispositions compensatoires du fait des personnes mêmes auxquelles elles devraient bénéficier.

4. 3. 3. Situations de non-recours en dépit de besoins identifiés par les potentiels bénéficiaires

La question du non-recours aux droits sociaux dépasse, on s'en doute, la seule population des étudiants handicapés. La prise de conscience officielle de cette problématique, développée dans les années 1990 par une livraison de la CNAF (*Recherche et Prévisions*, numéro 43, mars 1996), a contribué à la création, en mars 2003, de l'Observatoire DES NON RECOURS aux droits et services (ODENORE) qui, depuis, est à l'origine de nombreux travaux sur la question¹⁹⁷.

Bien entendu, l'appréciation du non-recours à une prestation dépend largement des critères qui en définissent l'accès. Lorsque c'est un élément objectif, tel que le niveau de ressources par exemple, sa mesure est relativement aisée. Ainsi, l'obtention du Revenu de Solidarité Active (RSA) est-elle relativement balisée puisqu'il suffit de comparer les ressources dont on dispose à un plafond déterminé.

Pour ce qui nous concerne, la question du non-recours est plus difficile à définir. Nous l'avons appréciée *via* ce qu'en disent les étudiants eux-mêmes : nous avons considéré comme « non-recourants » ceux déclarant ne pas avoir demandé à bénéficier de telle ou telle prestation compensatoire, alors même qu'ils en auraient besoin. Il s'agit donc d'une mesure subjective du non-recours. Le tableau ci-dessous en montre la distribution.

¹⁹⁷ On retiendra en particulier : *Le non recours : définitions et typologie*, ODENORE, Document de travail n°1, juin 2010, reproduit dans JAEGER et BERRAT (2011), p. 11.

Tableau II-4-20 : taux de non recours par modalité d'aménagement et par groupe.

	Aménagements pour examens	Aide humaine pour cours	Aide technique pour cours	Aménagements de cours	Au moins une situation de non recours
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne		14%	25%	24%	15%
Handicap uniquement scolaire	2%	26%	32%	32%	24%
Handicap scolaire et vie quotidienne	2%	16%	16%	16%	24%
Handicap uniquement vie quotidienne	1%	15%	13%	17%	15%
Ensemble	1%	18%	20%	21%	21%
P value <	NS (0,5)	NS (0,12)	0,009	0,021	0,013

Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants

Deux principaux constats ressortent du tableau ci-dessus.

En premier lieu, la situation de non-recours concerne plus d'un étudiant sur cinq (21 %). Les étudiants dont le handicap affecte le domaine scolaire (groupes 2 et 3) sont ceux pour lesquels elle est la plus fréquente.

Ce résultat suggère deux interprétations : en premier lieu, on peut penser qu'habités aux retentissements de leur handicap sur la sphère scolaire, les jeunes recourent à « *des pratiques auto-compensatoires construites tout au long du parcours de vie, mises en jeu au sein de l'enseignement supérieur* » (SEGON, BRISSET et LE ROUX, 2017, p. 120). On peut aussi envisager que ces étudiants anticipent mieux les éventuels refus, y ayant été confrontés plus souvent par le passé. Ces deux hypothèses ne sont pas exclusives ; on peut même penser que les refus ou difficultés pour bénéficier d'aménagements engendrent la mise en œuvre de pratiques d'auto-compensation.

En second lieu, on constate que les situations de non-recours varient de façon similaire à celle des refus : c'est pour les aménagements d'examens qu'elles sont les moins nombreuses et pour les trois autres types de compensations qu'elles sont les plus fréquentes. En d'autres termes, plus la probabilité de refus est élevée, et plus la probabilité de non-recours est fréquente. Cela confirmerait donc l'hypothèse de l'anticipation.

Au-delà de cette approche descriptive des résultats, il reste à tenter d'apporter quelques éléments de compréhension du phénomène de non-recours.

Dans une recherche réalisée en 2011, s'inspirant de WARIN (2010), JAEGER et BERRAT (2011), ont tenté d'expliquer le non-recours aux droits sociaux¹⁹⁸ ouverts, spécifiquement, aux personnes en situation de handicap. S'il ne leur a pas été possible de proposer un taux de non-recours, pour des raisons méthodologiques assez évidentes, ils sont parvenus, en revanche, à suggérer certaines de ses causes.

En premier lieu, selon eux, « *le refus de l'identité de « personne handicapée » se révèle un facteur décisif de non-recours* », bien plus que ne semble l'être la méconnaissance des aides et prestations auxquelles les individus pourraient prétendre. De l'aveu même de leurs auteurs, les entretiens réalisés par JAEGER et BERRAT incitent toutefois à une certaine prudence : ce non-recours volontaire pourrait n'être que temporaire ; dès lors qu'un changement substantiel interviendrait dans la situation des personnes (absence de ressources ou d'accès à un « *statut alternatif* »), elles n'auraient d'autres solutions que de solliciter les droits et dispositifs liés au handicap. Par exemple, face à la détérioration de leurs conditions financières ou sociales, les personnes se verraient alors contraintes de surmonter leur « *refus d'assignation à cette étiquette* » en faisant finalement valoir leurs droits.

Ramené à notre population d'étudiante, ce premier déterminant du non-recours s'avère relativement inopérant. En effet, l'intégralité de notre échantillon, y compris les étudiants ne sollicitant pas les dispositifs compensatoires auxquels ils pourraient prétendre, a réalisé la démarche consistant à se faire connaître des professionnels de la Mission Handicap de leur établissement et, ce faisant, a reçu la reconnaissance du statut d'étudiant handicapé. Ainsi, *sur le fond*, non seulement ils ne refusent pas cette « *identité* » mais ils l'ont, en quelque sorte, recherchée, par le biais des démarches qu'ils ont entreprises. Du coup, la question du non-recours se pose plus âprement encore puisque le « *facteur identitaire* » reflète, ici, toute son insuffisance¹⁹⁹. *Sur la forme*, la formulation de JAEGER et BERRAT n'est pas, non plus totalement satisfaisante. Sans remettre en question la parole des personnes qu'ils ont rencontrées, il semble un peu brutal et inapproprié de réduire ladite identité au seul handicap. Si l'on s'en tient à ce que disent les étudiants que nous avons interrogés (par le biais du questionnaire mais également

¹⁹⁸ Précisons que, parmi l'immensité de ce que recouvre ce terme, leur recherche porte essentiellement sur les raisons pouvant expliquer le non-recours aux prestations de type Allocation aux Adultes Handicapés (AAH), Prestation de Compensation du Handicap (PCH), etc. Les auteurs prennent le soin de préciser qu'ils laissent sciemment de côté des pans entiers de ces droits, dont « *les adaptations des parcours scolaires et universitaires* » (p. 17). Cela explique que, sur ce sujet bien précis, nos analyses puissent quelque peu différer.

¹⁹⁹ Bien entendu, cette faiblesse n'est pas avérée dans le cas d'étudiants qui, bien qu'en situation de handicap, n'ont entamé aucune démarche de reconnaissance auprès des services universitaires idoines. Cependant, y compris dans cette situation, le souhait d'une non-reconnaissance officielle par l'université peut procéder d'autres motivations comme, par exemple, le refus de bénéficier de mesures de « *ségrégation positive* ». Dans ce cas extrême, les personnes acceptent l'attribut du handicap mais ne considèrent pas qu'il soit une raison suffisante pour faire valoir des aménagements spécifiques : ici, l'objectif est de réussir « *comme tout le monde* », en dépit de ses limitations, connues et assumées.

en face-à-face, lors des entretiens), le handicap vient rarement coloniser l'intégralité de l'identité. Et peut-être est-ce justement parce que l'on ne se sent pas uniquement handicapé que la demande de reconnaissance n'est pas vécue comme une « *assignation à cette étiquette* ». Précisément, si tel était le cas, la proportion de personnes se définissant comme non-handicapées devrait être particulièrement élevée chez les non-recourants. Inversement, elle devrait être très faible parmi eux qui sollicitent une mesure compensatoire.

Le tableau ci-dessous montre qu'il n'est en rien. En effet, on n'observe pas de différences statistiquement significatives dans la définition de soi en tant que personne non-handicapée entre étudiants recourants et étudiants non-recourants (on observe même, globalement, une très légère proportion supérieure de personnes se définissant comme non-handicapées parmi les « recourants »). En fait, la définition de soi en tant que personne handicapée dépend surtout du type de handicap (*Cf.* dernière colonne du tableau).

Tableau II-4-21 : importance du non-recours en fonction de la définition de soi et en fonction du handicap

	Ne se considèrent pas comme handicapés				Ensemble	P value <
	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Handicap scolaire uniquement	Handicap scolaire et vie quotidienne	Handicap vie quotidienne uniquement		
"Non-recourants"	35%	62%	22%	23%	37%	0,000
"Recourants"	57%	64%	19%	32%	40%	0,000
Ensemble	54%	64%	19%	31%	39%	0,000
P value <	0,115	0,743	0,584	0,493	0,522	

Sources : enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants

De fait, les personnes en situation de handicap, où au moins les étudiants que nous avons rencontrés, ne se laissent pas enfermer dans cette seule source d'identification, sans pour autant nier son existence et ses retentissements, notamment dans l'accomplissement du « métier d'étudiant ». En d'autres termes, il est, le plus souvent, un attribut secondaire et non l'attribut principal de leur identité et de leur statut (HUGHES, 1997). L'extrait d'entretien suivant n'en est qu'une illustration parmi d'autres.

Jessica, 21 ans, déficience visuelle sévère, en 2^{ème} année DEG.

« Je sais qu'y en a qui veulent pas qu'on dise qu'ils sont handicapés, parce qu'ils ont peur qu'on les renvoie toujours à ça... Moi, perso, c'est pas mon cas, je m'en fous... Après, ça dépend la place qu'on lui laisse, au handicap. [...] J'ai eu la chance d'être bien entourée parce qu'autour de moi, mes proches sont attentifs, mais sans plus, ce qui m'a appris à me débrouiller seule. [...]. J'ai mon appartement, je suis à l'assemblée des locataires... et quand je ne suis pas d'accord, en principe, on le sait, malvoyante ou pas ! [...] Je fais de l'aquagym une fois par semaine, et les personnes, elles me parlent pas de mon handicap : quand on est dans l'eau avec les palmes et les poids, ça leur fait rien que je n'y vois pas... Juste le prof doit bien expliquer l'exercice. Je sais qu'il le mime, mais il lui a fallu un certain temps pour intégrer que je le voyais pas... On a rigolé et, depuis, il dit aussi ce qu'il faut faire. C'est pour dire que, parfois, mon handicap, ils l'oublient, comme moi... ». [...] A la fac, c'est une autre paire de manches parce que, sur le cursus de Licence, on a beaucoup de polycop à lire... Vous voyez le problème... Et les profs sont pas toujours très arrangeants. Certains veulent même pas qu'on les enregistre. L'année dernière, c'est ma copine qui lisait ses synthèses sur mon dictaphone et après j'écoutais et j'apprenais comme ça... mais, du coup, j'apprenais les mêmes choses qu'elle et ils pensaient qu'on copiait... Ces crétins... Moi, je peux pas copier puisque j'y vois rien ! [rires].

En second lieu, et toujours pour JAEGER et BERRAT, le non-recours peut également tenir au refus de l'offre par ses bénéficiaires potentiels, du fait de son inadéquation ressentie. En effet, on peut faire l'hypothèse que les établissements d'enseignement supérieur disposent des moyens de compensation aptes à satisfaire le plus grand nombre de besoins identifiés. Mais, tant pour des raisons de coûts financiers que d'ignorance, ils ne disposeraient pas de tous les matériels, de toutes les techniques ni de toutes les aides censés répondre à des nécessités très spécifiques. Anticipant cette inadéquation, les étudiants handicapés s'abstiendraient de solliciter des mesures qui, de toute façon, ne répondraient pas, ou très imparfaitement, à leurs besoins. Dans ce cas, les « *pratiques auto-compensatoires* » dont faisaient état SEGON, BRISSET et LE ROUX (2017) s'avèreraient plus efficaces que les dispositifs institutionnels.

Enfin, reste le facteur lié à la méconnaissance de l'offre. Comme les auteurs de l'étude, nous ne lui attribuons qu'un pouvoir explicatif « à la marge » en ce qui concerne le non-recours. En effet, il y a tout lieu de supposer que les Missions Handicap auxquelles nos étudiants sont liés leur aient détaillé les opportunités dont ils pouvaient se saisir pour faciliter la poursuite de leurs cursus. De plus, cette hypothèse suppose une passivité des éventuels bénéficiaires : attitude qui ne ressort guère ni des entretiens ni des réponses au questionnaire dans lesquels l'on constate davantage une attitude revendicative.

En dépit de ses limites que les auteurs pointent eux-mêmes²⁰⁰, cette recherche n'en contribue pas moins à souligner la disjonction pouvant exister entre les ambitions des politiques publiques et la manière dont certains destinataires (*i. e.*, ici, les étudiants en situation de handicap) les perçoivent.

Pour les auteurs, les processus « *de catégorisation et de ciblage* » à l'origine de l'attribution officielle des aides et prestations constitueraient le facteur déterminant du non-recours en ce qu'ils s'opposeraient en tous points à ce que les personnes « *non recourantes* » s'attacheraient à privilégier : leur autonomie, leurs inclusion et participation sociales. Pourtant, sauf à dire que celles bénéficiant dûment des droits et dispositifs liés au handicap ont renoncé à ces idéaux, cette interprétation nous semble aller à l'encontre de nos observations et de la multiplicité des témoignages qui attestent de l'inverse. Concernant le non-recours aux droits sociaux, WARIN (2010) constate également que, pour certains bénéficiaires potentiels, « *l'accès à ces aides est si compliqué, le résultat si modeste et bien souvent aléatoire, que le jeu n'en vaut pas la chandelle* ».

À la lueur de ceux-ci, il nous semble préférable d'expliquer le non-recours comme une stratégie relativement rationnelle, soit anticipant les refus, soit percevant des « coûts d'entrée » supérieurs aux bénéfices attendus. Ainsi, par exemple, peut-on penser que, porteurs de déficiences invisibles et en proie à une forme de suspicion assez généralisée au regard de leurs retentissements en situation de cours ou d'examen, certains étudiants n'en viennent à refuser « les coûts d'entrée » préalables à l'obtention de ces mesures (passage devant le médecin, explication détaillée des troubles auxquels on est confronté, *etc.*). Cette hypothèse est corroborée par SEGON, BRISSET et LE ROUX (2017) qui montrent que, concernant le temps majoré, une des réserves les plus fréquemment émises par les étudiants porte sur le fait qu'il « *doit être réclamé, certificat médical à l'appui, à chaque examen* ».

Mutatis mutandis, on retrouve les contours que PAUGAM (2009) donne à une forme d'expérience de la disqualification sociale : « *La relation régulière à un travailleur social [...] peut être également une épreuve pour les assistés obligés, dans ce cas, de dévoiler leur vie privée à l'enquête publique* ». Ici, le travailleur social est remplacé par un professionnel plus ou moins habilité qui, comme nous l'avons vu, peut être un enseignant de sa filière, auquel, en vertu d'éventuelles expériences antérieures, les étudiants handicapés ne confèrent aucune légitimité pour décider de cette attribution, *a fortiori* lorsqu'elle passe par une « mise à nu »

²⁰⁰ L'approche est uniquement qualitative et l'échantillon limité, ce qui ne permet pas de mesurer le poids de facteurs tels le type de handicap, notamment sur la question du refus de l'identité de personne en situation de handicap, l'âge, le sexe, *etc.*

préalable dont le résultat est incertain²⁰¹. Dans ce cas, dussent-ils en pâtir dans l'exercice quotidien de leurs métier d'étudiant, ils font le choix de ne pas recourir au « confort » qu'apporteraient les mesures compensatoires. Ce ressort du non-recours, restant à l'état d'hypothèse, renvoie à la « *théologie négative* » de la subjectivation dubetienne, à « *un discours [qui] s'abolit dans la nuit de l'indétermination* », selon la très jolie formule de CASTEL (1995a). Enfin, WARIN (2008) suggère une dernière figure de non-recours : le non-recours par désintérêt, qu'il définit « *un rapport social à l'offre publique et aux institutions qui la servent* ». Dans cette optique, l'auteur invite à distinguer celui qui « *renvoie [d'un côté] à un problème d'utilité, de l'autre à la question de l'identité, de l'image que l'on a de soi* » (deuxième alternative qui, on l'a vu, nous semble peu pertinente pour les étudiants en situation de handicap). WARIN reconnaît que cette opposition reste « *sommaire et à affiner* ». De fait, on pourrait l'approfondir en lui conférant une dimension socio-politique, le non-recours pouvant alors consister en une contestation implicite des politiques visant à établir l'égalité des chances. Ainsi, certains étudiants handicapés tiennent-ils absolument à être traités exactement comme les autres, dussent-ils fournir un surcroît d'effort, de travail, *etc.* C'est ce qu'évoque clairement la position de Jean.

Jean, 25 ans, en 7^{ème} année Sciences, tétraplégie.

« J'ai quand même trouvé une Faculté... je dirais accueillante... D'autant plus accueillante qu'elle considère les résultats scolaires. Là, c'est la discrimination des examens... Il est certain que, si vous êtes premier, il n'y a aucune barrière, et la Faculté, quand je lui ai demandé, a fait un petit plan incliné... Mais, à côté de ça, je n'ai jamais demandé à bénéficier ni d'un tiers temps supplémentaire, ni d'un statut particulier... Donc j'ai passé l'internat sans dire que j'étais handicapé ; cela ne m'a pas paru utile. [...] Par contre, j'ai signalé que j'étais handicapé après les résultats, pour avoir des aménagements de poste par des choses simples : quand vous êtes de garde, les chambres d'interne sont à l'étage, donc mes gardes ont été allégées. Mais pour les examens, non, j'ai rien voulu... Il n'y a aucune raison ! Surtout quand il y a des concours, on doit être à égalité ! ».

Sûrement cette position est-elle minoritaire, mais de la même façon que le non-recours semble, lui aussi, rester marginal. En tout état de cause, l'idéologie de l'adaptation, à l'encontre de celle de l'inclusion, reste présente chez certains handicapés et peut, de toute évidence, expliquer une partie du non-recours. Par certains aspects, et dans un tout autre domaine, on retrouve ici la

²⁰¹ C'est ce que notent aussi BERRAT et JAEGER (2011) lorsqu'ils précisent que, « *pour obtenir ses droits, la personne doit les « faire valoir », c'est-à-dire rendre publiques ses difficultés - celles-ci quittent alors la sphère privée, voire intime, de l'identité « pour soi » - et accomplir les démarches exigées auprès des administrations et des institutions spécialisées* ».

polémique qui avait agité le milieu sportif quant à la participation du *sprinter* sud-africain, Oscar PISTORIUS, exigeant de participer aux mêmes compétitions que les valides : exigence qui lui a été refusée par la Fédération Internationale d’Athlétisme en 2015 au prétexte que ses « lames »... lui procuraient un avantage certain sur les coureurs valides ; à l’instar de membres de la communauté enseignante qui considèrent que les aménagements faussent la compétition scolaire.

Si, de toute évidence, les textes sont de plus en plus favorables à la logique inclusive, il n’en reste pas moins qu’entre ceux-ci et leur mise en œuvre s’interposent les pratiques concrètes des personnes chargées de les appliquer, et les interactions qui s’ensuivent avec les étudiants. C’est maintenant cet aspect qu’il convient d’analyser, au travers des discriminations dont ces derniers estiment avoir fait l’objet au cours de leurs études.

4. 3. 4. Discriminations

La saisie des discriminations se confronte à deux types d’écueil : leur sous-estimation, les individus pouvant banaliser des situations d’injustice par des mécanismes de déni, ou bien, à l’inverse, leur surestimation, qui consiste à vivre toute inégalité comme le résultat de leur seul attribut différentiel (origine ethnique, sexualité, *etc.* ou, pour ce qui nous concerne, handicap). Comme l’affirment DUBET *et alii* (2013)²⁰², « *le déni et la paranoïa sont donc, l’une et l’autre, des composantes essentielles de l’expérience individuelle des discriminations* ». En l’occurrence, il ne s’agit pas de savoir si certains individus seraient « paranoïaques » quand d’autres seraient « dans le déni » ; l’important, ici, est moins l’obtention d’une mesure objective des discriminations qu’une appréciation de leur perception. Ainsi adopterons-nous l’approche prudente de BOUVIER et JUGNOT (2013) consistant à considérer que « *plutôt que de chercher à objectiver l’existence de situations discriminatoires, il peut sembler plus simple de partir du point de vue subjectif des victimes potentielles en leur demandant si elles pensent avoir déjà rencontré des comportements discriminatoires* ».

L’encadré ci-dessous précise la façon dont nous nous sommes saisi de cette question, à partir de notre propre enquête et de celle de l’OVE 2013.

²⁰² Cf. aussi, sur ce sujet, ECKERT et PRIMON (2011) et, surtout, le numéro spécial d’*Economie et Statistique* consacré aux discriminations et à leur mesure (n° 464-465-466, 2013).

Les discriminations subies par les étudiants dans le cadre de leurs études ont été mesurées dans l'édition 2013 du questionnaire de l'OVE, ainsi que par notre propre enquête.

Les questions posées sont les suivantes :

- Pour l'OVE :

« Depuis le début de l'année universitaire [*en cours*], estimez-vous avoir eu à faire, une fois ou plus, à des propos ou des actes discriminatoires (sexistes, homophobes ou liés à une situation de handicap) de la part :

- *d'un(e) enseignant ; - d'un membre du personnel administratif ; - d'un ou d'une autre étudiant(e) ».*

Les items de réponse étaient oui / non.

- Dans notre Enquête, la discrimination est mesurée à l'aide de trois questions :

1) « À cause de votre handicap, vous êtes-vous retrouvé(e) dans l'une des situations suivantes ?

- *vous avez eu à subir des moqueries, des insultes ; - vous avez été mis(e) à l'écart des autres ; - vous avez été traité(e) injustement ; - on vous a refusé un droit.*

2) « Avez-vous subi de telles situations dans le cadre de l'enseignement supérieur ?

- *jamais ; rarement ; occasionnellement ; assez souvent ; très souvent.*

3) Si oui, était-ce de la part :

- *d'autres étudiants ; d'enseignants ; de personnels administratifs et techniques.*

Tableau II-4-22 : origine des discriminations ressenties par les étudiants en fonction du handicap

	Personnel administratif	Enseignants	Pairs
Pas de handicap	3%	7%	10%
Handicap déclaré	7%	14%	20%
Handicap reconnu	7%	5%	22%
Ensemble	3%	7%	11%
P value <	0,000	0,000	0,000
Source OVE 2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année			
	Personnel administratif	Enseignants	Pairs
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	4%	6%	34%
Handicap scolaire uniquement	5%	19%	21%
Handicap scolaire et vie quotidienne	10%	16%	19%
Handicap vie quotidienne uniquement	13%	10%	21%
Ensemble	9%	14%	22%
P value <	0,000	0,000	0,000
Enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants			

Tout d'abord, on observe une certaine similitude entre l'enquête de l'OVE et la nôtre quant à l'ampleur des discriminations (ou, plus précisément, du sentiment d'avoir été discriminé). Ainsi, si l'on compare uniquement les personnes handicapées dans les deux enquêtes, les valeurs sont pratiquement identiques, même si elles sont toujours très légèrement supérieures dans la nôtre. Dans les deux enquêtes, la structure des réponses est, elle aussi, similaire.

On ne manquera pas de remarquer que plus les contacts sont fréquents, plus le sentiment d'avoir subi des discriminations est fort : l'ampleur dépend aussi des occasions d'occurrence. Ainsi, si c'est de la part du personnel administratif que les discriminations sont les plus rares, c'est aussi que les contacts entre les étudiants et cette catégorie de personnels sont, dans l'ensemble, assez peu soutenus. Inversement, c'est avec les pairs que les relations sont les plus nourries, et c'est donc avec eux que les discriminations apparaissent le plus souvent.

Si l'on compare avec les non-handicapés, les étudiants en situation de handicap sont deux fois plus discriminés²⁰³.

Intéressons-nous plus particulièrement à ce qui est au cœur du métier d'étudiant, dans sa facette institutionnelle, à savoir la relation avec les enseignants. On remarque que, dans l'Enquête OVE, ce sont les étudiants dont le handicap n'est pas administrativement reconnu et, dans notre enquête, ceux dont le handicap relève uniquement du domaine scolaire (et qui, pour la plupart n'ont pas, non plus, de reconnaissance administrative), qui s'estiment le plus souvent victimes de traitements discriminatoires de la part des enseignants.

Ce constat renvoie à ce que nous avons vu plus haut à propos des refus de mesures compensatoires essayés par les étudiants. Il incite à penser que les situations les plus problématiques concernent les cas où le handicap porte sur la sphère scolaire et où sa visibilité est faible, voire nulle, jetant ainsi la suspicion sur la légitimité des demandes. Autant certaines situations de handicap ne prêtent guère à contestation, autant celles où le handicap ne possède pas la force de l'évidence engendrent des zones d'incertitude qui prêtent à négociation et, partant, sont susceptibles d'engendrer de l'arbitraire.

Au-delà des questions de discrimination, on peut penser que le degré de prise en charge du handicap par les établissements d'enseignement supérieur aura des répercussions sur le déroulement des études.

C'est ce que suggère clairement la première partie du tableau ci-dessous : lorsque, dans le cadre de leurs études, les étudiants évaluent positivement la prise en charge de leur handicap par les institutions universitaires, les difficultés qui lui sont liées pour le déroulement des études apparaissent beaucoup moins fortes que lorsque l'évaluation est négative (50 % dans le premier cas, 82 % dans le second).

²⁰³ Toutefois, il faut se garder d'en déduire qu'ils ont deux fois plus de risques d'être discriminés que d'autres minorités susceptibles de l'être (par racisme, homophobie, etc.). Le substantif « minorité » est ici important : la question du sexisme ne peut être envisagée dans la mesure où les femmes ne sont pas une minorité et, par là même, leur poids dans la population générale n'est pas du tout équivalent.

Au plan national, en 2010, les problèmes de santé et de handicap constituaient le deuxième motif de saisine de la HALDE (19 %), derrière l'origine réelle ou présumée (27 %), et loin devant le sexe (4,5 %).

Dans le Rapport 2018 du Défenseur des droits, le handicap *stricto sensu* est désormais le premier motif de discriminations pour lequel cette instance est saisie. En 2017, plus d'une réclamation sur cinq (21,8 %) en matière de discrimination concernait ce motif, devant l'origine (17,6 %) et l'état de santé (11,9 %).

Entre 2010 et 2018, cet accroissement est d'autant plus remarquable que, dans le document de la HALDE, le handicap est couplé avec des problèmes de santé quand, dans celui-ci du Défenseur des Droits, les données concernent exclusivement le handicap. Plus qu'une augmentation des situations de discrimination liées au handicap, il semble qu'il faille voir dans cette hausse une volonté des personnes de défendre leurs droits, ce qui, là encore, va à l'encontre de la thèse d'un non-recours par crainte de stigmatisation !

Tableau II-4-23 : évaluation des difficultés liées au handicap et de sa prise en charge institutionnelle

		Evaluation des difficultés liées au handicap pour le déroulement des études			
		fortes	faibles	Total	
Tout Handicap	Jugement sur la prise en charge du handicap par les institutions dans le cadre des études	Bonne	50%	50%	100%
		Mauvaise	82%	18%	100%
		Ensemble	64%	36%	100%
		P value <	0,000		
		Evaluation des difficultés liées au handicap pour le déroulement des études			
		fortes	faibles	Ensemble	
Handicap déclaré	Jugement sur la prise en charge du handicap par les institutions dans le cadre des études	Bonne	17%	17%	
		Mauvaise	54%	12%	
		Ensemble			100%
		P value <	0,000		
Handicap reconnu	Jugement sur la prise en charge du handicap par les institutions dans le cadre des études	Bonne	44%	33%	
		Mauvaise	21%	2%	
		Ensemble			100%
		P value <	0,039		

Source : OVE 2013 - Champ : étudiants en situation de handicap en formation initiale, à partir de la 1^{ère} année. Pour la dichotomisation des variables en « forte-faible » et « bonne-mauvaise », nous renvoyons à l'annexe 4-18. Lecture de la seconde partie du tableau : les comparaisons, pour chacune des huit cases, s'effectue paire à paire, par type de combinaison. Ainsi, par exemple, on compare la combinaison « bonne évaluation / fortes difficultés » pour le handicap déclaré (17 %) à la combinaison « bonne évaluation / fortes difficultés » pour le handicap reconnu (44 %), et ainsi de suite. Le fait que les huit cases soient colorées signifie que les différences de pourcentages sont statistiquement significatives.

Comme on l'a entrevu jusqu'à présent, les étudiants dont le handicap est reconnu sont beaucoup plus nombreux (77 %) que ceux dont le handicap est déclaré (34 %) à évaluer positivement la prise en charge institutionnelle de leurs déficiences. Et donc, alors même que la reconnaissance administrative signe, en principe, une prégnance plus forte de ces dernières sur la vie sociale, leurs répercussions pour le déroulement des études s'avèrent plus souvent faibles (35 %) que pour ceux dont le handicap est déclaré (29 %).

Ce constat montre, s'il en était besoin, que le niveau de déficiences importe moins que leurs traitements et prise en considération par l'environnement social. En outre, il souligne à quel point tout un pan du champ des handicaps, notamment ceux pour lesquels la labellisation est à la fois plus récente et moins certaine, reste un « parent pauvre » des accompagnements

institutionnels, les droits des personnes paraissant plus difficiles à faire valoir en raison de l'incertitude définitionnelle qui règne à leur propos.

Partant, il n'est guère étonnant que les étudiants déclarant des problèmes de santé mentale soient les plus insatisfaits du sort qui leur est réservé (Cf. tableau ci-dessous). Non seulement ils sont les plus nombreux à juger que leurs troubles affectent le déroulement de leurs études mais, en outre, leur prise en compte par l'institution universitaire (entre autres) reste aléatoire.

Tableau II-4-24 : évaluation des difficultés liées au handicap et de sa prise en charge institutionnelle en fonction des déficiences et troubles déclarés

	Evaluations des obstacles / Evaluation de la prise en charge				
	Forts et Bonne	Forts et Mauvaise	OR	Faibles et Bonne	Faibles et Mauvaise
Troubles psychiques	15%	72%	14,6	6%	7%
Combinaison de handicaps	19%	66%	8,3	9%	7%
Troubles de l'apprentissage	25%	51%	3,2	13%	12%
Handicap moteur	8%	41%	7,4	32%	19%
Maladie chronique	10%	29%	3,6	47%	14%
Déficience sensorielle	8%	17%	2,3	55%	20%
Ensemble	15%	54%		21%	11%
P value < 0,000					
Source : OVE 2013 ; champ : étudiant dont le handicap est déclaré et non reconnu					

Lecture du tableau : la colonne « OR » (odds ratios) est relative au rapport entre les combinaisons « forts obstacles-mauvaise prise en charge » et « forts obstacles-bonne prise en charge ».

Au-delà de la situation bien particulière des jeunes déclarant des troubles psychiques, d'une façon générale, près de la moitié des étudiants dont le handicap n'est pas reconnu insiste sur le décalage entre les conséquences de leurs déficiences ou problèmes de santé et leur prise en considération.

Certes, ici, les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas seuls concernés, puisque la question englobait aussi des institutions telles que les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH). Il semblerait toutefois, au vu des entretiens, que les étudiants dont le handicap n'est pas reconnu ne considèrent pas ces institutions comme pertinentes, si tant est qu'ils les connaissent²⁰⁴.

Le jugement porté s'adresse donc bien aux institutions d'enseignement supérieur : leur est reproché la fourniture de réponses standardisées, la durée des procédures engagées pour la reconnaissance de la situation de handicap, les suspicions quant à sa réalité, voire même leur indifférence.

Au fond, si l'on devait reprendre à notre compte la notion de « liminalité », c'est peut-être à propos de cette catégorie bien spécifique d'étudiants handicapés : pas assez handicapés pour qu'on les considère comme tels, mais présentant des difficultés dont les manifestations leur interdisent de poursuivre des études « normalement ».

Jusqu'alors, nous avons envisagé les facettes de l'expérience des étudiants en situation de handicap dans un contexte bien particulier : celui de l'université et, plus précisément encore, de l'établissement d'étude. Toutefois, l'expérience déborde ce cadre limité. Et c'est en considérant les modes de vie au sein desquels elle prend aussi forme que nous pouvons espérer parvenir à la saisir plus finement.

²⁰⁴ Lorsque les étudiants les évoquent, c'est à propos de leur futur, pour une éventuelle Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH). Aucun des étudiants rencontrés n'en a fait état pour une demande d'AAH.

CHAPITRE 5

LES MODES DE VIE ÉTUDIANTS

Dans la littérature, la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est surtout entrevue sous l'angle de la socialisation des étudiants à un cadre institutionnel, à des organisations pédagogiques, à des contenus et à des modes d'appropriation des savoirs qui, au moins dans un premier temps, les laissent souvent désorientés. Or, limiter cette phase à une incorporation plus ou moins aboutie de ces « normes » inédites semble largement insuffisant : l'entrée dans l'enseignement supérieur est aussi - et peut-être surtout - « *une rupture sur le plan relationnel et social pour les étudiants* » (COULON, PAIVANDI, 2008). Aussi, s'intéresser aux modes de vie revient à entériner le fait que l'expérience étudiante ne saurait se réduire au seul examen des conditions d'étude et niveaux d'intégration. Pour autant, les premiers n'étant pas déconnectés de ces derniers²⁰⁵, c'est dans une optique de transversalité, et non de découpage, qu'il convient de les examiner.

Le détour par l'analyse des modes et degrés d'intégration des étudiants en situation de handicap à l'univers académique et étudiant était déjà un premier complément pour une prise en compte plus fine de la réalité de cette transition ; l'analyse de leurs conditions de vie entreprise ici permet de l'embrasser plus précisément encore.

Avec l'entrée dans l'enseignement supérieur, la rupture relationnelle et sociale qu'ont à connaître nombre d'étudiants affecte principalement deux des instances de socialisation majeures propres à cet âge de la vie : la famille et le réseau amical.

En ce qui concerne la famille, la coupure peut se traduire par une décohabitation, le plus souvent occasionnée par la distance existant entre le domicile parental et le lieu d'étude. En creux, examiner les rapports que les étudiants maintiennent avec leur famille, au travers de leur lieu de résidence ou des aides, matérielles et/ou psychologique, qu'elle leur fournit, revient à analyser le processus d'autonomisation inauguré par l'entrée dans l'enseignement supérieur. En vertu du « *rôle protecteur d'amortisseur* » que joue la famille (BAUDELLOT, 1988), quels

²⁰⁵ La question de l'activité salariée sur le temps d'étude disponible et, partant, sur la réussite, est un exemple paradigmatique de l'entremêlement des modes de vie et des conditions d'étude des étudiants.

types de soutien perdurent-ils en dépit de l'éloignement géographique ? Les ressources financières proviennent-elles majoritairement de la famille, de l'aide publique, ou les étudiants sont-ils engagés dans des activités salariées permettant de les abonder ? La situation de handicap imprime-t-elle des spécificités sur cette prise d'autonomie ? Enfin, cette prise de distance ne peut-elle être perçue que sous l'angle de ruptures ? N'est-elle pas envisageable, particulièrement pour certains jeunes en situation de handicap, comme une atténuation des contraintes liées à la surprotection dont ils ont pu faire l'objet par le passé et, du coup, s'entrevoir comme une chance d'émancipation ? Pour COULON et PAIVANDI (2008), cet éloignement peut effectivement s'avérer favorable à une prise d'autonomie dès lors que les individus montrent « *une capacité d'adaptation rapide en se mobilisant pour développer de nouveaux liens sociaux* », ce qui, pour nombre d'étudiants, resterait toutefois un véritable défi à relever.

Pour ce qui est de la sociabilité, la césure se traduit le plus souvent par une diversification du réseau constitué, pour une part, de relations anciennes, préexistant à l'entrée dans l'enseignement supérieur et, pour une autre, de fréquentations initiées dans le cadre des études. Sur cette question, nous nous demanderons si, effectivement, l'entrée dans l'enseignement supérieur signe un élargissement du réseau amical des étudiants, ou si, à l'inverse, elle contribue à sa dislocation et à son remaniement.

La section précédente de notre travail consacrée à l'intégration étudiante nous a déjà fourni de premiers éléments de réponse sur l'une des trois dimensions de la sociabilité étudiante mises au jour par JELLAB (2011) : la sociabilité scolaire, qui renvoie à l'appartenance à un groupe d'étudiants, principalement à des fins de révision, de préparation de travaux et d'approfondissement des contenus intellectuels. Mais qu'en est-il de son versant « mixte » (mêlant, comme l'indique cette qualité, les dimensions scolaire et extrascolaire au travers de l'appartenance à plusieurs groupes) et, surtout, « extra-scolaire » ? Et, en parallèle, si, comme le souligne GALLAND (1991), « *la spécificité du mode de vie post scolaire tient en partie [en une] disponibilité exceptionnelle et transitoire* », autour de quelles activités s'organise la sociabilité estudiantine, notamment celle des jeunes en situation de handicap ?

5. 1. Indépendance et autonomie des étudiants en situation de handicap

Aborder la question de l'indépendance et de l'autonomie des étudiants suppose, en tout premier lieu, de proposer une définition, même très succincte²⁰⁶, de ces deux notions.

Ici, nous considérerons, avec CHALAND (2001) que l'indépendance reflète un état dans lequel l'individu dispose de ressources propres grâce auxquelles il peut « mener sa vie » sans soutien financier ou matériel de quiconque. En cela, l'indépendance se définit essentiellement en rapport à des catégories objectives. L'autonomie, en revanche, recouvre des dimensions plus subjectives puisqu'elle implique la capacité d'un individu à se fixer ses propres règles, à orienter l'univers dans lequel il évolue et à se réaliser en « [dessinant] *les contours du pouvoir de soi sur soi* » (SINGLY, 2010). Et la nature plus subjective de l'autonomie comme processus de construction de soi s'illustre aussi au travers des différents degrés selon lesquels ces projets se réalisent.

En dépit de ces traits distinctifs rapidement brossés, ces deux notions restent fréquemment, au quotidien, employées l'une pour l'autre. Il est un fait que, dans la réalité, elles ne sont pas totalement déconnectées : l'indépendance accroît l'autonomie, et l'autonomie est souvent l'objectif de toute prise d'indépendance. Toutefois, l'une n'épuise pas l'autre : l'autonomie, par exemple, ne s'expérimente pas uniquement dans l'indépendance ; de même, l'indépendance matérielle et financière peut s'accompagner d'une forme de dépendance à l'égard de la sphère familiale : dépendance qui se manifeste par les soutiens, éventuellement affectifs, qui en sont attendus. L'appréhension fine de ces notions empêche donc tout monolithisme compte tenu du halo de situations intermédiaires qui les caractérisent, l'une et l'autre.

Dans cette section, l'autonomie des étudiants sera principalement approchée au travers de la cohabitation/décohabitation familiale. La question de leur indépendance sera abordée selon deux axes spécifiques : l'origine des ressources financières dont ils disposent, d'une part, et la nature et la fréquence des services qu'ils sollicitent, notamment auprès de leur famille, d'autre part.

Toutefois, il est important de rappeler ici que prises d'autonomie et d'indépendance ne s'effectuent pas dans un « vide social » : des contraintes pèsent sur les aspirations des étudiants et, selon les cas, accélèrent ou diffèrent un processus dont ils pouvaient avoir envisagé différemment le déroulement.

²⁰⁶ Pour un examen plus approfondi de ces notions, Cf. RENAUT (1989).

Le poids de l'offre universitaire est l'une de ces contraintes. S'il va de soi que quitter le domicile parental suppose des moyens financiers dont tout le monde ne dispose pas, cette première limite en rencontre une autre : la concentration des établissements d'enseignement supérieur dans un nombre de villes limité, contrairement aux lycées et en dépit de la politique de dissémination des antennes universitaires (FILATRE, 2003). Du coup, la décohabitation ne procède pas forcément d'une volonté de s'émanciper de l'emprise parentale, mais peut également résulter d'une obligation. À ceci s'ajoute le fait que l'offre de formation de l'enseignement supérieur est elle-même inégalement répartie sur le territoire, obligeant les étudiants, surtout si leurs parents sont les principaux contributeurs au financement des études, à réaliser des arbitrages. De ce point de vue, leur résultat peut constituer un premier indicateur d'autonomie, selon que les étudiants privilégient la proximité de l'établissement et, partant celle de l'environnement familial, ou le projet professionnel dont les études sont le vecteur, fût-ce au prix de concessions personnelles, parmi lesquelles l'éloignement d'avec l'environnement intime.

5. 1. 1. Cohabitation et décohabitation familiales

Lorsque nous avons interrogé les étudiants sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi leur ville d'étude, la proximité de l'établissement constitue le premier item cité sur les 12 qui leur étaient soumis, par près de deux étudiants sur cinq, et légèrement plus souvent par les étudiants dont le handicap relève du « handicap canonique ».

En dépit des différences apparaissant entre les quatre types de handicap, dont l'ampleur reste faible, on saisit l'importance accordée à l'univers habituel, balisé par des repères connus (la famille, les copains, la familiarité géographique, etc.) : en cela, les études ne sont pas synonymes d'aventure et de découverte. Après tout, et notamment pour les étudiants de premier cycle, l'enseignement supérieur apparaît suffisamment étrange sans avoir besoin d'en rajouter !

L'importance du handicap joue donc, même de façon limitée. Ce constat est corroboré par l'Enquête OVE : la proximité de l'établissement dans le choix de la formation est d'autant plus mentionnée que le handicap est prégnant.

Tableau II-5-1 : importance de la proximité de l'établissement d'enseignement supérieur et de la famille dans le choix des études supérieures

Choix de la ville			
	C'était l'établissement le plus proche	Pour être près de votre famille	Pour être autonome par rapport à votre famille
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	35%	14%	10%
Handicap scolaire uniquement	36%	18%	10%
Handicap scolaire et vie quotidienne	40%	29%	6%
Handicap vie quotidienne uniquement	42%	20%	6%
Ensemble	38%	19%	8%
P value <	0,084	0,003	NS (0,283)
Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants			
Choix de la formation			
	La proximité de l'établissement		
	2010	2013	Ensemble
Pas de handicap	4%	23%	14%
Handicap déclaré	6%	23%	20%
Handicap reconnu	11%	30%	23%
Ensemble	4%	23%	16%
P value <	0,000	NS (0,181)	0,000
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année			

Note de lecture : dans la première partie du tableau qui concerne notre enquête, il s'agissait d'une question à choix multiples. Les items présentés, parmi une liste non limitative de 11, ont ensuite été recodés en « cité » ou « non-cité ». Puis, en cas de réponses multiples, on demandait de choisir l'item le plus important. Les pourcentages présentés dans ce tableau concernent ici les choix classés en premier. On trouvera en annexe 5-1 les résultats pour l'ensemble des items. Pour la seconde partie du tableau, relative aux enquêtes de l'OVE, les résultats ont été présentés séparément (les deux premières colonnes), du fait de la non-similarité dont ont été posées les questions dans les deux vagues. En 2010, l'item « Proximité de l'établissement » constituait l'un des X items à la question « Pour quelles raisons avez-vous choisi cette formation ? », avec réponse unique : en 2013, la question était identique mais il était possible de choisir trois items, ce qui explique la proportion nettement supérieure entre les deux vagues. La troisième colonne présente les deux vagues agrégées.

Dans une certaine mesure, proximité de l'établissement et proximité avec la famille vont de pair. D'ailleurs, les réponses apportées à ces deux items varient de façon assez concomitante, excepté pour les jeunes dont le handicap affecte uniquement leur vie quotidienne.

D'une façon générale, rester au sein de l'univers familial semble une préoccupation plus souvent partagée par les étudiants dont le handicap est plus prégnant ; ce constat concerne aussi bien le choix de la ville que celui de la formation elle-même, mais dans une moindre mesure pour ce dernier. Du coup, on peut penser que, pour certains de ces jeunes tout au moins, les choix d'étude s'effectuent dans un espace restreint par le primat accordé à la proximité. Mais

peut-on y voir pour autant un premier indicateur de leur plus ou moins grande autonomie ? Rien n'est moins sûr car ce choix ne dit rien de leur situation résidentielle concrète. Il faut alors se demander si ce « voisinage » s'assortit d'une cohabitation parentale ou s'il s'en affranchit, *via* l'installation dans un logement propre ou dans une résidence collective.

À partir de l'Enquête « Passage à l'âge adulte » datant des années 80, BOZON (1994) distingue trois types d'autonomisation correspondant à la manière dont ce processus se négocie au sein de trois grands groupes sociaux : *l'autonomisation tardive*, *l'autonomisation précoce et « sans filet »* et, enfin, *l'autonomisation partielle sous contrôle des parents*. Cette dernière concerne essentiellement les jeunes des classes moyennes et supérieures, et plus spécifiquement les jeunes engagés dans des études supérieures²⁰⁷. Si les effectifs relatifs à chacune de ces classes ont certainement changé du fait de la massification universitaire, cette catégorisation reste cependant pertinente, dans ses grandes lignes, pour caractériser les processus d'autonomisation des étudiants.

Habiter chez ses parents, vivre seul ou à plusieurs dans un logement indépendant ou en résidence introduit une première ligne de fracture entre les étudiants, même si les origines du financement du logement la nuance quelque peu. Examinons donc tout d'abord la répartition des étudiants en fonction de leur lieu de résidence.

A priori, l'on pourrait s'attendre à ce que les étudiants en situation de handicap, en raison des éventuels retentissements de leurs troubles dans la vie quotidienne, restent plus longtemps chez leurs parents, à la fois pour des raisons de commodité d'organisation, mais aussi pour l'aide qu'ils peuvent leur apporter au jour le jour. Or, dans les faits, il n'en est rien.

Si l'on s'en tient à l'Enquête OVE, on remarque tout d'abord que la majorité des étudiants, en situation de handicap ou non, vivent dans un logement indépendant. Ce que le handicap discrimine est la répartition entre les deux autres alternatives proposées : la vie chez les parents ou la vie en résidence collective. Ainsi, les étudiants dont le handicap est reconnu vivent-ils moins souvent que les autres (5 à 7 points d'écart) chez leurs parents, et plus souvent (4 à 5 points d'écart) dans une résidence collective.

Les résultats de notre propre enquête diffèrent assez sensiblement de ceux de l'OVE ; les étudiants handicapés sont ainsi globalement nettement moins nombreux à résider dans un logement indépendant, et plus nombreux à vivre chez leurs parents. Seul le pourcentage de

²⁰⁷ « *L'autonomisation tardive* » correspond aux situations de jeunes n'étant ni en formation ni en emploi et dont la cohabitation s'explique par l'absence de possibilités d'émancipation liées à leur statut. Ce premier modèle caractériserait plus précisément les jeunes des classes populaires. « *L'autonomisation précoce et sans filet* » concerne les jeunes en conflit avec leurs parents ; ils décohabitent sans que leur situation professionnelle ne soit véritablement assurée.

jeunes déclarant un handicap dont les répercussions ne sont ni scolaires ni dans la vie quotidienne se rapprochent des étudiants dont le handicap est déclaré dans l'Enquête OVE.

Tableau II-5-2 : lieu de résidence des étudiants en fonction du handicap

	Chez les parents	Un logement indépendant	En résidence collective-ailleurs	Total
Pas de handicap	34%	51%	15%	100%
Handicap déclaré	32%	52%	16%	100%
Handicap reconnu	27%	53%	20%	100%
Ensemble	34%	51%	15%	100%
P value < 0,000				
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année				
	Chez les parents	Un logement indépendant	En résidence collective-ailleurs	Total
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	37%	46%	17%	100%
Handicap scolaire uniquement	44%	40%	16%	100%
Handicap scolaire et vie quotidienne	35%	37%	28%	100%
Handicap vie quotidienne uniquement	43%	34%	23%	100%
Ensemble	40%	39%	22%	100%
P value < 0,013				
Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants				

En revanche, on retrouve dans les deux enquêtes une rupture similaire quant à la résidence collective : les étudiants dont le handicap est reconnu (caractéristique qui, dans notre Enquête, recouvre majoritairement le handicap « canonique ») y habitent le plus souvent.

Une fois ces grandes tendances mises au jour, il reste à examiner plus précisément ce que recouvre chacun des modes de domiciliation des étudiants en situation de handicap, principalement au regard de la question de l'autonomie.

Vivre chez ses parents

Dans la littérature, le maintien des étudiants au domicile parental recouvre deux grandes situations contrastées : l'une définie par la commodité, l'autre par la nécessité.

En premier lieu, certains étudiants peuvent ne pas percevoir cette forme d'émancipation comme un impérieux besoin. ERLICH (1998) évoque ainsi différents motifs au report de la décohabitation familiale : elle cite, par exemple, la qualité des logements et de leurs équipements, ou encore « *un libéralisme plus grand en matière d'éthique familiale* » se traduisant par des rapports parents-« enfants » respectueux des zones d'intervention de chacun. C'est ce qu'observe SINGLY (2010), pour qui « *l'autonomie n'interdit en rien la vie en commun avec les parents, [...] à la condition que son ou ses « partenaire(s) » lui laisse(nt) la possibilité de faire un [...] travail d'appropriation des règles et principes* ». Toutefois, on le sait, ce travail s'effectue selon des modalités très différentes en vertu, notamment, de la conception de la famille et de la place laissée à l'individu qui y prévalent (KELLERHALS, MONTANDON, 1991). Dans tous les cas, cette situation s'accompagne invariablement de négociations et concessions (de participation à certaines activités domestiques, de respect d'horaires, d'information sur les projets immédiats, *etc.*) jugées suffisamment mineures pour ne pas envisager de s'en affranchir en décohabitant.

En second lieu, les étudiants peuvent se maintenir au domicile parental en raison de « *l'impossibilité matérielle de faire coïncider un statut d'étudiant avec l'occupation d'un appartement indépendant, ainsi que par l'absence de raison valable pour justifier, aux yeux de leurs parents, un départ financé.* » (VAN DE VELDE, 2008). Ici, un principe de réalité de nature économique explique essentiellement la cohabitation : faute de moyens économiques propres pour assurer leur autonomie, les étudiants font « contre mauvaise fortune, [plus ou moins] bon cœur », comme ils font l'expérience d'une tension entre leurs désirs d'indépendance et leur impossibilité matérielle à les satisfaire. Dans cette configuration, il s'agit davantage d'entretenir le *modus vivendi* consistant « *à profiter du soutien parental, tout en vivant sa vie personnelle.* » (GALLAND, 1991).

Pour les jeunes en situation de handicap, le caractère central conféré à la proximité familiale et, plus généralement, à celle du lieu d'étude par rapport à l'environnement dans lequel on a l'habitude de vivre, n'est pas pour étonner. Il peut toutefois renvoyer à deux réalités qui ne se recoupent pas nécessairement.

La première concerne le rôle de soutien que remplit l'univers familial. Pour certains jeunes, notamment ceux qui connaissent des problèmes psychiques, il constitue un point de réassurance essentiel. En cela, BUNGENER (2001) considère que, dans la maladie psychique, le processus

d'autonomisation des jeunes est fréquemment brouillé par leur difficulté à s'émanciper de l'attachement parental. Ainsi, comme le note PARRON²⁰⁸ (2014), y compris lorsque les jeunes adultes en situation de handicap psychique sont dans une situation de dépendance matérielle et financière vis-à-vis de leur famille, « *les aides apportées par l'entourage viennent relativiser l'autonomie sans la nier, comme si l'absence d'autonomie renvoyait à une situation intolérable ou trop dégradante [...]* ».

Ophélie, 21 ans, Master I LSH, bipolarité.

« Non, je vis chez mes parents. Bien sûr... je pourrais partir... mais je sens que j'ai encore besoin d'eux. Parce que, quand je suis en phase down, c'est pas joli à voir... si j'étais seule, j'ai peur de ce qui peut arriver. [...] Je suis autonome chez moi ; mes parents me disent pas ce que j'ai à faire. Ils sont compréhensifs, tout se passe bien. Même, ils sont contents quand je sors. Par contre, je dois dire où je suis et avec qui. [...] Non, financièrement, je pourrais partir. Je sais qu'ils me donneraient ce qu'il faut... mais c'est moi. Je me sens encore trop fragile. Il faudra bien que ça vienne, mais j'y pense pas encore. »

Dans le cas d'Ophélie, le processus d'autonomisation, que CICHELLI (2001) décrit comme « *la tension permanente entre autonomie et dépendance dans le passage à l'âge adulte* », est parasité par le handicap, ses caractéristiques et manifestations. Le domicile parental fait alors figure de lieu de repli lorsque ses manifestations encombrant la vie de la jeune femme.

Il en va différemment dans la seconde situation. Particulièrement pour les jeunes dont les déficiences impliquent des problèmes de mobilité, la cohabitation répond à la difficulté à trouver des logements adaptés. Ici, il s'agit donc moins d'expliquer le souhait de proximité entre lieu d'étude et lieu de résidence par le désir de maintenir la cohabitation familiale que par le refus de « lâcher la proie pour l'ombre ».

Grégory, 24 ans, Master 2 Sciences, tétraplégie.

« Comme vous voyez, mes parents ont une maison de plain-pied et, depuis mon accident, ils ont fait tous les travaux qui me permettent de vivre en totale autonomie. Vous avez vu : je suis venu vous ouvrir la porte, là on est sur la terrasse... Beaucoup de choses sont domotisées. Tout est conçu pour que mon fauteuil passe partout... venez voir la salle de bains [...] Partir, et pour quoi faire ? Non, pas avant la fin de mes études. Après, quand j'aurai un boulot, je verrai. [...] Oui, je sais, il y a des logements en Cité U. qui sont adaptés, mais je n'aimerais pas cette promiscuité [...] Et en ville, y'en a pas des masses... Non, qu'est-ce qui pourrait être embêtant de rester chez moi ? Mes parents qui me demandent des comptes ? Mais c'est pas le cas... Ma mère est au foyer, mon père à la retraite dans six mois... Ils ont prévu de partir souvent. Mais, même s'ils restaient, ils ne me gênent pas. Non, ici, c'est tout confort ! »

²⁰⁸ Les conclusions de cette enquête portent sur 21 jeunes adultes pris en charge par des institutions psychiatriques et médicosociales ; 12 d'entre eux sont reconnus handicapés.

Si le logement parental satisfait à la compensation des déficiences, le quitter ferait prendre le risque de se retrouver dans un environnement inadapté dans lequel il faudrait apprendre à composer avec de nouveaux repères. En outre, la quête même d'un logement adapté est connue pour s'apparenter à un véritable *pensum* et, à cet égard, les *Forums* sur internet regorgent de témoignages évoquant « *la galère des étudiants à mobilité réduite pour trouver un logement étudiant* »²⁰⁹.

Que ce soit pour apaiser l'inquiétude liée au handicap ou parce que l'environnement de vie aménagé chez les parents contribue à en limiter le retentissement, certains étudiants parmi ceux que nous avons rencontrés n'envisagent pas de décohabiter. Cette perspective est, *a minima*, renvoyée à la fin des études et à l'obtention d'un emploi ; elle apparaît d'autant moins urgente que les règles de la vie familiale n'empiètent pas sur la perception qu'ont les étudiants de leur autonomie.

Au-delà de la situation des jeunes en situation de handicap que nous venons d'évoquer, POULIQUEN (2018) constate qu'en 2013, plus de 69 % des étudiants entre 18 et 29 ans vivaient chez leur parents²¹⁰. Même si ce pourcentage tend à décroître à mesure de l'avancée en âge, les 25-29 ans restent tout de même près de 45 % à ne pas avoir décohabité. « *Après une diminution amorcée au milieu des années 1990, le taux de cohabitation avec les parents a de nouveau augmenté depuis les années 2002, poussé par la hausse du chômage et de la population étudiante* ».

Ces pourcentages élevés tranchent avec ceux issus de l'OVE où, parmi les non-handicapés et en 2010-2013, seulement un peu plus du tiers des étudiants vivent chez les parents. Vraisemblablement cet écart peut-il s'expliquer par la définition donnée par l'INSEE aux personnes qui habitent chez leurs parents : certains de ceux interrogés par l'OVE n'auront pas considéré qu'y séjourner un ou deux mois par an en fait leur lieu de résidence principal.

²⁰⁹ <https://mcetv.fr/mon-mag-campus/logement-etudiant-la-galere-des-etudiants-a-mobilite-reduite-0502/>

Ce site évoque le parcours ubuesque d'une jeune étudiante bretonne effectuant ses études à Sciences Po Paris, témoignage propre à en décourager plus d'un !

²¹⁰ Dans cette exploitation de l'Enquête « Logement » (INSEE, 2013), vivre chez ses parents signifie y résider au moins un mois dans l'année. Cette fourchette basse signifie que les jeunes habitent en partie chez leurs parents et en partie ailleurs (logement indépendant ou foyer d'étudiants). Toutefois, ce cas de figure est minoritaire puisque, parmi tous les jeunes, et non les seuls étudiants, 85.5 % des 18-24 ans et 92.8 % des 25-29 ans y résident toute l'année.

Vivre seul ou à plusieurs en logement autonome

La décohabitation familiale peut prendre plusieurs formes. Une fois le domicile parental quitté, les étudiants peuvent ainsi s'installer seuls, en couple ou avec des amis.

Tableau II-5-3 : modes de résidence des étudiants ne vivant pas chez leurs parents

	Seul	En couple	Avec des amis	Autre	Total
Pas de handicap	54%	20%	17%	9%	100%
Handicap déclaré	57%	19%	13%	10%	100%
Handicap reconnu	64%	14%	9%	13%	100%
Ensemble	54%	20%	17%	9%	100%
P value <	0,000				
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année et ne vivant plus chez leurs parents					

Comme l'indique le tableau ci-dessus, les étudiants partent, le plus souvent, pour prendre un logement seul (54 %). Avec un différentiel statistiquement significatif de 10 points en leur faveur, ce sont particulièrement ceux dont le handicap est déclaré qui vivent dans cette situation (près des 2/3 dans l'échantillon OVE). En contrepartie, ils sont moins nombreux à s'installer en couple ou avec des amis. La figure de la vie en *solo* semble donc prédominer pour les plus handicapés, avec toutefois la menace qu'elle ne dérive vers l'isolement.

Particulièrement pour les étudiants en situation de handicap, on peut aisément concevoir que l'entrée dans l'enseignement supérieur puisse signer une prise de distance vis-à-vis de la famille, venant rompre avec des fonctionnements antérieurs pouvant être marqués par l'excès : « *L'enfant handicapé est souvent surprotégé et les enfants « sains » sont sommés d'aimer et de protéger leur pair vulnérable, et ce dernier est contraint d'accepter cette protection quasi-parentale de la part de la fratrie.* » (GRIOT et alii, 2010).

On envisage facilement que, dans ces situations, vivre seul(e) dans un logement indépendant participe d'une forme d'affirmation de soi : affirmation que l'on affiche à l'égard de tous, y compris de soi-même. Par bien des aspects, cette nouvelle condition s'apparente à une forme de « manifeste d'autonomie », *a fortiori* lorsque l'on est porteur de déficiences, parfois lourdes, et que, malgré elles, on « mène sa vie », quel que soit le prix de ses vicissitudes. Dans ce cadre, et comme l'indique SINGLY (2010), « *l'absence de négociation est vécue comme un marqueur d'autodétermination* ».

Jessica, 21 ans, déficience visuelle sévère, en 2^{ème} année DEG.

« J'habite ici [Pessac] depuis un an ½. D'abord pour être plus près de la Fac [sa mère réside à 20 km environ de son lieu d'étude] et parce qu'honnêtement, j'en pouvais plus. La distance, mais surtout avoir ma mère tout le temps sur le dos... Elle est gentille, hein, mais j'étouffais... Quand j'étais au lycée, j'attendais que ça ! Passé un moment, quand il faut demander... qu'on n'est pas autonome, ça devient plus possible. Je sais que c'était pas pour m'embêter, hein, mais c'était plus possible. [...] Bien sûr, parfois j'en have un peu ! Mais c'était surtout au début, le temps que je m'acclimate. Maintenant, j'ai ma petite vie pépère. Je rentre pas très souvent à B. [où habite sa mère] parce que je n'ai pas vraiment le temps, avec mes activités. C'est plutôt elle qui vient... Disons tous les mois, environ... Mais c'est pour la journée, hein ! En fin d'après-midi, elle repart. Autrement, on s'appelle, mais pas tous les jours. »

Le cas de Jessica illustre une figure particulière de la décohabitation. Pour elle, quitter le domicile parental s'apparentait, en premier lieu, à une prise de distance : il y a fort à parier que, si sa mère avait habité à proximité de l'université, elle aurait tout de même quitté son domicile. Par de nombreux aspects, Jessica symbolise le fait que, comme l'indiquent VIRY et NADA (2013), *« l'éloignement spatial ne vise pas à rompre avec le lien familial, mais à trouver la « bonne distance » entre un vivre ensemble et une autonomie qui caractérise le lien familial dans nos sociétés de l'individu »*.

Quitter le domicile parental pour entreprendre les études que l'on a choisies peut être un marqueur d'autonomie, disions-nous plus haut ; dans les faits, tel n'est pas toujours les cas. Didier, même à distance, maintient avec ses proches des liens très étroits. En effet, l'éloignement géographique a un caractère contraint en ce qu'il résulte d'un projet de formation bien spécifique nécessitant une mobilité résidentielle. Dans ce cas, l'autonomie gagnée l'est dans un contexte fortement marqué par l'insatisfaction, et son témoignage met en lumière le coût affectif consenti pour le mener à son terme.

Didier, 21 ans, 2^{ème} année Sciences, hémiplegie.

« Je viens des Landes, et si j'avais su ce qui m'attendait, je serais peut-être jamais parti. [...] Tout me manque de chez moi, parce que, ici, je m'y suis jamais fait. D'ailleurs, dès que je sors du dernier cours, j'ai un de mes frères qui vient me chercher et on rentre chez mes parents... Je reviens pour le premier cours de la semaine, la mort dans l'âme. [...] Oui, bien sûr, je suis autonome. Mais, ici, de cette autonomie, j'en fais rien, c'est juste la solitude ! [...] Le soir, je travaille beaucoup chez moi... Heureusement que j'ai ça, la réussite, parce qu'autrement, je crois que je serais rentré depuis longtemps... [...] Moi, j'ai toute ma vie là-bas : mes parents, mes frères, mes copains du rugby. [...] Ce qui me mine, c'est que, même quand j'aurai fini ici, ça veut pas dire que je resterai chez moi. Je verrai... »

Ici, l'autonomie le dispute à une forme de dépendance à l'égard du milieu d'origine ; les rapports entretenus avec les proches influencent profondément le mode de décohabitation.

Bien entendu, le mode de domiciliation ne dit rien de la sociabilité : on peut vivre seul(e) et recevoir (ou être reçu(e) par) de nombreux amis. Toutefois, parmi leur échantillon composé d'étudiants en situation de handicap sortis de l'enseignement supérieur entre 2007 et 2013, diplômés ou non, les chercheurs de SantESih (2015) relèvent que « *le sentiment de solitude concerne, globalement, près d'un enquêté sur quatre* ». En cela, on peut dire que l'autonomie, certainement recherchée par les étudiants handicapés, semble avoir un prix : celle d'un isolement, au moins relatif, avec lequel ils doivent apprendre à conjuguer.

Les deux expériences, volontairement contrastées, reprises ici ne tranchent guère de celles que pourraient rapporter des étudiants non-handicapés. La qualité des interactions, le milieu social, les ressources dont on dispose et la phase du cycle de vie paraissent, à cet égard, bien plus déterminants que ne semble l'être le handicap pour expliquer les formes mâtinées que peut prendre la décohabitation familiale.

L'une des formes les plus abouties de la sociabilité étudiante est sûrement la colocation. Certes, celle-ci s'explique en partie par des raisons économiques, un loyer partagé étant plus abordable et procurant davantage d'espace qu'un logement que l'on occupe seul ; mais elle est aussi une forme de partage avec le ou les membres les plus proches de son réseau amical. Ces colocations deviennent souvent des lieux où gravitent les amis qui habitent une chambre en cité U ou logent chez leurs parents.

Comme on l'a vu, quand ils ne vivent pas seuls (soit dans 46 % des cas), les étudiants, handicapés ou non, partagent davantage leur logement avec un conjoint (20 %) qu'avec des amis (17 %). Si, pour la première formule, aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les uns et les autres, il en va différemment de la colocation avec des amis. Dans ce dernier cas de figure, les étudiants dont le handicap est reconnu sont moins nombreux (9 %) que leurs pairs non-handicapés (17 %) ou dont le handicap est déclaré (13 %) à recourir à cette option. Sans déflorer la partie suivante, on verra que cette moindre cohabitation avec des amis révèle un réseau de sociabilité moins dense chez les jeunes les plus handicapés. En tout état de cause, l'on ne peut exclure que le handicap lui-même explique le recours plus rare à ce type de colocation. En effet, tant en vertu de la surprotection dont nous avons fait état plus haut que pour des raisons liées aux caractéristiques des déficiences et de leurs manifestations, ce mode de décohabitation peut s'avérer plus contraignant. Et, ce que l'on accepte de dévoiler devant un conjoint l'est parfois plus difficilement devant des connaissances, fussent-elles proches.

Dans certains cas, le handicap coupe les jeunes de ce qui fait le sel de la colocation étudiante : un rythme, un mode de vie « bohème », un présentisme assez peu compatibles avec la gestion quotidienne des déficiences et des pauses qu'elles obligent à se réserver.

Joséphine, 19 ans, 2ème année LSH, Vestibulopathie récurrente.

« J'ai tenté la colocation d'abord, parce qu'on était un groupe à sortir du lycée à Périgueux et à venir étudier à Bordeaux. Mes parents, ça les rassurait parce que j'étais pas seule [...] Mais, ça n'a pas pu durer... C'était la fiesta en permanence... Moi, avec mon handicap, je pouvais pas suivre : je suis très fatigable et, même si je partais dans ma chambre et qu'ils faisaient attention, enfin... à la fin, c'était plus possible. Et moi, je voulais pas être l'empêcheuse de tourner en rond [...] J'ai pris un petit... tout petit, hein... j'ai pris un petit appartement pour moi en janvier qui a suivi... Je les vois toujours, hein, mais je préfère ça. Même pour les cours, c'est mieux... ».

Au-delà des contraintes qu'impose le handicap, il y a fort à parier que la phase du cycle de vie imprime, pour tous les étudiants, des différences importantes entre ces deux types de colocation. À cet égard, la littérature sur la question est assez unanime : les jeunes commencent par vivre avec des amis pour, par la suite, s'établir avec un compagnon ou une compagne.

S'installer en résidence collective

Rappelons que cette modalité peut englober différents modes de domiciliation : une résidence universitaire, administrée par le Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires (CROUS), un foyer étudiant géré par une association ou une œuvre religieuse, sur le mode des Foyers de Jeunes Travailleurs (FJT), ou bien encore un internat, relevant souvent d'une structure médico-sociale de type Institut d'Education Motrice (IME), par exemple.

On s'en doute, les conditions de vie seront différentes selon que les étudiants optent pour l'une ou l'autre de ces structures collectives (règlement intérieur de fonctionnement, liberté d'aller et de venir, etc.).

Assez souvent ce mode de domiciliation fait figure de lieu d'« autonomie encadrée » : les étudiants ne sont plus chez leurs parents tout en continuant de bénéficier d'un cadre relativement « contenant » au sein duquel ils se sentent entourés, en gardant la possibilité de se réserver des espaces personnels. En ce sens, on peut y voir une forme de prise d'autonomie progressive, tranquillisante pour soi-même comme pour son entourage.

Les résultats issus de l'Enquête OVE présentés précédemment montrent que les étudiants recourent assez peu à ce titre d'hébergement (dans 15 % des cas uniquement). En dépit de la

faiblesse des effectifs, on constate que ce sont ceux dont le handicap est reconnu qui choisissent, plus souvent que leurs pairs non-handicapés ou dont le handicap est déclaré, ce type de domiciliation.

Dans notre propre enquête, une ligne de fracture assez nette apparaît également entre les étudiants dont les troubles renvoient au « handicap canonique » et ceux dont la prise en compte est plus récente. Nous pouvons raisonnablement supposer que la dimension « vie quotidienne », que partagent nos groupes 3 et 4, est à l'origine de ce « choix ». De fait, le constat n'est guère surprenant : pour les plus handicapés, et notamment les étudiants à mobilité réduite, trouver un appartement adapté signifie, bien souvent, aller en résidence universitaire. L'offre de logements adaptés s'y est fortement développée ces dernières années, même si l'inadéquation entre l'offre et la demande²¹¹ est toujours régulièrement mise en avant. Mais, il semblerait que l'offre y reste supérieure à celle prévalant dans le parc privé.

En dépit des facilités offertes par ce mode de domiciliation, et notamment sa proximité avec le lieu d'étude, BONNAL (2012) dresse un tableau assez sombre du mode de vie des étudiants dans les résidences universitaires : « *Outre le fait que les résidences universitaires aient tendance à se vider²¹², on peut aussi noter que la vie sociale dans les résidences est quasi absente. Aucune manifestation, qu'elle soit culturelle, récréative ou éducative, n'est organisée [...]. Les résidences universitaires du campus d'Orléans ressemblent donc à des « Apart-hôtels », les étudiants pouvant, s'ils le souhaitent, prendre leur repas à la résidence (de façon individuelle ou collective), leur chambre étant prévue pour cela* ».

Du coup, outre la proximité d'avec le lieu d'études et un montant des loyers inférieur à celui observé sur le marché privé locatif, les résidences universitaires semblent dépourvues d'attraits susceptibles d'attirer les étudiants : l'absence de dynamisme, la morosité des lieux, la faible sociabilité entre étudiants incitent donc ceux qui pourraient l'envisager à désertier les Cités U.

²¹¹ En dépit de nos recherches, nous n'avons pas trouvé de rapport concernant spécifiquement le logement étudiant à destination des jeunes en situation de handicap. Nous n'avons eu accès, précisément à propos de la situation citée en note précédente, qu'à un article évoquant cette problématique. « Au CNOUS, qui pilote les 28 CROUS du pays, Jean-Paul ROUMEGAS, conseiller à l'international et au mécénat, voudrait mieux faire connaître les dispositifs d'accompagnement afin que « *personne ne renonce aux études pour des questions d'accessibilité* ». Car, pour l'heure, « *c'est un peu un dédale* ». [...] L'offre de logements adaptés est pourtant « *deux fois supérieure à la demande* », selon M. ROUMEGAS, car on a construit des bâtiments entiers de logements PMR (adaptés aux Personnes à Mobilité Réduite) après la Loi Handicap du 11 février 2005, qui fixait l'échéance - repoussée depuis - du 1^{er} janvier 2015 pour l'accessibilité des lieux et transports publics. Sur 28 CROUS, 18 ont « *pratiquement atteint* » les objectifs d'accessibilité et « *10 le feront en 2019* », précise M. ROUMEGAS. Mais, en 2012, seuls 15 % des 3 000 logements adaptés du CNOUS étaient occupés par des personnes handicapées ». <https://informations.handicap.fr/art-se-loger-etudiant-handicape-1013-10539.php>

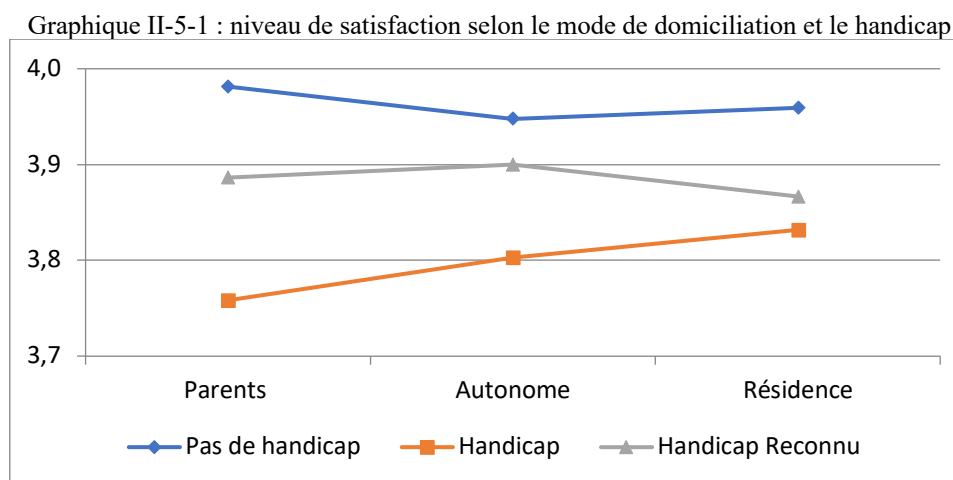
²¹² Elle indique que les principales causes de départ sont « *l'abandon des études ou l'obtention d'un logement dans le secteur privé (généralement pour une colocation)* ».

Marieke, 24 ans, Master 1 LSH, agénésie unilatérale (avant-bras).

« Être ici, ça a un côté rassurant, même si c'est pas la panacée ! Mais, financièrement, je ne pouvais pas vraiment envisager autre chose, et j'étais contente d'être prise parce que, avec mes limitations, pour trouver un logement en ville, j'étais pas sortie de l'auberge... [...] Après, mine de rien, j'ai des gens autour. Alors, c'est « bonjour, bonsoir », pas tellement plus... mais je pense que si j'avais besoin, le simple fait qu'on soit tous ici, un peu dans la même galère... Il y a une ou deux personnes que je pourrais solliciter... Il faudrait vraiment que j'en aie besoin, parce qu'il y a pas de proximité... mais assez quand même pour que je puisse les déranger. »

De ce point de vue, et pour les raisons mentionnées *supra*, les jeunes en situation de handicap font figure d'« usagers captifs » de ces résidences collectives, en raison de la faiblesse des alternatives en matière de logement adapté.

Si l'on tente d'approcher le niveau de satisfaction des étudiants au regard de leur lieu de résidence, on observe une différence statistiquement significative entre ceux qui sont en situation de handicap et ceux qui ne le sont pas²¹³. Ainsi, les étudiants non-handicapés sont-ils plus satisfaits que leurs pairs handicapés en matière de domiciliation.



Source : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.

En revanche, les niveaux de satisfaction des uns et des autres sont peu affectés par les différents lieux de résidence ; qu'ils soient ou non en situation de handicap, les étudiants qui bénéficient d'un logement autonome ne sont pas beaucoup plus satisfaits que les autres dont on pourrait penser, *a priori*, que leur mode de domiciliation est plus contraignant.

²¹³ Toutefois, le graphique est trompeur : l'ordonnée ne prend en compte qu'un intervalle très restreint (de 3,7 à 4) d'une échelle variant de 0 à 4. Du coup, les différences apparaissent plus accusées qu'elles ne le sont réellement.

Cela provient en partie du fait que, jusqu'à présent, nous avons fait comme si le lieu de résidence procédait largement d'un choix ; or, pour les étudiants comme pour les autres jeunes, celui-ci s'effectue le plus souvent « sous contrainte de ressources ». C'est en cela qu'autonomie personnelle et indépendance financière « *ne doivent pas être pensée en opposition, mais [davantage] en conjonction* » (VIRY, NADA (2013)).

5. 1. 2. L'indépendance des étudiants

La problématique de l'indépendance financière est centrale dans le processus de transition des étudiants vers l'autonomie. Pour l'aborder, nous avons, en premier lieu, mesuré la part d'étudiants ne recevant aucune aide financière de leur famille. En deuxième lieu, nous avons évalué la hauteur de leurs ressources mensuelles, indépendamment de leur provenance. Enfin, nous avons examiné la question de l'indépendance étudiante au regard de ce qui en constitue le parangon : l'engagement dans une activité rémunérée en cours d'année universitaire. Comme procédé tout au long de ce travail, nous avons comparé la situation des étudiants à partir du paramètre du handicap.

Les niveaux d'indépendance financière

ROBERT-BOBEE (2002) montrait qu'en 1997, 97 % des ménages étudiants²¹⁴ recevaient une aide financière, occasionnelle ou régulière, en provenance de leur famille. L'exploitation de l'Enquête OVE fait état de résultats très différents puisque, pour ses vagues 2010 et 2013 agrégées, les étudiants bénéficiant d'une aide financière en provenance de leurs parents sont un peu plus des 2/3 (68 % exactement). Parmi eux, les jeunes dont le handicap est reconnu sont ceux qui révèlent la plus forte indépendance à l'égard de ce type de soutien : 61% n'en ont pas reçu. De ce point de vue, la situation des étudiants dont le handicap est déclaré est assez proche de celle des non-handicapés.

²¹⁴ Ces ménages sont « *composés, pour la plupart, d'un ou de deux adultes, rarement plus* ». Données issues de l'Enquête de l'INSEE « *Jeunes et Carrières* » (1997). Les aides dont il est question englobent les aides financières et alimentaires, qu'elles soient régulières ou occasionnelles.

Tableau II-5-4 : aide financière des parents en fonction du handicap

Etudiants ne recevant aucune aide financière de leurs parents				
Pas de handicap	Handicap déclaré	Handicap reconnu		Ensemble
32%	34%	61%		32%
P value < 0,000				
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année				
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Handicap scolaire uniquement	Handicap scolaire et vie quotidienne	Handicap vie quotidienne uniquement	Ensemble
44%	35%	55%	63%	49%
Handicap "émergent"		Handicap canonique		
41%		62%		
P value < 0,000				
Source : Enquête AV 2015-2016 ; Champ : étudiants de moins de 30 ans				

Les résultats de notre propre enquête distinguent, de façon assez radicale, les étudiants dont nous avons qualifié le handicap de « canonique » de ceux pour lesquels il est « émergent ». A cet égard, les situations les plus contrastées « opposent » les jeunes dont le handicap est « scolaire uniquement » à ceux pour lesquels il affecte la « vie quotidienne uniquement ». Ainsi sommes-nous en mesure de montrer que, plus le handicap est prégnant, plus l'indépendance financière des étudiants qui en sont porteurs est avérée. Certainement faut-il y voir l'effet des aides financières de type AAH conjuguées à l'APL qui, si elles ne procurent pas des ressources très élevées, parviennent toutefois à contenir la nécessité de recourir aux aides familiales. Mais surtout, si ces diverses allocations, même cumulées, ne représentent pas, dans l'absolu, « *un pognon de dingue !* », elles n'en restent pas moins, comparativement aux ressources moyennes des autres étudiants, tout à fait confortables.

Romain, 23 ans, Master 1 LSH, IMC

« L'AAH plus les bourses, franchement, c'est banco ! ça me fait quasiment un SMIC, donc ça c'est vraiment cool ! Quand t'es étudiant, avec ça, t'es comme un nabab par rapport aux autres étudiants. Faut rajouter les APL qui paient la moitié du loyer... c'est bon ! Là-dessus, y'a vraiment pas à se plaindre ! » [Suit une comparaison avec les revenus de son père, ouvrier, qui gagne à peine plus que le SMIC en fin de carrière].

Mais l'indépendance financière ne peut pas être appréhendée à la seule aune des soutiens apportés, sous forme sonnante et trébuchante, en matière de paiement du loyer ou de financement de sorties. D'autres aides, celles qui s'effectuent en nature, plus difficiles à estimer, n'en jouent pas moins un rôle considérable dans l'économie étudiante.

Didier, 21 ans, 2ème année Sciences, hémiplegie.

« Pour l'alimentation, je ne dépense quasiment rien... si, le pain. Quand je rentre de chez-moi, ma mère m'a préparé tout ce qui faut pour la semaine. C'est des conserves qu'elles font, du pâté, des macédoines, de la saucisse confite, la confiture... ça, c'est sûr que j'engraisse pas les supermarchés du coin ! »

Les revenus mensuels des étudiants en situation de handicap

Partant des résultats et témoignages précédents, il y a tout lieu de penser que les étudiants dont le handicap est reconnu bénéficient, indépendamment de leur provenance, de ressources supérieures à celles sur lesquelles peuvent compter leurs homologues non-handicapés ou dont le handicap est déclaré. C'est effectivement ce que montrent les résultats issus de l'exploitation des Enquêtes OVE.

Tableau II-5-5 : distribution des revenus mensuels par type de handicap

Revenus mensuel			
Paramètres de distributions	Pas de handicap	Handicap déclaré	Handicap reconnu
1er quartile	200 €	267 €	600 €
Médiane	400 €	468 €	776 €
3ème quartile	645 €	700 €	1 000 €
Moyenne	466 €	522 €	798 €
Coefficient de variation	0,74	0,65	0,45

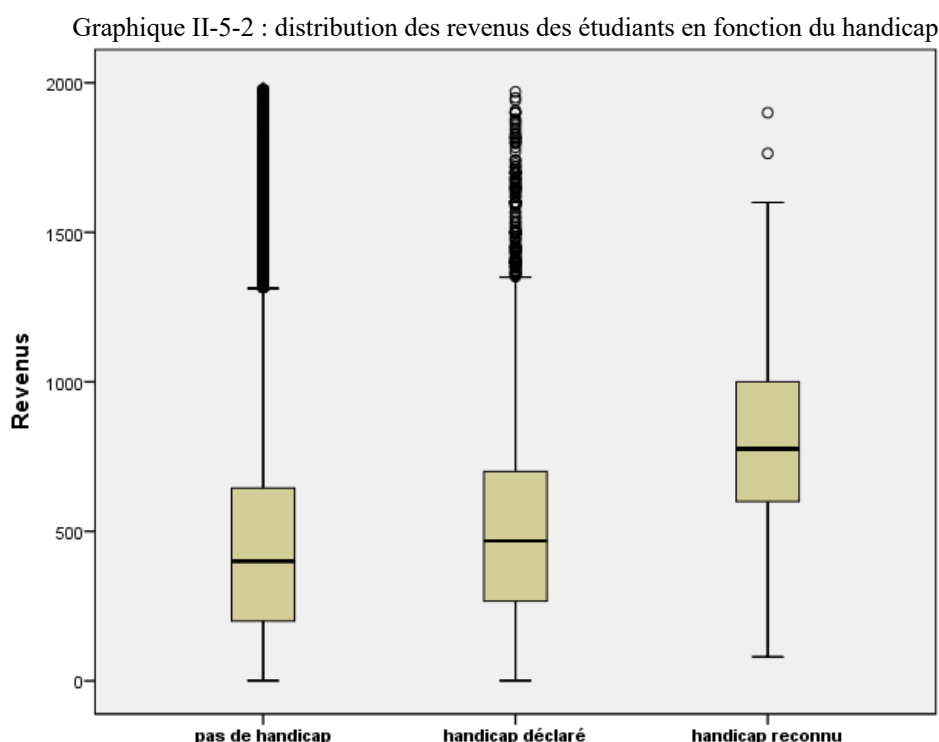
Source : OVE 2010-2013 ; champ étudiants en formatin initiale à partir de la 1^{ère} année déclarant un revenu mensuel non nul et inférieur à 2000 €

Clairement, les ressources mensuelles des étudiants croissent en fonction du handicap. Tous les indicateurs de leurs distributions en attestent, que ce soit la moyenne ou bien la médiane. Ici, les distributions différencient surtout les étudiants dont le handicap est reconnu ; bénéficiant notamment de l'AAH, leurs ressources sont nettement supérieures à celles des autres étudiants, comme en témoigne, surtout, la valeur du premier quartile (600 €), à peine inférieure à celle du 3^{ème} quartile (645 €) des étudiants non-handicapés. En d'autres termes, les étudiants dont le handicap est reconnu et bénéficiant des revenus mensuels les plus faibles ont toutefois des ressources quasiment aussi importantes que celles perçues par leurs homologues non-handicapés les mieux dotés.

Bien sûr, les frais des étudiants les plus dépendants sont élevés, puisqu'il faut y comptabiliser le coût des aides humaines, des aménagements techniques, etc. que ne couvre pas toujours

entièrement la Prestation de Compensation du Handicap (PCH). Le rôle des prestations diverses liées au handicap tend d'ailleurs à égaliser les situations des allocataires comme l'indique la faible valeur relative du coefficient de variation.

Le graphique ci-après souligne, s'il en était besoin, la disparité des distributions à l'avantage des étudiants handicapés. Ainsi, leur situation se caractérise-t-elle par un renversement au regard de celle qui prévaut dans la population générale où, au contraire, handicap rime avec pauvreté (Cf. Observatoire des inégalités, 2017)²¹⁵.

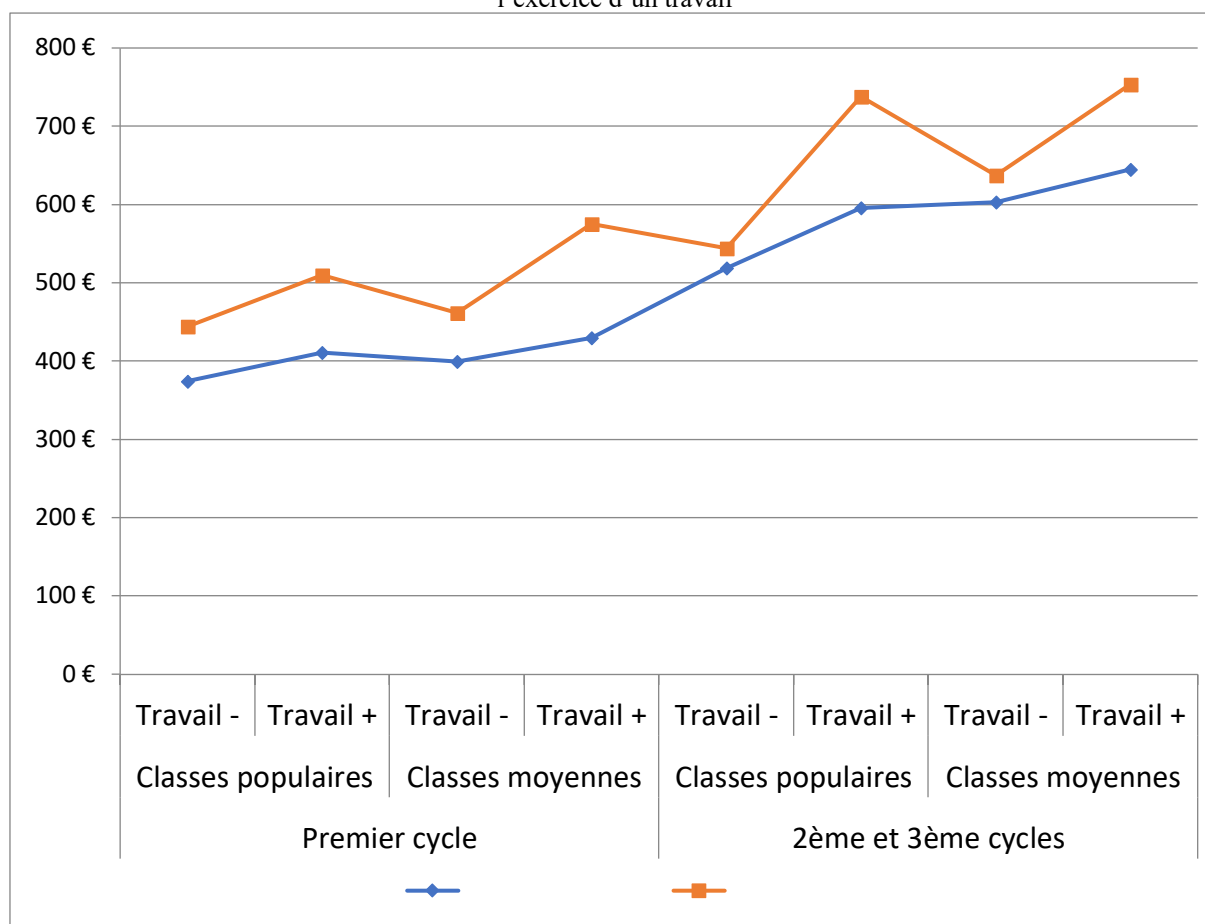


Source : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.

Plus difficile à interpréter est la légère supériorité des revenus des étudiants dont le handicap n'est pas reconnu, et n'est donc pas *a priori* éligible à une allocation, par rapport à ceux des étudiants non handicapés. Cet écart se maintient y compris lorsque l'on prend en considération les paramètres qui, traditionnellement, influent sur le niveau de ressources : l'engagement dans une activité rémunérée en parallèle des études, la catégorie socioprofessionnelle des parents et le cycle d'étude (Cf. graphique ci-après).

²¹⁵ <https://www.inegalites.fr/Le-handicap-expose-a-la-pauvrete-et-aux-bas-niveaux-de-vie>

Graphique II-5-3 : revenus des étudiants selon le handicap en fonction du cycle d'étude, de l'origine sociale et de l'exercice d'un travail



Source : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.

Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les étudiants en situation de handicap perçoivent-ils, en moyenne, près de 70 euros de plus par mois. Certes, ce montant peut-il sembler très modique, mais il représente 10 % des revenus moyens des étudiants non-handicapés dans le haut de la fourchette, et près de 19 % de ceux-ci dans le bas de la fourchette.

L'engagement dans une activité rémunérée, en parallèle du cursus

L'activité rémunérée est, bien entendu, l'une des voies directes par lesquelles les étudiants conquièrent leur indépendance. Si, pour certains, l'occupation d'un emploi est une nécessité, notamment lorsqu'ils ne reçoivent aucune aide de leurs parents et, en outre, ne bénéficient d'aucune allocation, elle reste, pour la majorité des étudiants, un complément abondant des ressources parentales (BELGHIT, 2015).

Les études sur le travail étudiant sont désormais nombreuses. Deux grandes interrogations les orientent. La première cherche à déterminer l'impact de l'occupation d'un emploi sur la

réussite aux examens. Sans entrer dans les détails, deux grandes conclusions ressortent de la littérature sur le sujet, même si les résultats sont parfois contradictoires.

En premier lieu, les dernières recherches en la matière confirment l'incidence de l'exercice d'un travail rémunéré sur la réussite, mais celle-ci dépend du nombre d'heures travaillées : les étudiants occupant un emploi régulier et de plus de 16 heures par semaine voient leurs chances de réussite fortement diminuer ; l'effet est beaucoup moins net en-deçà de ce volume horaire. Par ailleurs, l'exercice d'une activité salariée n'a pas de conséquences significatives sur la poursuite des études (BEFFY, FOUGÈRE, MAUREL, 2009).

En second lieu, l'impact du travail extra-studieux dépend du type d'emploi occupé : lorsque celui-ci est en rapport avec les études poursuivies, alors les chances de réussites augmentent (ZILONNIZ, 2017). Le second type d'interrogations s'applique à déterminer dans quelle mesure le travail effectué lors des études affecte l'insertion professionnelle. A partir des Enquêtes du Céreq, BÉDUWÉ et GIRET (2004) montrent que l'impact de ces emplois sur l'insertion professionnelle demeure très limité, même si la valorisation de cette expérience est nettement plus sensible lorsque le travail en question est en rapport avec la formation.

Le bref examen du travail étudiant que nous proposons ici ne s'inscrit pas dans la lignée de ces deux interrogations. Il a une portée beaucoup plus limitée puisqu'il consiste à voir en quoi il contribue à l'autonomie des jeunes en situation de handicap.

Afin d'évaluer l'ampleur du travail non-studieux et son intensité, nous nous sommes servi de trois questions posées régulièrement dans les Enquêtes OVE : l'existence d'une activité professionnelle pendant les études, sa fréquence et, enfin, son intensité. À partir du croisement de ces trois facteurs, nous avons construit une variable synthétique d'intensité du travail (Cf. annexe 5-2 pour le détail de sa construction).

Le tableau ci-après présente cette variable synthétique et sa distribution en fonction du handicap.

Tableau II-5-6 : intensité du travail non studieux en fonction du handicap

	Travail intense	Travail faible intensité	Travail très faible intensité	Non travail	Total
Pas de handicap	14%	20%	11%	56%	100%
Handicap déclaré	13%	21%	10%	57%	100%
Handicap reconnu	8%	14%	6%	72%	100%
Ensemble	14%	20%	11%	56%	100%
P value < 0,000					
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année					

Remarquons tout d'abord la nette distinction entre les étudiants dont le handicap est reconnu et les autres étudiants. Près des trois quarts d'entre eux se consacrent exclusivement à leurs études et rares sont ceux qui ont un travail soutenu. Ensuite, on observera l'absence de différences entre étudiants dont le handicap est déclaré et les non-handicapés.

Cette indifférenciation se maintient lorsque l'on contrôle les variables dont on sait qu'elles influent sur l'exercice d'une activité professionnelle lors des études : l'origine sociale, le cycle d'études, le sexe. Toutefois, on remarque des différences entre handicapés et non-handicapés lorsque l'on tient compte de l'âge ou bien de la filière d'étude. Et, conformément aux attentes, ce sont les jeunes en situation de handicap qui travaillent un peu moins souvent (*Cf.* tableaux annexe 5-3).

Bien sûr, il convient aussi de tenir compte des ressources des étudiants. Pour ceux dont le handicap est reconnu, le bénéfice d'une allocation ne prédispose pas à chercher un job étudiant. Tout d'abord, comme il s'agit d'une allocation en partie différentielle, le gain financier n'est pas toujours évident (sauf s'il s'agit d'emplois limités dans le temps) ; surtout, le cumul d'un emploi avec l'activité studieuse n'apparaît guère réaliste, compte tenu des surcroûts d'efforts requis. Enfin, la confrontation au marché de l'emploi peut apparaître assez hasardeuse, et donc source de perte de temps, quand on mesure les difficultés auxquelles les étudiants en situation de handicap se heurtent, ne serait-ce que pour trouver un stage²¹⁶. Il reste, qu'au niveau même des simples « jobs étudiants » on observe déjà des différences d'insertion professionnelle.

²¹⁶ Dans notre échantillon, 53 % des étudiants déclarent avoir eu des difficultés à trouver un stage et, parmi eux, 32 % estiment qu'elles sont dues à leur handicap. Si l'on n'observe pas de différence selon le type de handicap, en revanche, les jeunes dont le handicap se répercute dans la vie quotidienne (le handicap « canonique ») sont près de six fois plus nombreux à les attribuer à leurs déficiences.

5. 1. 3. Niveaux d'autonomie

Partant des constats établis, tant dans la sous-section consacrée à l'autonomie que dans celle portant sur l'indépendance, nous avons construit une « échelle d'autonomie globale », à partir des quatre questions suivantes :

Construction d'une échelle d' « autonomie globale ».

1) *Où habitez-vous actuellement durant une semaine normale de cours ?* [Chez vos parents, votre mère, votre père = 0] / [dans un logement indépendant / en résidence collective / ailleurs = 1].

2) *Dormez-vous chez vos parents le week-end ?*: [Oui, tous les week-ends = 0 ; Oui, deux à trois week-ends par mois = 0 ; Oui, un week-end par mois = 0] / [Oui, plus rarement = 1 ; Non, jamais = 1].

3) *Votre famille vous verse-t-elle de l'argent ?* : [oui = 0] / [non = 1]

4) *Effectuez-vous votre propre déclaration de revenus ?* [oui = 1] / [non = 0]

Par simple sommation, on obtient une échelle variant de 0 à 4.

Comme le montre le tableau ci-dessous, les étudiants dont le handicap est reconnu sont les plus autonomes : ils sont à la fois les moins et les plus nombreux aux deux extrémités de l'échelle.

Tableau II-5-7 : niveau d'autonomie globale selon le handicap

	Autonomie très faible = 0	1	2	3	Autonomie très forte = 4	Total
Pas de handicap	20%	35%	24%	12%	8%	100%
Handicap déclaré	18%	32%	25%	15%	9%	100%
Handicap reconnu	9%	24%	27%	16%	24%	100%
Ensemble	20%	35%	24%	13%	8%	100%
P value < 0,000						
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1 ^{ère} année						

Les étudiants dont le handicap est déclaré présentent des scores assez similaires à ceux qu'affichent les non-handicapés ; ils sont toutefois légèrement moins dépendants que ne le sont ces derniers.

Pour les plus handicapés, il est clair que le bénéfice de l'AAH joue un rôle majeur dans cette autonomie : non seulement elle permet de ne plus dépendre financièrement de ses parents mais, de surcroît, elle autorise plus facilement la décohabitation. En outre, la nécessité, pour certains, de trouver des logements adaptés implique parfois de changer de ville.

Les constats précédents tendraient à confirmer l'hypothèse selon laquelle, pour les jeunes en situation de handicap, et particulièrement ceux pour lesquels il est le plus prégnant, l'entrée dans l'enseignement supérieur et, par la suite, le maintien dans celui-ci, signent une prise d'autonomie assez radicale vis-à-vis de l'environnement familial. Si, en dépit de leurs fréquentes décohabitations, l'on ne peut en conclure à l'affaiblissement du lien perdurant entre parents et « enfants », au moins peut-on avancer que leur situation singulière participe de la pluralisation des modèles familiaux.

On l'a vu, cette autonomie peut être vécue très différemment : tantôt elle est la preuve qu'en se « *délestant, pour une part, de la dimension filiale* » (SINGLY, 2010), on parvient à « mener sa barque », avec un sentiment de liberté rarement éprouvé jusqu'alors ; tantôt cette émancipation est vécue avec une certaine crainte quand « *elle engendre la peur d'être « trop » libre* », ou celle de ne savoir quoi faire de tant de libertés, pas forcément souhaitées. Car l'autonomie ne s'éprouve pas dans la seule décohabitation ; elle peut être à l'œuvre dès lors que la vie commune, ponctuée de ses négociations régulières, ménage les espaces nécessaires à chacun.

Au regard de l'autonomie, et comme tous les étudiants, ceux qui sont en situation de handicap se retrouvent sur toutes les couleurs du nuancier, de la plus vive à la plus pastel. En cela, il est difficile de conclure, comme BODIN et DOUAT (2015), à un accès plus difficile à l'adultéité pour les jeunes en situation de handicap que pour les autres. Pour ces auteurs, les jeunes en situation de handicap²¹⁷ suivraient « *une temporalité spécifique où sont sans cesse repoussées les étapes constituant idéalement la transition vers l'âge adulte* ». Or, concernant les étudiants en situation de handicap, nous ne retrouvons pas, dans nos analyses, le « *report temporel* » qu'ils constatent à l'issue de leur démonstration : à l'inverse, comme nous l'avons vu, ceux-ci décohabitent plus souvent que leurs pairs non-handicapés, ils jouissent d'une indépendance financière plus fréquemment que ces derniers, et leur score d'autonomie globale est plus élevé.

Pour expliquer « *la situation ambiguë d'entre-deux ou d'adulte-enfant* [qui s'imposerait aux jeunes handicapés] *jusqu'à un âge très avancé* », BODIN et DOUAT évoquent, outre l'éventuel

²¹⁷ Précisons que leur article consiste en l'analyse de 60 entretiens approfondis avec des personnes en situation de handicap (polyhandicap, moteur, sensoriel, mental, cognitif et psychique) âgées de 14 à 60 ans. L'on comprend, à la lecture, que nombre d'entre eux ont, ou ont eu, un long parcours institutionnel (IME, ITEP puis, plus tard, ESAT) ; en outre, il semblerait que pratiquement aucun n'ait fait d'études supérieures. Ces spécificités pourraient, en partie, contribuer à expliquer la dissemblance de nos conclusions.

« report temporel », « *une socialisation fermée sur l'entre-soi* » obérant l'accès à nombre d'expériences associées à la jeunesse. Reste donc à voir si, sur cet aspect au moins, nos conclusions se recourent.

5. 2. La sociabilité des étudiants en situation de handicap

« *Devenir étudiant, c'est entrer en liberté* ». Dans sa thèse de doctorat consacrée au « temps des études », M. VERRET (1975) opposait de la sorte le temps contraint du lycée à sa libre disposition par les étudiants, une fois rejoint l'enseignement supérieur. Car c'est effectivement à propos du temps libre et de son agencement entre loisirs et études que s'exerce pleinement l'autonomisation des étudiants.

Mais l'opposition entre l'univers balisé du lycée et celui de l'enseignement supérieur ne se réduit pas à la gestion du temps, même si elle « *contraint à se forger son propre emploi du temps, c'est-à-dire à dessiner les contours du pouvoir de soi sur soi.* » (SINGLY, 2010). L'identité étudiante se forge aussi au travers de la fréquentation de lieux spécifiques, à des moments bien particuliers et différenciés des non-étudiants. Pour reprendre VERRET, « *le groupe étudiant [se caractérise] par un espace propre et un temps propre qui sont l'espace et le temps de sa pratique propre. Et cet espace et ce temps sont précisément les indices (et le substrat) de sa réalité de groupe* ».

Chaque ville universitaire a ainsi des lieux que l'on peut qualifier d' « étudiants », parce qu'ils les investissent massivement à certains moments particuliers²¹⁸ ; et l'image surannée du quartier latin laisse toujours son empreinte.

Même si l'espace structure moins l'expérience étudiante que le métier d'étudiant lui-même, que le premier reste secondaire par rapport au second (DUBET, SEMBEL, 1994), les sorties et la fréquentation de certains lieux contribuent néanmoins à la constitution et au renforcement d'un réseau de sociabilité et, ainsi, participent de la symbolique estudiantine. Analysant l'inscription

²¹⁸ Ainsi, de plus en plus de villes universitaires ont désormais leur « rue de la soif ». Désignant initialement la rue Saint-Michel de Rennes, lieu de rencontres festif des étudiants, l'odonyme s'est étendu à d'autres lieux. Mais, par-delà ces sites que fréquentent, notamment, les étudiants néophytes, se découvrent progressivement de multiples lieux. On en apprend l'existence et la connaissance au fur et à mesure que croît son propre réseau de sociabilité, différencié en fonction de ses propres goûts, mais aussi selon les filières suivies. Certains quidams rencontrés lors des cours ou des T.D., ou bien encore au RU, à la bibliothèque, à la « Cafet », de façon impromptue ou par le biais d'une connaissance commune, deviennent, de la sorte, des compères qui font découvrir *les lumières de la ville* et d'obscurs repères, sauf pour les initiés. S'y retrouve, dans un certain « entre-soi », une foule dont la bigarrure même fait ressortir le statut d'étudiant, mais celui d'un étudiant affranchi, loin du « *pauvre bizuth* » qui s'agite dans les lieux communs et ouverts à tous ; alors, là, on devient un « vrai étudiant » ! Cette expérience est aux antipodes de celles de certains étudiants d'origine immigrée, issus des quartiers populaires périphériques, telle que décrites par BEAUD (1997), qui se caractérisent surtout par un « *repli sur le quartier* ».

socio-spatiale des étudiants, FELONNEAU (1994) montre que le cycle d'étude et la filière suivie ont une « *incidence marquée* » dans cette appropriation de l'espace, et différencient fortement les pratiques.

L'élargissement du réseau de sociabilité est précisément ce qui caractérise les étudiants par rapport aux jeunes rejoignant rapidement la vie professionnelle. En outre, si la sociabilité privée se fonde sur l'appartenance au groupe des pairs qui, en quelque sorte, lui préexiste, l'établissement de liens plus soutenus suppose des contacts hors de ce groupe de pairs, excédant les relations de travail mais aussi celles qui restent uniquement festives (BIDART, PELLISSIER, 2002). La structuration d'un réseau de sociabilité lors des études apparaît, rétrospectivement, comme d'autant plus importante que ce sont les amitiés nouées durant cette période qui s'avèrent les plus tenaces et solides à l'épreuve du temps, de l'entrée dans la vie active à la constitution de son propre univers familial (PAN KE SHON, 1998).

Les formes que prend la sociabilité sont diverses et ne procèdent pas des mêmes ressorts. Ainsi, convient-il, avec BIDART (1988), d'opérer une différence entre « *sociabilité organisée* », qui se déroule dans le cadre d'institution (ici, l'institution universitaire), et « *sociabilité collective spontanée* » (*i.e.* qui donne lieu à des occasions de rencontre mais « *sans que rien ne les contraigne à émerger* »). Enfin, BIDART propose également de distinguer la sociabilité collective de la sociabilité individuelle, cette dernière témoignant d'un engagement relationnel plus intense.

En nous inspirant de ces spécifications, nous distinguerons, tout d'abord, les activités collectives exercées par les étudiants dans le cadre de l'institution universitaire (la participation aux manifestations culturelles, festives, sportives, *etc.* organisées sur le site de l'établissement, ou bien aux activités associatives universitaires), que nous dénommerons « *sociabilité collective universitaire* ». Ensuite, nous envisagerons les activités qui s'exercent hors de l'espace universitaire, soit l'ensemble des sorties qui composent les loisirs des étudiants. Enfin, nous examinerons la sociabilité privée des étudiants, au travers du jeu des invitations réciproques au domicile.

Ces trois formes de sociabilités vont ainsi du plus encadré au plus informel, puis du plus impersonnel au plus intime, l'idée sous-jacente étant que plus les individus sont socialement intégrés plus leur réseau de sociabilité s'ancre dans l'informel et l'intime.

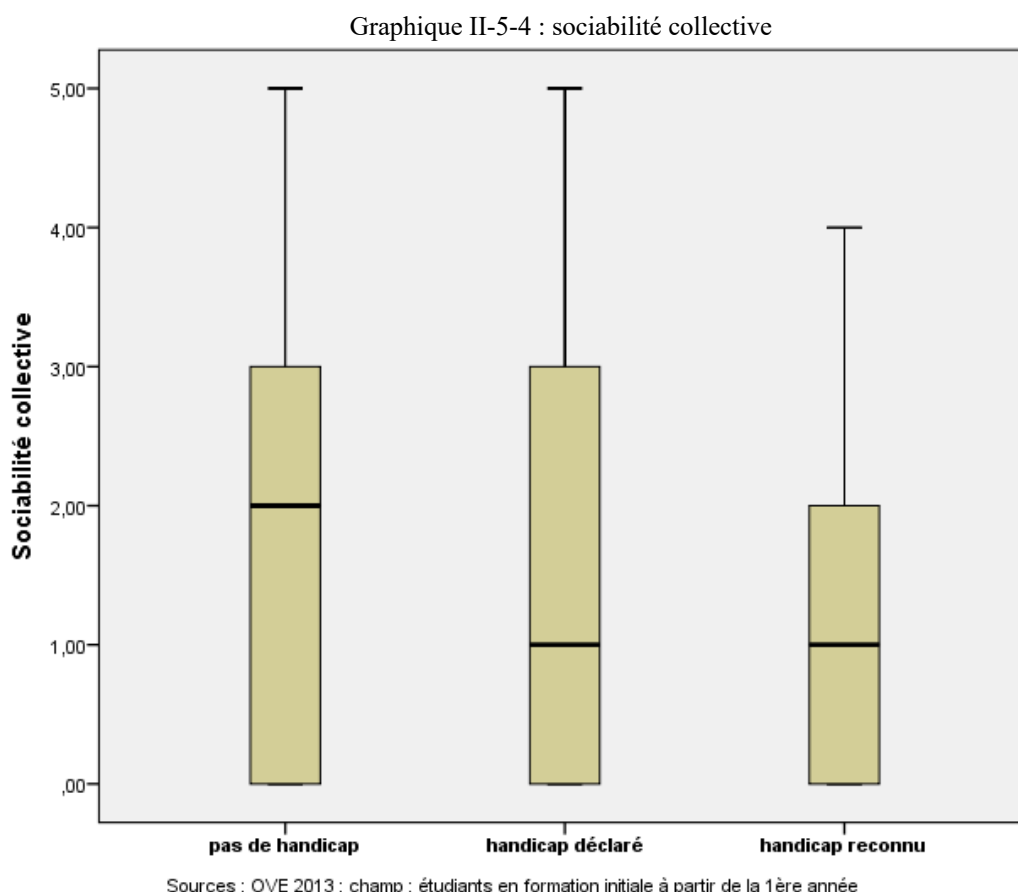
Examinons comment se situent les jeunes en situation de handicap sur ces trois formes de sociabilité.

5. 2. 1. La sociabilité collective universitaire

Celle-ci est, en quelque sorte, le prolongement de l'intégration étudiante en ce qu'elle déborde le cadre des relations studieuses ; elle reste néanmoins circonscrite au milieu universitaire. D'ailleurs, leur organisation par les établissements correspond explicitement au souhait que les étudiants ne restent pas isolés et qu'ils multiplient les occasions de rencontres. Tel est le sens, en début d'année, des journées ou des week-end d'intégration prévus dans les écoles supérieures.

À partir de quelques questions de l'édition 2013 de l'Enquête de l'OVE, nous avons construit un indicateur de sociabilité collective, défini par la plus ou moins grande participation des étudiants à ces manifestations (le détail des questions composant cette échelle est donné en annexe 5-4)²¹⁹.

Le graphique ci-dessous présente la distribution de cette échelle en fonction du handicap.



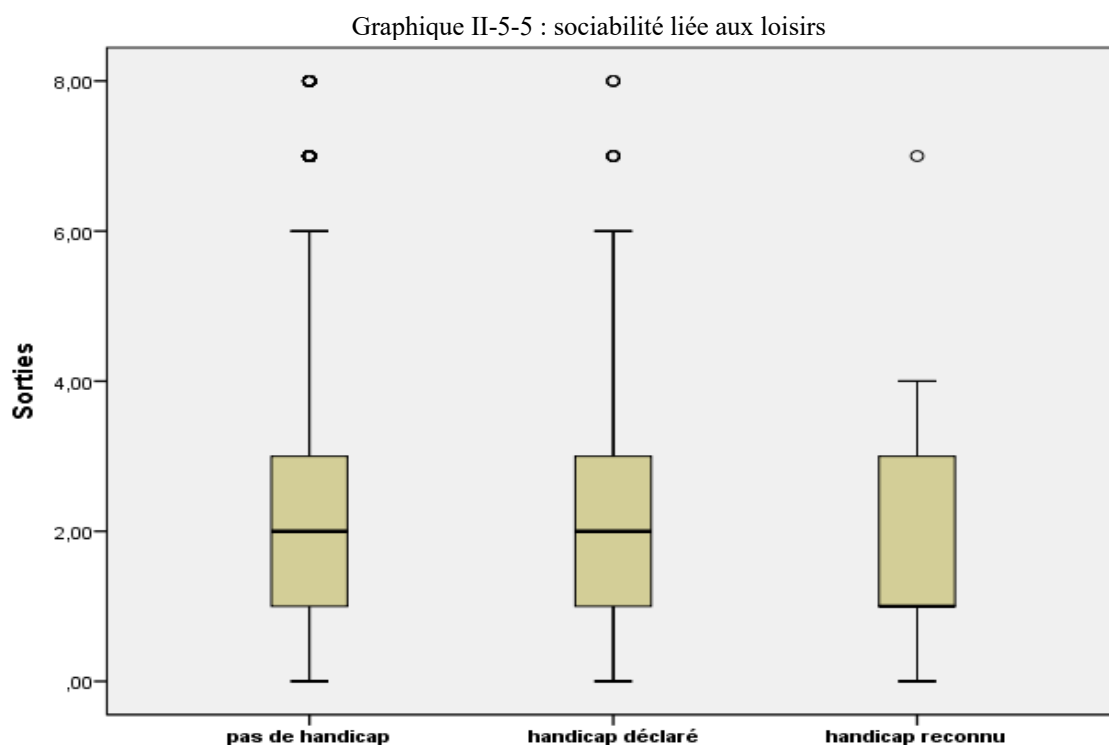
²¹⁹ Pour être tout à fait précis, il s'agit moins, à proprement parler, d'intensité des pratiques, que de diversité de celles-ci. Faute d'informations sur la fréquence des pratiques, on considère leur diversité comme un *proxy* de leur intensité, avec l'hypothèse implicite que les deux sont liées.

Le graphique ci-dessus indique nettement que l'intensité de la sociabilité collective croît de façon inverse à celle du handicap. Non seulement les médianes diffèrent, mais aussi, pour les étudiants dont le handicap est reconnu, l'amplitude de la distribution est beaucoup plus restreinte (le 3^{ème} quartile est au niveau de la médiane des étudiants non-handicapés). Ainsi, aucun ne participe aux cinq activités sur lesquelles repose notre échelle. Enfin, si la forme générale de la distribution semble similaire entre non-handicapés et étudiants dont le handicap est déclaré, il faut noter que les médianes diffèrent sensiblement.

5. 2. 2. *La sociabilité liée aux loisirs*

Pour paraphraser GALLAND (2011), le temps de la jeunesse étudiante est associé aux loisirs et surtout à leur « sur-pratique ». VERRET (1975) en faisait même une caractéristique distinctive de la condition étudiante.

Ici encore, nous avons construit une échelle afin d'apprécier si l'on observe des différences d'intensité des pratiques de loisirs liées au handicap (Cf. la présentation détaillée de cette échelle en annexe 5-5).



Sources : Enquête OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année.

Comme pour la sociabilité collective universitaire, les distributions diffèrent en fonction du handicap. Toutefois, ici, seuls se distinguent vraiment les étudiants dont le handicap est

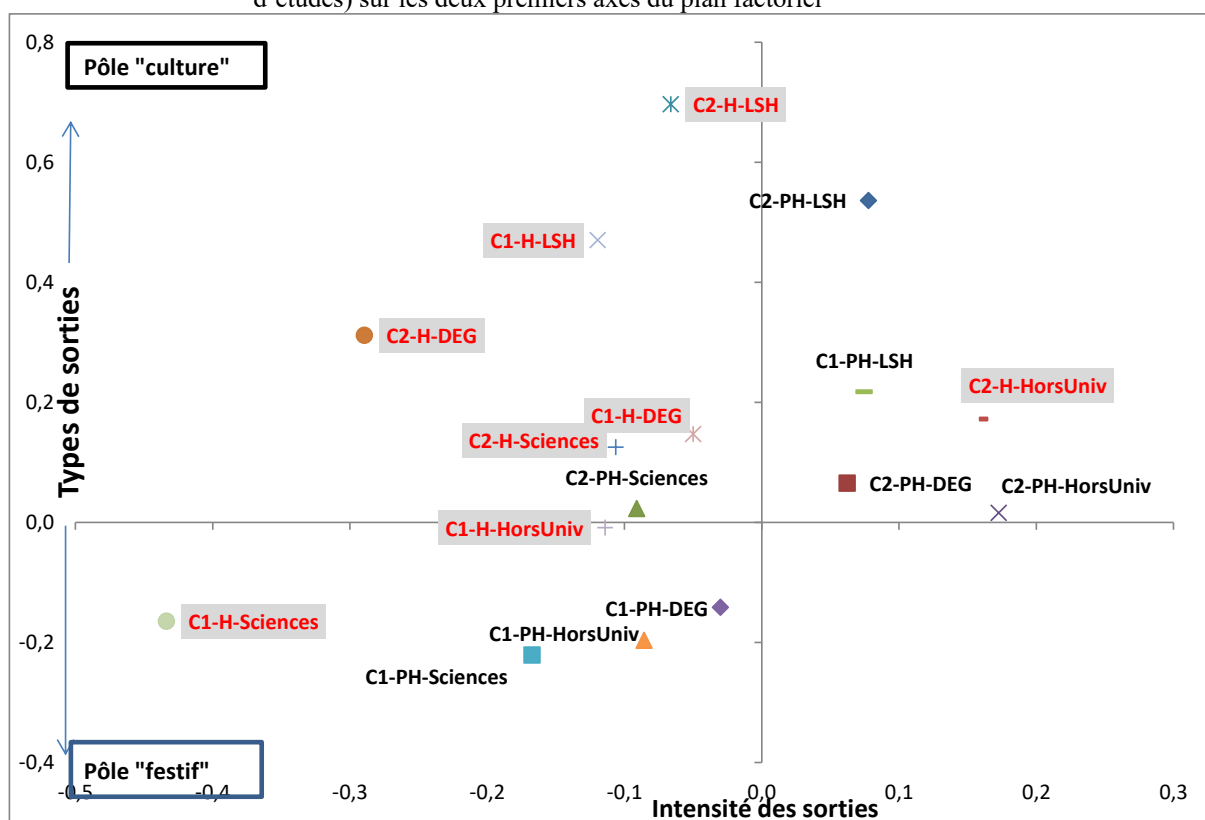
reconnu. Mais, pour ces derniers, il convient de faire preuve de prudence compte tenu de la faiblesse des effectifs. Les distributions sont quasiment identiques pour les deux autres groupes, même si la moyenne de l'échelle est très légèrement inférieure (2,1) pour les étudiants dont le handicap est déclaré à ce qu'elle est pour les non-handicapés (2,3 ; différence statistiquement significative, mais l'« effet de taille » est très faible).

À la suite de PATUREAU (1992) ou COULANGEON (2003), GALLAND note que les activités culturelles, les loisirs et sorties des jeunes tendent vers une « *homogénéisation interclassiste* » : au sein des étudiants, les pratiques se différencient moins sur la base de l'origine sociale qu'à partir des filières et du cycle d'étude suivis (VOURC'H, 2003).

Afin de tenir compte ces facteurs de différenciation des pratiques, nous avons, tout d'abord, effectué une analyse factorielle (Cf. annexe 5-6) faisant ressortir deux grands axes : le premier est relatif à l'intensité des pratiques ; le second distingue leur nature, en opposant un « pôle festif » (soirées étudiantes, sorties en discothèques, *etc.*) à un « pôle culturel » (théâtre, musée, *etc.*).

Dans un second temps, nous avons projeté, sur ces deux axes, les étudiants en fonction de la filière et du cycle d'étude suivis, et selon qu'ils sont ou non en situation de handicap. Pour des raisons d'effectifs, nous avons regroupé l'ensemble des étudiants en situation de handicap.

Graphique II-5-6 : projection des étudiants (en fonction du handicap, de la filière suivie et du cycle d'études) sur les deux premiers axes du plan factoriel



Légendes : H = Handicap ; PH = Pas de Handicap ; C1 = Premier Cycle ; C2 = 2^{ème} et 3^{ème} Cycles ; DEG = Droit-Economie-Gestion ; LSH = Lettres et Sciences Humaines ; Hors Univ = Hors Université + Santé.
Sources : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.

Si l'on tient compte du cycle d'étude et de la filière suivis, la relation initiale se maintient : les étudiants handicapés sortent moins que les non-handicapés (une régression, présentée en annexe 5-7), le confirme « toutes choses égales par ailleurs ». Ils se distinguent également par la nature des pratiques : elles sont plus souvent culturelles et moins souvent festives. Cette double spécificité se matérialise par la prédominance des étudiants en situation de handicap dans le cadran nord-ouest du graphique.

Si les sorties des étudiants handicapés sont plus axées sur le pôle culturel, c'est aussi parce que les conditions d'accès y sont plus règlementées, et l'exubérance qui règne dans les pratiques festives n'est parfois guère compatible avec la nature même de la déficience.

En fait, les sorties étudiantes présentées ci-dessus s'apparentent plus à des pratiques culturelles qu'à des sorties, au sens où l'entendent les étudiants. Ces dernières sont surtout constituées de fréquentation de bars où l'on rencontre les amis, de visites de copains ayant leur propre domicile, chez lesquels on dîne « à la bonne franquette » ou bien, plus rarement, de sorties au restaurant, les deux activités étant généralement suivies de déambulations dans quelques bars et, plus rarement, boîtes de nuit. Ces pérégrinations dans la ville se placent très souvent sous le

sceau de de l'improvisation. Il n'est pas rare que la décision d'aller dîner chez untel ou dans tel restaurant soit prise seulement quelques heures à l'avance. Une telle impréparation s'accorde mal à certaines situations de handicap pour lesquelles prévaut, à l'inverse, l'anticipation. C'est d'ailleurs là une des caractéristiques qu'éprouvent avec étonnement les personnes nouvellement handicapées, comme le relate R. MURPHY (1987) : « *Alors que, naguère, je pouvais agir selon mon caprice et ma fantaisie, je devais, désormais, planifier et prévoir. C'était vrai des actions les plus simples. [...]. Cette perte de spontanéité affectait toute mon évaluation du temps. Elle conférait à mes perspectives immédiates une rigidité redoutable et introduisait une norme calculatrice dans une existence qui, jusque-là, avait été agréablement désordonnée* ».

Du coup, certains étudiants renoncent à ce type de soirées, en limitent le nombre ou bien encore s'assurent qu'un « chaperon » leur viendra en aide tout du long. Et, comme on ne veut pas être un « fardeau », on en restreint les occasions. Mais, en la matière, tout comme pour la sociabilité privée, les expériences sont extrêmement contrastées et certains jeunes, même lourdement handicapés, n'hésitent pas à s'affranchir des barrières que les déficiences semblent imposer²²⁰.

Julien, 29 ans, a quitté l'université au bout de cinq ans, alors en 2ème année de Sciences, myopathie ; il explique les raisons de son « échec » :

J'avais passé beaucoup trop de temps hors de la fac plutôt qu'en amphi ! Beaucoup de temps à la cafétéria, le soir dans les bars. Bref, j'étais un étudiant comme beaucoup d'étudiants. J'ai vécu un moment heureux pendant tout ce temps. Et je ne regrette pas : l'été où j'ai quitté la fac, je me suis marié ; donc j'ai pas perdu au change... Mais pour vous dire que j'avais la tête ailleurs pendant mes études... Mais c'est tout un ensemble de choses, mon échec universitaire ; c'est plus lié aux soirées entre copains, aux sorties, et je vous fais pas un dessin sur les soirées en question... et aussi à ma vie amoureuse... plus qu'à mettre en rapport avec le handicap ou la difficulté de suivre des études.

Donc aucun rapport avec le handicap ?

Alors si, quand même un peu, mais de façon indirecte. C'est que la fac, Bordeaux, ça été pour moi un grand moment de libération. J'avais presque 20 ans, j'avais passé tout mon temps, depuis le CM2 jusqu'au Bac, entre les murs de [institution médico-sociale], le lycée, et mes parents le week-end. Donc surveillance, et même carrément flicage ! Ambiance pourrie à [établissement médico-social], chouchoutage comme si vous aviez 10 ans de l'autre ; je commençais à vraiment saturer. Alors à la fac, waouh ! de l'air !!! En plus, j'allais pouvoir bénéficier de l'AAH, à moi la vie ! J'avais la possibilité de vivre comme tout le monde, de vivre ce que je n'avais pas pu vivre jusqu'à maintenant en étant enfermé dans cet établissement. [...] Ca faisait pas huit jours que j'étais rentrée à la fac que j'étais en boîte de nuit sur les quais. Je vous passe la suite... Bref, voilà quoi, une vraie vie de jeune de 20 ans (...). Pour moi la fac ça a été porte ouverte à toutes les fenêtres.... ».

²²⁰ Dans une démarche ethnographique auprès de personnes dont les déficiences les handicapent fortement, BEYRIE décrit ainsi une forme d'expérience (« le corps comme performance ») où les personnes prennent une certaine distance vis-à-vis de celles-ci, ne respectant que de très loin les recommandations des professionnels du soin et n'hésitant pas à pratiquer quelque activité que ce soit.

On retrouve ici une « *une figure très particulière de l'expérience étudiante puisque [ces étudiants] sont justement à l'université pour la « vie étudiante », pour le milieu qu'elle offre, pour la raison sociale* » (DUBET, 1994). DUBET assimile cette expérience à celle de « *l'étudiant « branleur »* » mais, si elle s'en rapproche, la trajectoire particulière des jeunes ayant passé la majeure partie de leur vie scolaire en institution incite à ne pas l'y réduire.

Toutefois, notons que cette figure semble relativement marginale. Pour la plupart des étudiants, la retenue est de mise, les sorties étant à la fois moins nombreuses et plus organisées que pour les étudiants valides. D'autant que le rythme frénétique des pratiques festives s'accorde mal avec les emplois du temps « au cordeau » des plus lourdement handicapés.

Daniel, 30 ans, tétraplégie, en reprise d'étude après une tentative d'insertion professionnelle avortée

« Les étudiants, ici, c'est plutôt la fiesta à partir du jeudi soir jusqu'au samedi soir. Surtout ceux qui ont leur appartement. Peut-être que dans d'autres facs, c'est différent. Si t'es en Médecine, par exemple, tu peux pas te permettre, sauf si vous êtes là pour faire plaisir à papa et maman. Mais, ici, c'est la grosse fiesta ! Même dans la semaine, y'en a pas mal qui glandent à la Cafet' quand ça [le cours] leur plaît pas. Pour moi, ça, c'est pas possible. Les cours, faut que j'y sois ; les prises de notes, c'est pas suffisant ; il faut que j'enregistre par moi-même [...] La fiesta non, non. D'abord, y'a la fatigue. J'ai besoin de me reposer parce que les journées sont longues ; tous les matins je dois me réveiller à 6 heures pour me préparer et attendre l'infirmier [...] Donc j'ai de bonnes relations entre collègues, mais pas au-delà, je peux pas suivre. Et puis j'ai pour objectif de réussir mes examens ; c'est pas le cas pour tous. Mais au bout d'un moment, ça isole un peu quand même ; vous êtes forcément un peu à l'écart. »

Il est un autre facteur, évoqué plus haut, qui limite les sorties des étudiants en situation de handicap : la gestion du temps de travail. Les études nécessitent un surcroît de travail, comparativement au temps qu'y réservent les non-handicapés. En conséquence, plus les études demandent de l'investissement, plus les étudiants en situation de handicap limitent la part consacrée aux loisirs, et ce en des proportions bien supérieures à celles des non-handicapés.

Ainsi, dans la partie libre de notre questionnaire, une étudiante en 6^{ème} année de Médecine, « *à deux mois du concours de l'internat qui me fait sentir encore plus différente des autres* », évoque « *l'impossibilité d'avoir eu le moindre loisir pour décompresser depuis deux ans : on n'est absolument pas à égalité* ».

Esther, Infirmité Motrice Cérébrale, aujourd'hui en 3ème année LSH après une licence double cursus dans une université parisienne, raconte une histoire similaire.

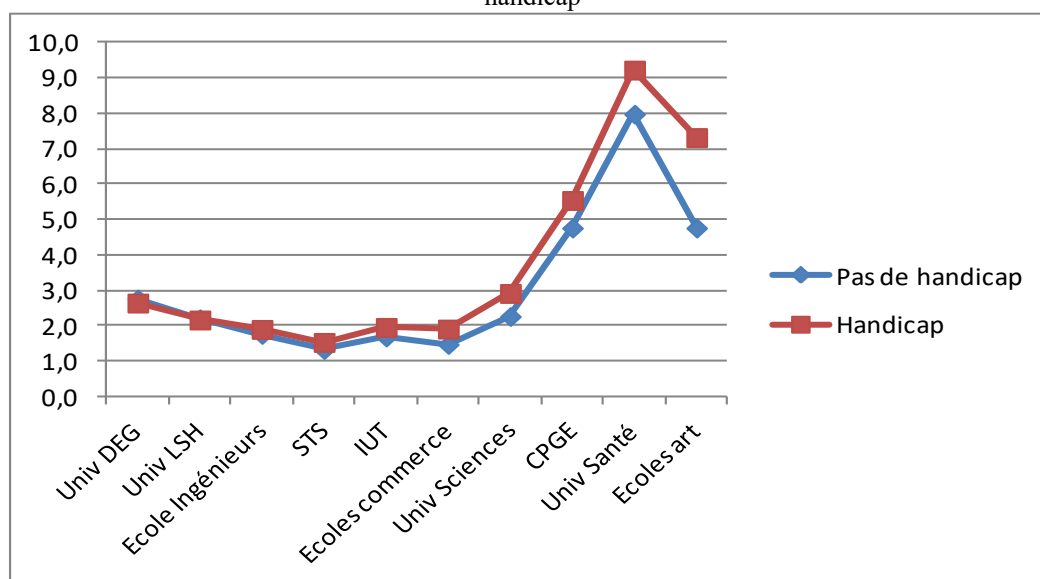
« La fac, mine de rien, on dit que ça glande, mais pas toujours ! Les gens oublient que, même si on est en fac, on a 18 heures de cours par semaine... si on compte 2 heures de travail personnel par heure de cours, ça fait plus de 50 heures de travail ! C'est bien parce qu'on peut sécher les cours si on veut, mais, après, faut les rattraper et ça demande encore plus de boulot. Pour avoir les examens, mon Dieu qu'il faut bosser ! »

Et elle évoque ses « deux années à vivre cloîtrée en cité U, à être coupée de tout le monde ». Cette expérience l'a amenée à se réorienter vers « une licence plus cool », en lettres modernes.

Ce qu'indiquent les entretiens semble pouvoir se généraliser : les étudiants en situation de handicap doivent donc d'autant plus se surinvestir, comparativement aux non-handicapés, que les études demandent un effort soutenu.

Ainsi, comme le montre le graphique ci-dessous, plus le rapport de temps entre le travail studieux et celui consacré aux loisirs s'accroît, plus se creuse l'écart entre handicapés et non handicapés.

Graphique II-5-7 : ventilation des rapports temps de travail vs temps de loisir en fonction de la filière suivie et du handicap



Lecture du tableau : en ordonné est indiqué le rapport entre le temps hebdomadaire consacré au travail studieux (heures de cours et travail personnel) et celui consacré aux loisirs. Ainsi, les étudiants de la filière Droit-Economie-Gestion consacrent trois fois plus de temps à étudier qu'à leurs loisirs. Ce rapport est identique entre étudiants handicapés et non-handicapés. Pour les étudiants de la filière « santé », ce rapport est de 9 pour les étudiants en situation de handicap et de 8 pour les autres. Les filières sont classées par écart croissant entre handicapés et non-handicapés. Source : OVE 2010 - 2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année.

Ainsi, dans l'arbitrage entre travail et loisirs, dilemme classique des étudiants, les étudiants en situation de handicap privilégient-ils un peu plus souvent le premier que les seconds, dans une

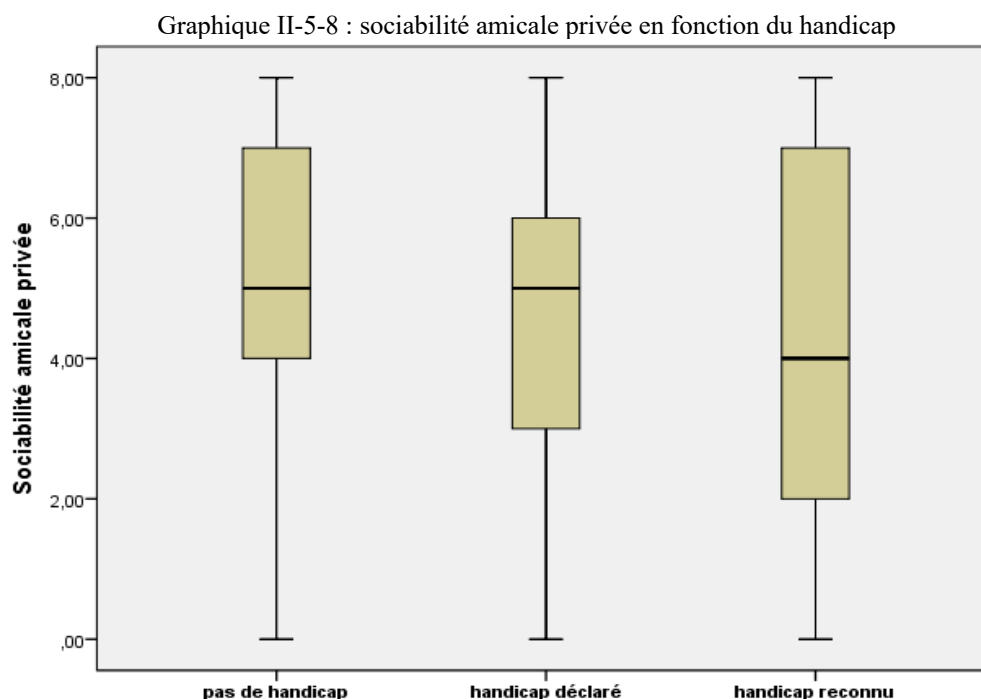
stratégie de compensation. Mais il semblerait, au regard des entretiens réalisés, que le prix à en payer en soit une restriction de la sociabilité qui accompagne les loisirs, et se traduise, parfois, par un certain isolement relationnel.

Pour affermir cette idée, examinons maintenant ce qu'il en est de la troisième forme de sociabilité que, dans la suite des travaux de BIDART, nous avons dégagée : la sociabilité privée.

5. 2. 3. *La sociabilité privée*

Ici, encore, nous avons procédé à la construction d'une échelle mariant deux questions : la fréquence des invitations chez autrui et la fréquence des invitations. Le détail est présenté en annexe 5-8.

Le graphique ci-dessous indique la distribution des scores de sociabilité privée en fonction du handicap. Le tableau montre les écarts aux valeurs extrêmes de l'échelle.



Source : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.
N. B. : la distribution pour les étudiants dont le handicap est reconnu n'est ici donnée qu'à titre indicatif, compte tenu des effectifs.

Comme pour les sociabilités collective ou liée aux loisirs, les jeunes en situation de handicap ont une sociabilité privée moins intense que leurs homologues valides. Si les médianes sont identiques entre non-handicapés et étudiants déclarant un handicap, en revanche, les situations

se différencient nettement lorsque l'on compare les premier et troisième quartiles. La distribution concernant les jeunes dont le handicap est reconnu est nettement plus ample, indiquant des situations plus contrastées. Mais, là encore, il convient de se garder de toute extrapolation hâtive compte tenu des effectifs. Et, de fait, les différences observables ici ne sont pas statistiquement significatives²²¹.

Comme l'y invite le graphique, intéressons-nous aux situations extrêmes : celles où la sociabilité amicale privée est nulle (du moins, telle que mesurée par notre indicateur) et, à l'inverse, où la fréquence des invitations est, *a minima*, hebdomadaire.

Tableau II-5-8 : sociabilité amicale privée, comparaison des situations extrêmes

	Ne jamais être invité chez des amis et ne jamais inviter chez soi	Etre invité chez des amis et inviter chez soi au moins une fois par semaine	Odds Ratios
Pas de handicap	3%	18%	8,4
Handicap	5%	15%	3,0
Odds Ratios	2,2	-1,3	

Sources : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année

Lecture du tableau : est présentée ici la répartition des étudiants en fonction du handicap, aux deux extrémités de l'échelle qui varie de 0 à 8. Notons qu'une équirépartition donnerait 12,5% dans chaque case (1/8). La dernière colonne de droite donne les *Odds Ratios* « en ligne » : les jeunes en situation de handicap ont 3 fois plus de chances d'avoir et de faire des invitations hebdomadaires que de ne jamais inviter et l'être. Pour les étudiants non-handicapés, cet *Odd Ratio* est de 8,5. La différence entre les deux *Odds Ratios* est statistiquement significative. Ceux de la dernière ligne comparent handicapés et non-handicapés pour chacune des situations. Là encore, la différence des *Odds Ratios* est statistiquement significative.

Le tableau ci-dessus confirme le constat établi à partir du graphique précédent : celui d'une nette différence dans les niveaux de sociabilité des étudiants en fonction du handicap²²². Il apporte toutefois quelques précisions supplémentaires.

Remarquons tout d'abord que, tant pour les étudiants non-handicapés qu'handicapés, les situations d'absence de sociabilité amicale restent relativement marginales. Inversement, les situations de forte sociabilité sont nettement plus nombreuses, y compris pour les étudiants en situations de handicap. Toutefois, relativement aux situations d'absence de sociabilité amicale

²²¹ Pour être plus précis, on n'observe pas de différence significative entre les étudiants dont le handicap est déclaré et les deux autres groupes, du point de vue de la médiane. En revanche, si l'on s'intéresse à la similarité des distributions, la conclusion est plus nuancée. En effet, la différence est aux limites de la significativité ($p = 0.076$) avec le groupe des non-handicapés. Il y a donc toutes chances que l'absence de différence soit due à un manque de puissance des tests (non paramétriques), compte tenu des effectifs du groupe « handicap reconnu ». Il n'est donc pas totalement exclu que les situations pour les étudiants handicapés soient *effectivement* plus contrastées.

²²² Précisons que ce constat perdure lorsque l'on maintient constants la filière, le cycle d'étude ou bien le genre.

les différences sont plus sensibles entre handicapés et non-handicapés (si l'on prend pour indicateur d'inégalité les *Odds Ratios*).

Par conséquent, les étudiants handicapés ne se caractérisent pas seulement par une moindre sociabilité, comme l'indique l'examen des trois facettes de la sociabilité étudiante, mais aussi, voire surtout, par des risques d'isolement beaucoup plus élevés.

On retrouve ici les résultats de PVAN KÉ SHON (2002) en population générale et pour les personnes à mobilité réduite, certes en des proportions bien moindres, mais, il convient de le noter, en des rapports similaires par rapport aux personnes non-handicapées²²³. En d'autres termes, si le fait d'être étudiant réduit fortement le risque d'isolement, en revanche, les inégalités face à ce risque ne varient pas.

5. 2. 4. La sociabilité : un enjeu et des difficultés

La question des relations amicales n'est pas un problème anodin pour les étudiants. Ainsi, lorsqu'on leur demande quels sont les critères entrant dans la définition de la réussite des études, 33% mentionnent cet item. Certes, il arrive bien après d'autres, plus attendus, comme l'obtention d'un diplôme, l'insertion professionnelle, l'acquisition de connaissances, *etc.* (Cf. tableau annexe 5-9). Toutefois, qu'il soit gage de réussite dans les études supérieures pour un tiers d'entre eux souligne que la sociabilité amicale est aussi un des enjeux importants de l'expérience estudiantine.

La question de la sociabilité extra-universitaire, *i. e.* non dictée par la contrainte qu'imposent les travaux universitaires communs, se pose avec une acuité particulière pour les étudiants en situation de handicap. Ici, l'univers des relations est presque exclusivement électif. Il demande un engagement réciproque des individus qui peut s'avérer problématique. D'une part, certains étudiants valides peuvent avoir quelques résistances à entrer plus avant en relation avec une personne handicapée ; d'autre part, les personnes handicapées elles-mêmes peuvent éprouver quelques difficultés à pousser plus avant une relation avec des personnes non-handicapées.

Ces difficultés relèvent de plusieurs ordres. Tout d'abord, certains peuvent anticiper (à tort ou à raison, peu importe) des échecs dans les relations avec autrui et, du coup, limitent les contacts

²²³ Ainsi, 48,5 % des personnes à mobilité physique réduite connaissaient, en 2002, une situation d'isolement relationnel, et 24,5% éprouvaient un sentiment de solitude ; le rapport de risque, « toutes choses égales par ailleurs », est de 2 et de 1,7 par rapport aux personnes à mobilité physique non réduite. Les données sont issues des « *Enquêtes permanentes sur les Conditions de Vie ; Relations de la vie quotidienne et isolement* » et datent de 1997.

à l'essentiel, c'est-à-dire aux relations de travail. Ici, les jeunes n'ont qu'un réseau de sociabilité limité, ou très majoritairement constitué de personnes handicapées. Certes, l'enclavement du réseau est relativement rare et, comme on pouvait s'en douter, concerne les étudiants le plus handicapés (Cf. tableau ci-dessous). Toutefois, la non-ségrégation reste bien la norme : la plupart des étudiants fréquentent majoritairement des étudiants non-handicapés. Mais le plus remarquable, pour la petite minorité fréquentant essentiellement des personnes elles-aussi handicapées, est que, pour plus des ¾ d'entre elles, ce choix est intentionnel, pas subi.

De fait, certains étudiants estiment que les relations avec les étudiants valides sont complexes, sources d'incompréhension et de malentendus. Pour cette petite minorité, on retrouve l'idée développée par GOFFMAN, mais qu'il généralisait à l'ensemble des handicapés, d'une gêne irréductible dans les interactions entre normaux et « handicapés »²²⁴. Au-delà, l'entretien d'un réseau composé, pour majeure partie, de personnes en situation de handicap peut aussi procéder d'une forme de revendication politique consistant à ne pas se soumettre « *aux problèmes du validisme que l'on subit quotidiennement à l'université et en dehors* » (Camina, militante associative ; réponse à la « question libre » de notre questionnaire).

Tableau II-5-9 : composition du réseau de sociabilité

Votre réseau amical est-il composé ?			
	Surtout de personnes handicapées	surtout de personnes non handicapées	à peu près autant des deux
Ensemble	3%	79%	19%
Handicap "émergent"	1%	87%	12%
Handicap "canonique"	4%	73%	23%
P value < 0, 000			
Source : AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants			

En raison même de leur handicap, certains ne peuvent entrer que très difficilement en contact avec autrui. Comme l'exprime une personne dans notre questionnaire, à la question sur les conséquences du handicap sur le réseau de sociabilité : « *ma maladie touchant directement ceux-ci [les rapports sociaux], ils ne pas une conséquence de mon handicap, mais je dirais qu'ils sont mon handicap. Il en va de même pour les questions portant sur le sentiment de rejet [...] je pense que certains handicapés (psy) ne se sentent pas forcément rejetés par les autres, mais*

²²⁴ Cette thèse est reprise et développée par BLANC (2006 et 2012).

les rejettent, eux. Je n'ai pas pu cocher que si je n'ai pas de rapports sociaux à la fac, ce n'est pas de la faute des autres, mais plutôt à cause de ma maladie qui m'empêche d'aller vers eux ». (Etudiante, 22 ans en L3 de Lettres, souffrant « d'agoraphobie/phobie sociale »).

Ici, le réseau relationnel est assez limité, aussi bien en extension, par le nombre de personnes avec lesquelles l'on est en contact, qu'en intensité, par la fréquence de ces mêmes contacts. Ici, le risque d'isolement est réel, même si les liens quotidiens avec les aidants professionnels maintiennent un niveau de relations sociales minimal, mais qui ne sont pas les plus recherchées.

Jérôme, 30 ans, M2 LSH, atteint d'une infirmité cérébrale, se traduisant par une élocution très perturbée et de nombreux mouvements incontrôlés qui l'empêchent d'écrire et d'utiliser un clavier. Il fait l'expérience d'un certain isolement en dehors des contacts à l'université : même pour répondre aux mails qu'il reçoit, il est tributaire du secrétaire qui l'accompagne.

Ce que Rodolphe déplore le plus est précisément la rareté et la superficialité des contacts avec les autres étudiants ; ceux-ci restent peu approfondis. Et il sent bien que ses difficultés d'élocution, empêchant toute conversation fluide, finissent par lasser ses collègues de promotion. Ceux-ci ne le fuient pas, mais les échanges sont relativement brefs ; dès lors il ne participe qu'exceptionnellement à des activités extérieures avec ses camarades et, lorsque c'est le cas, celles-ci sont dûment prévues et organisées, ce qui empêche toute spontanéité, comme il

Enfin, la sociabilité extra-universitaire ne s'accomplit pleinement qu'au-delà de l'enceinte universitaire, au-delà des salles de cours et du campus. Or, même non ou mal aménagé, l'usage quotidien et répété du campus fait que les étudiants s'habituent au lieu et arrivent, *in fine*, à s'y déplacer sans trop de difficultés insurmontables. Certes, ce résultat s'obtient au prix de multiples petites ruses, d'aides des étudiants dont la proximité de statut invite naturellement à demander et recevoir une aide. S'aventurer dans la ville est tout autre chose, notamment pour les étudiants dont la mobilité est réduite. En conséquence, ici, ce sont moins les études et, plus généralement, le cadre universitaire ou celui de l'établissement qui « font la différence » que la ville elle-même²²⁵. L'environnement extérieur à l'université semble ainsi diffracter l'expérience étudiante.

La plupart des recherches sur la sociabilité des étudiants portent prioritairement sur ce que nous avons préféré dénommer « l'intégration étudiante », en référence à TINTO. L'espace de sociabilité plus large n'est guère pris en compte ; en fait, il est implicitement entendu que les relations sociales sont structurées en cercles concentriques et procèdent par approfondissement : certaines personnes du groupe de pairs deviennent des camarades avec lesquels on développe des activités en dehors des études, puis ils deviennent, éventuellement,

²²⁵ Notons que, dans notre enquête, 13 % des étudiants dont le handicap excède le champ scolaire déclarent avoir choisi leur ville d'étude en fonction de son accessibilité.

des amis intimes. C'est le schéma que propose BIDART, ERLICH évoquant plutôt une imperméabilité des réseaux sociaux : d'un côté, le monde universitaire, de l'autre, les amis que l'on s'est fait antérieurement ou parallèlement aux études.

D'après nos données, la thèse d'ERLICH semblerait²²⁶ l'emporter : la corrélation entre l'intégration étudiante et les sorties ou bien la sociabilité amicale privée est très faible.

Tableau II-5-10 : corrélations des différentes échelles de sociabilité

		Intégration étudiante	Sorties	Sociabilité amicale privée
Pas de handicap	Intégration étudiante	[-]	0,135**	0,147**
	Sorties	[-]	[-]	0,402**
Handicap déclaré	Intégration étudiante	[-]	0,069*	0,131**
	Sorties	[-]	[-]	0,356**
Handicap reconnu	Intégration étudiante	[-]	0,540**	0,220
	Sortie	[-]	[-]	0,537**
* P value < 0,05 ; ** P value < 0,01				
Source : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année				

En revanche, sorties et sociabilité amicale privée sont plus fortement liées. On remarquera cependant qu'il n'en va pas de même pour les étudiants dont le handicap est reconnu. Pour eux, les corrélations entre les trois sphères de sociabilité sont beaucoup plus élevées²²⁷. Cette forte relation indique un clivage plus marqué parmi les étudiants les plus handicapés : ainsi, les étudiants les mieux intégrés ont aussi une forte sociabilité extérieure, tandis que ceux qui sont faiblement intégrés au sein du groupe de pairs ont aussi de fortes probabilités d'avoir une sociabilité privée faible. Comme, on l'a vu, les niveaux de sociabilité étant inférieurs dans

²²⁶ On ne peut qu'employer le conditionnel : en effet, la faiblesse de la corrélation indique uniquement que la force des relations que l'on a dans une sphère ne préjuge pas de celle que l'on aura dans une autre sphère, mais elle ne dit rien sur la porosité entre les sphères elles-mêmes.

²²⁷ Le coefficient de corrélation liant intégration étudiante et sortie chez les étudiants dont le handicap est reconnu est significativement différent des coefficients de corrélations des étudiants non handicapés ou dont le handicap est déclaré. En revanche, pour les autres liaisons, même s'il est à chaque fois supérieur, la différence n'est pas statistiquement significative. En ce concerne la comparaison entre étudiants non handicapés et étudiants déclarant un handicap, seuls les coefficients de corrélation de la liaison entre intégration étudiante et sociabilité amicale ne sont pas statistiquement différents.

chacune des trois sphères de sociabilité, on peut, fort logiquement, en déduire que les risques d'isolement y sont plus élevés. Or, l'isolement est l'une des causes des départs de l'enseignement supérieur « *sans que personne ne le remarque vraiment* », pour reprendre la formule de DUBET (1994) et, rajouterions-nous, ne s'en soucie réellement.

Cette dernière remarque nous amène naturellement vers un dernier aspect de la sociabilité : ses conséquences sur la qualité de vie.

Afin d'examiner ce dernier point, nous avons utilisé trois variables, dont deux construites à partir de l'agrégation de réponses à plusieurs questions figurant dans notre questionnaire.

La première question portait sur la perception générale de la vie sociale. La question était la suivante :

Par rapport aux personnes de votre âge, diriez-vous que vous avez une vie sociale (sorties, loisirs, invitations, etc.) ?

Les items de réponse proposés étaient les suivants : « Beaucoup plus réduite que la plupart d'entre elles » ; « Plus réduite » ; « À peu près la même » ; « Plus importante » ; « Beaucoup plus importante que la plupart d'entre elles » ; « Ne sais pas ».

La première échelle consistait en une évaluation des conséquences des études sur le réseau de sociabilité. Cinq des huit items de la question à choix multiple proposaient des conséquences positives, les trois autres des conséquences négatives (Cf. annexe 5-10). Nous les avons agrégés, aboutissant à une échelle variant ainsi de -3 (uniquement des conséquences négatives) à +5 (uniquement des conséquences positives), que nous avons ensuite découpée en 3 classes : conséquences négatives ; conséquences légèrement positives ; et, enfin, « conséquences très positives ».

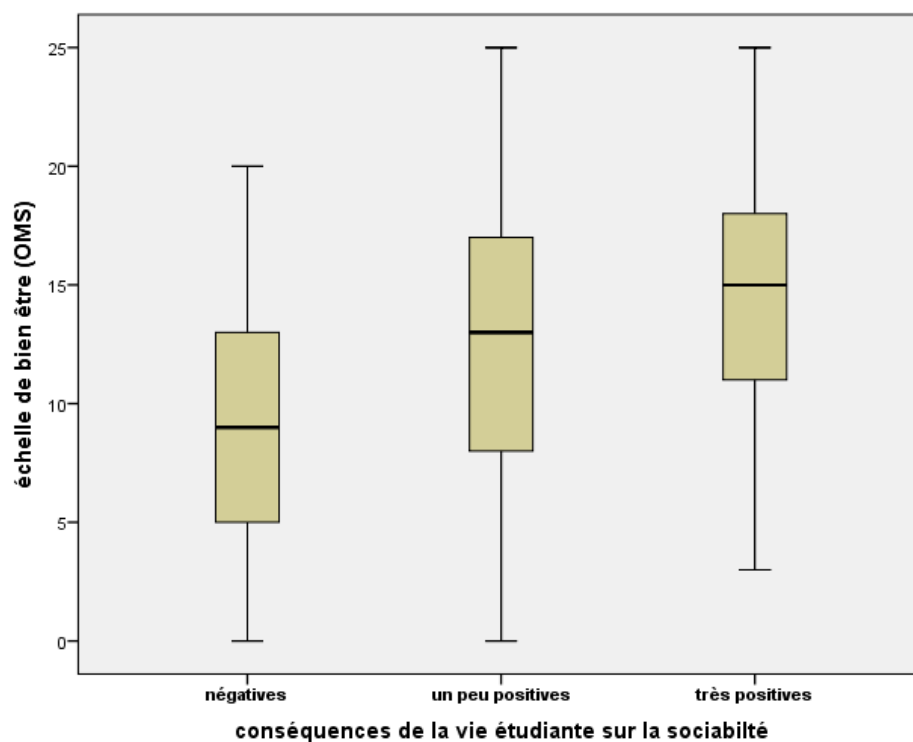
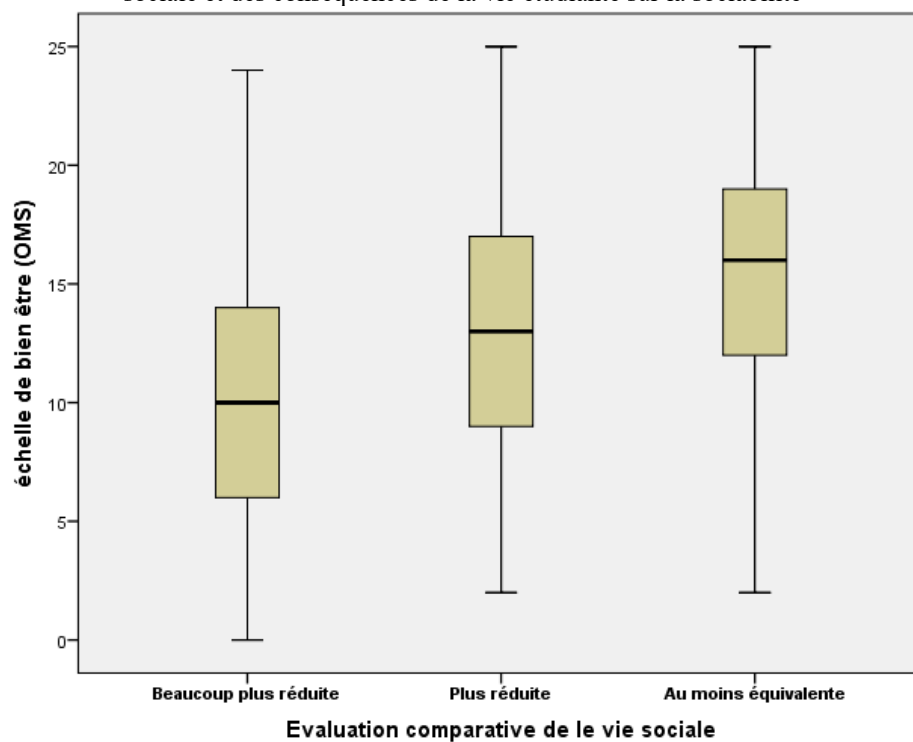
Nous nous sommes ensuite servi de l'échelle de l'OMS sur le bien-être, régulièrement utilisée dans les enquêtes « *European Quality of Life Surveys* » de la Commission Européenne, notamment à propos des jeunes (Commission Européenne, 2017). Cette échelle, bâtie sur cinq questions, varie de 0 à 25 (Cf. annexe 5- 11 pour le détail).

À partir de ces trois variables, nous pouvons formuler quelques propositions sur les conséquences de la sociabilité des étudiants en situation de handicap en matière de bien-être.

Relevons que les relations entre les évaluations de l'intensité de la vie sociale (comparativement aux jeunes du même âge) d'une part, et des conséquences de la vie étudiante sur le réseau de sociabilité d'autre part, sont nettement liées au degré de bien-être, comme le montrent les graphiques ci-dessous.

Ainsi, moins l'on pense que l'on a une vie sociale semblable à celle qu'ont les personnes auxquelles l'on peut se comparer, plus le sentiment de bien-être décroît ; inversement, plus on juge que la vie étudiante a eu des conséquences positives sur le développement de son réseau de sociabilité, plus le sentiment de bien-être augmente.

Graphiques II-5-9 et II-5-9 bis : distributions de l'échelle de bien être en fonction de l'évaluation de la vie sociale et des conséquences de la vie étudiante sur la sociabilité



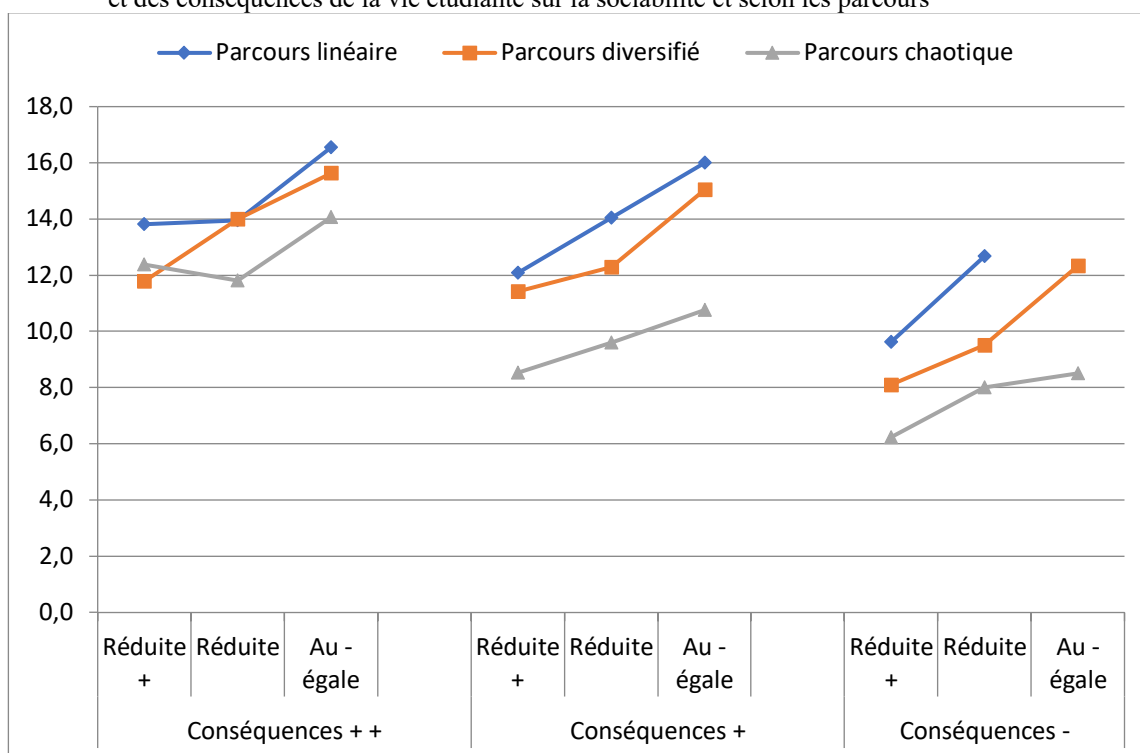
Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants.

Le type de handicap, tout comme d'autres facteurs (tels les caractéristiques scolaires antérieures, le cursus, le fait de travailler ou non), n'exerce aucune influence sur le niveau de bien-être.

De même, si l'on observe une différence due au genre, les étudiants ayant un niveau de bien-être très légèrement supérieur (14 points contre 12,5 pour les étudiantes), cette différence disparaît dès que l'on intègre les jugements sur la vie sociale ou la sociabilité. De fait, la seule variable scolaire discriminante est le type de parcours : les étudiants ayant un « parcours chaotique »²²⁸ manifestent un niveau de bien-être nettement inférieur.

Toutefois, la prise en compte de cette variable n'affecte pas la liaison entre sociabilité et bien-être. Ainsi, quelle que soit la nature du parcours, le regard que l'on porte sur son réseau relationnel reste déterminant. Et l'on voit bien que le facteur le déterminant est moins l'évaluation comparative de la vie sociale que l'on mène, que l'appréciation que l'on porte sur son développement au cours des études et grâce à celles-ci.

Graphique II-5-10 : niveau de « bien-être (échelle OMS) en fonction de l'évaluation de la vie sociale et des conséquences de la vie étudiante sur la sociabilité et selon les parcours



Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants.

²²⁸ Rappelons que le « parcours chaotique » se caractérisait par le cumul de nombreux redoublements et changements de filières, ponctués d'interruptions ; le parcours opposé, « linéaire », se définissait par l'exact opposé.

Au-delà du poids respectif de chacune des variables²²⁹, qui sont d'ailleurs elles-mêmes liées, l'important ici est de relever que l'expérience étudiante, notamment pour les jeunes en situation de handicap, ne peut se réduire à son versant instrumental, que celui-ci soit d'ailleurs perçu sous l'angle du développement intellectuel ou en tant qu'accès vers un métier.

La dimension expressive, qui s'éprouve dans les contacts sociaux et confirme que l'on est étudiant - et que l'on se définit comme tel -, joue un rôle crucial, et dans la réussite des études et dans une relation positive à celles-ci. C'est d'ailleurs souvent « en creux », par le manque, qu'elle se fait ressentir. Avec raison, DUBET (1996) fait remarquer que cette dimension est au plus loin de la conscience des acteurs. *Mutatis mutandis*, elle est ainsi à l'expérience étudiante ce que la « matière noire » est au fonctionnement de l'univers : non directement sensible, mais indispensable ; plane alors le fantôme d'HAWKINS...

On l'a vu, pour de nombreux étudiants, qu'ils soient en situation de handicap ou non, l'enseignement supérieur fait aussi figure de moratoire. Et même si, jusqu'alors, nous avons parlé du « métier d'étudiant », avec ses satisfactions et ses vicissitudes, avec sa sociabilité et ses risques psychosociaux, il n'en reste pas moins qu'une de ses caractéristiques est d'être un statut intermédiaire. En d'autres termes, on ne peut être un étudiant à vie, même si le moratoire en question peut être plus ou moins long.

Partant de là, pour offrir une vision complète de l'expérience étudiante des jeunes en situation de handicap, il n'est guère possible de faire l'économie de ce moment particulier où un terme est mis à la « *persévération dans le système scolaire* » (PASSERON, 1982), pour finalement rejoindre les marchés du travail et de l'emploi.

²²⁹ Nous présentons en annexe une modélisation (analyse de variance (GLM) et régression linéaire) de l'échelle de bien-être en fonction de ces trois variables. Elles sont toutes les trois statistiquement significatives ; leur ordre d'importance respective est le suivant : les conséquences de la vie étudiante sur la sociabilité ; l'évaluation comparative de la vie sociale ; le type de parcours (Cf. annexe 5-12).

CHAPITRE 6

LES SORTIES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Afin de rendre compte, le plus exhaustivement possible, de l'expérience des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, il reste à achever notre examen par un dernier détour : la période de fin d'études et d'engagement dans un parcours d'insertion professionnelle.

Certains pans de la littérature renvoient de cette transition un caractère haché et non processuel. Ainsi VAN DE VELDE (2008) l'envisage-t-elle davantage comme une succession de phases relativement clivées, soulignant une « *conception ternaire des trajectoires : études non-salariées, période d'insertion, puis accès à l'emploi* ». Si, effectivement, l'horizon de l'insertion professionnelle n'emplit pas l'intégralité du cursus d'enseignement supérieur, il n'en est pas pour autant déconnecté, *a fortiori* lors de ses dernières années. Et par de nombreux aspects, les ressorts de cette nouvelle transition entre les études supérieures et l'emploi ne sont pas sans rappeler ceux au terme desquels ces étudiants avaient rejoint l'université, à l'issue du Lycée. On y retrouve le même cheminement entamé avant même la fin de la formation et se poursuivant au-delà de l'obtention du diplôme, un processus identique d' « *anticipation et de préparation [...] puis d'adaptation à l'activité professionnelle et aux autres rôles sociaux* » (BRINBAUM, PRIMON, 2013). Bien entendu, il n'est pas exclu que le handicap même façonne les contours de cette transition en diluant les phases et en rendant leur temporalité plus poreuse aux anticipations.

En matière de sortie de l'enseignement supérieur et de devenir des diplômés, deux thématiques principales orienteront notre propos.

En premier lieu, nous nous attacherons à cerner la façon dont les étudiants en situation de handicap envisagent leur avenir professionnel : portent-ils sur lui un regard plutôt optimiste ? Le handicap en affecte-t-il les perspectives ? Estiment-ils jouer « à armes égales » avec leurs homologues « valides » ? Considèrent-ils qu'en dépit de cursus identiques, leurs déficiences participeront d'une segmentation des destins professionnels ?

En second lieu, et à l'appui de ces anticipations, nous analyserons le sort réel réservé aux diplômés du supérieur, tant sur le marché de l'emploi que sur celui du travail. Nous verrons qu'en dépit d'améliorations constatées en matière de taux d'emploi, les discriminations, des conditions de travail plus souvent dégradées et une forme de déclassement restent encore souvent l'apanage des professionnels en situation de handicap... même si la possession d'un diplôme les protège incontestablement d'un certain nombre des écueils qui pénalisent ceux ne pouvant s'en prévaloir.

6. 1. Les anticipations de l'avenir

Lorsqu'on les interroge sur leur avenir, les jeunes Français, comparativement à la plupart de leurs homologues européens, témoignent d'un certain pessimisme, et cette inquiétude concerne, notamment, l'emploi. Ainsi, ne sont-ils que 27 % à considérer qu'ils auront « *un bon travail dans l'avenir* », alors que la moyenne européenne est de 33 % (GALLAND, 2008).

S'appuyant sur les travaux de BLOSSFELD et MILLS (2005), GALLAND estime que l'une des explications de ce faible niveau de confiance résiderait dans la nature du marché de l'emploi. La France fait ainsi partie des pays à « système d'emploi fermé » (« *closed employment relationship* ») dont les rigidités se traduiraient par des difficultés d'accès et une concentration de problèmes pour certaines catégories de population, dont les jeunes²³⁰. Et sans doute n'est-ce pas un hasard si le faible taux d'activité des jeunes y est couplé avec un taux de chômage élevé, tout comme en Italie et en Pologne où les jeunes partagent le pessimisme français. On peut ajouter, en reprenant la thèse de VAN DE VELDE (2008), que la place centrale du diplôme dans l'avenir professionnel conduit les jeunes à privilégier très tôt une « logique de placement » relativement anxieuse, notamment pour les moins armés dans la compétition. Cette compétition, s'appuie sur une idéologie méritocratique à laquelle les jeunes croient et adhèrent (TENRET, 2011), ce qui accroît mécaniquement la peur du déclassement (MAURIN, 2009).

Bien évidemment, les conséquences de ce mécanisme général diffèrent largement selon le cursus scolaire. La hauteur des barrières à l'entrée du marché du travail n'est pas identique selon la nature des diplômes obtenus. Aussi, et indépendamment de la thèse de leur dévalorisation, ceux-ci n'en restent pas moins cruciaux dans l'accès au marché du travail. Du coup, il est fort logique que les incertitudes vis-à-vis de l'avenir varient fortement en fonction de ces derniers : les jeunes sans diplôme ont une perception du marché de l'emploi beaucoup

²³⁰ “The central impact of a closed employment relationship is expected that precarious form (e.g. fixed term contracts, part-time work) are highly concentrated among specific group seeking access to the labor market (youth, women, unemployed).”. BLOSSFELD et MILLS, 2005.

plus sombre que les jeunes diplômés de l'enseignement secondaire et, *a fortiori*, de l'enseignement supérieur (EPIPHANE, SULZER, 2008). Et, en s'intéressant plus spécifiquement à ces derniers, FERRY et VERLEY (2016) ont récemment montré que le rapport à l'avenir dépendait fortement de la filière suivie : dans le 1^{er} cycle, ce sont les étudiants des filières universitaires qui ont les perceptions de leur avenir professionnel les plus dégradées, quand ceux suivant un IUT ou une STS sont nettement moins inquiets (*Cf.* également VERLEY, ZILLONIZ, 2010). Enfin, il convient de noter que les étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} cycles sont plus pessimistes que ceux du 1^{er} cycle : à mesure que les échéances professionnelles approchent, l'inquiétude croît.

Ainsi, les jeunes développent-ils des anticipations de l'avenir relativement claires et conformes à leurs espérances objectives sur le marché de l'emploi. Et si, dans ce panorama général, les jeunes en situation de handicap ne sont pas spécifiquement pris en compte, ils ne font pas exception à la règle, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau II-6-1 : confiance en la valeur du diplôme en fonction de la filière suivie.

	Evaluation de la reconnaissance du diplôme préparé sur le marché de l'emploi			Total
	Très bonne ou bonne	Moyenne	Faible ou très faible	
Sciences	72%	22%	7%	100%
DEG	73%	23%	5%	100%
LSH	41%	43%	17%	100%
Ensemble	61%	29%	10%	100%

Source : Enquête AV ; champ : ensemble des étudiants

Mais, au-delà de cet « effet filière », il convient de voir dans quelle mesure le handicap affecte les perceptions de l'avenir. En effet, s'il est de notoriété publique que les personnes en situation de handicap connaissent des difficultés d'insertion professionnelle, le discours selon lequel les études favorisent l'insertion professionnelle n'est pas moins répandu. Comment s'articulent ces deux visions opposées chez les jeunes en situation de handicap ? Comment évaluent-ils leurs propres chances par rapport à leurs homologues non-handicapés ? Quelle est l'importance du handicap lui-même dans ces perceptions ? Examinons donc ceci en détail sur la base de notre propre enquête et sur celles de l'OVE.

6.1.1. Des perceptions de l'avenir professionnel différenciées

Les résultats « bruts » des enquêtes de l'OVE (Cf. première partie du tableau ci-dessous), signalent un écart entre étudiants handicapés et non-handicapés : les premiers sont plus pessimistes. Toutefois, on remarquera que les différences ne sont pas très prononcées : sept points seulement séparent les jeunes les plus handicapés de leurs homologues non-handicapés.

Tableau II-6-2 : évaluation des chances d'insertion professionnelle en fonction du handicap.

	Evaluation des chances d'insertion professionnelle ; Enquêtes OVE 2010-2013* (1)			
	Négatives	Positives	Total	
Pas de handicap	23%	77%	100%	
Handicap déclaré	29%	71%	100%	
Handicap reconnu	30%	70%	100%	
Ensemble	24%	76%	100%	
P value < 0,000				
	Evaluation des chances d'insertion professionnelle ; Enquête AV**			
	Négatives	Positives	Ne sait pas	Total
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	21%	50%	30%	100%
Handicap scolaire uniquement	16%	48%	36%	100%
Handicap scolaire et vie quotidienne	21%	36%	42%	100%
Handicap vie quotidienne uniquement	17%	47%	37%	100%
Ensemble	19%	44%	37%	100%
P value < 0,054				
	Négatives	Positives	Ne sait pas	Total
Pas d'allocation handicap	21%	47%	33%	100%
Allocation handicap	15%	39%	46%	100%
P value < 0,000				
* champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1 ^{ère} année ; ** champ : tous étudiants				
(1) Les réponses aux questions des enquêtes de l'OVE ont été recodées afin de fusionner les 2 vagues. Les détails de ces recodages sont présentés en annexe 6 -1				

Constat tout à fait notable : cet écart est du même ordre de grandeur que ceux relatifs aux indicateurs d'insertion professionnelle, qu'il s'agisse des taux de chômage ou d'emploi (nous

le verrons en seconde partie de ce chapitre). En d'autres termes, les étudiants en situation de handicap évaluent assez bien leurs désavantages relatifs comparativement aux non-handicapés. L'analyse comparée des conjectures des jeunes (handicapés et non-handicapés) quant à leur insertion professionnelle ne doit cependant pas masquer un fait majeur, qui ressort aussi bien des Enquêtes OVE que de la nôtre : la faible proportion d'étudiants ayant une vision pessimiste de leur insertion professionnelle, y compris pour les plus handicapés d'entre eux. En d'autres termes, si l'on compare les étudiants à l'ensemble des jeunes Français, on peut affirmer que non seulement « *le diplôme [est] un atout gagnant pour les jeunes face à la crise* », pour reprendre les termes d'une note du Céreq (MAZARI et alii, 2011), mais, qu'en outre, il prémunit, dans une certaine mesure, contre l'anxiété de l'avenir. Bien évidemment, ceci ne signifie nullement que les étudiants en ont une vision idyllique. Bien au contraire, leurs attentes doivent se comprendre comme le fruit d'un compromis entre leurs souhaits et une évaluation de leurs atouts, lesquels dépendent en grande partie de leur cursus.

Attardons-nous sur nos propres données. Au regard des résultats obtenus par l'exploitation des enquêtes de l'OVE, le principal constat qui en ressort est la très forte proportion d'étudiants qui, vis-à-vis de cette question, sont plutôt dans l'expectative : globalement, un tiers d'entre eux manifestent une incertitude quant à leurs futures chances d'insertion professionnelle (cette proportion allant jusqu'à 40 % pour ceux ayant un handicap dont les retentissements affectent à la fois la sphère scolaire et la vie quotidienne ; c'est d'ailleurs sur ce point qu'ils se distinguent des autres étudiants ; pour le reste, les différences ne sont pas significatives).

Si les types de handicap ne s'avèrent que peu discriminants, il en va tout autrement lorsque l'on compare les jeunes titulaires de l'AAH à ceux qui n'en bénéficient pas. Les premiers sont à la fois légèrement moins optimistes et moins pessimistes, et ce du fait qu'ils expriment nettement plus souvent un sentiment d'incertitude vis-à-vis de l'avenir.

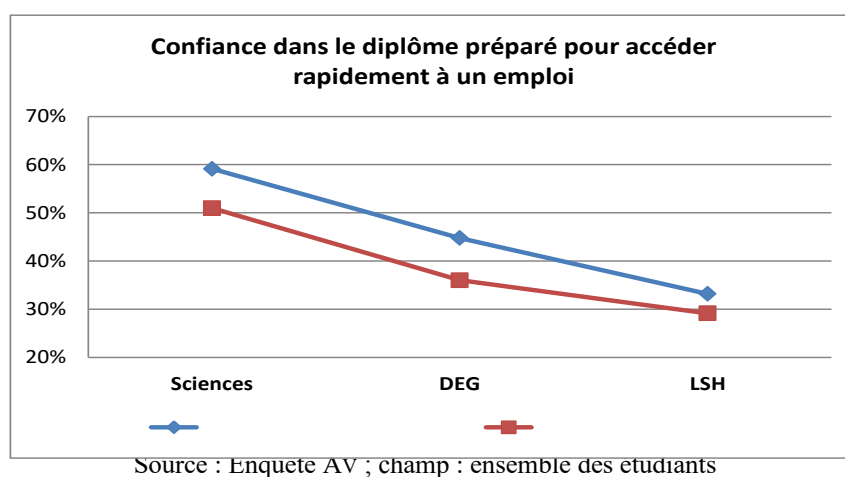
Plus que l'optimisme ou le pessimisme vis-à-vis de l'avenir, c'est donc l'incertitude qui caractérise les plus handicapés des étudiants. C'est peut-être d'ailleurs là une des dimensions constitutives du handicap, dès lors qu'il s'étend au-delà de la seule sphère des études et envahit la vie quotidienne. Pour ces jeunes, la sortie de l'univers scolaire reste hasardeuse : alors qu'au fil de leur scolarité ils ont progressivement appris à « faire avec leur déficience », y compris lorsque l'environnement et les aménagements étaient insuffisamment adaptés, les problèmes auxquels ils devront faire face leur restent largement méconnus. Et les stages professionnels, que certains ont réalisés lors de leurs études, n'ont pas toujours contribué à les rassurer. Bien au contraire, un peu plus d'un tiers d'entre eux déclarent y avoir rencontré des difficultés (soit

pour trouver un lieu de stage, soit lors de son déroulement) spécifiquement liées à leur handicap, risque deux fois plus élevé que ceux ne percevant pas d'AAH (Cf. annexe 6-2).

Le tableau ci-dessus présentait des résultats « bruts », indépendamment de la filière suivie ; or, nous avons vu qu'elle est un facteur majeur de différenciation des perceptions. Nous avons donc effectué une régression logistique intégrant ce paramètre, ainsi que d'autres tels le cycle d'étude, le genre et la catégorie socio-professionnelle des parents (Cf. annexe 6-3). Les résultats de cette régression sont sans surprise : la filière est, bien évidemment, la variable la plus explicative du modèle. Toutefois, et c'est ce qui nous importe ici, le handicap continue d'affecter l'évaluation des chances d'insertion professionnelle des étudiants : toutes choses égales par ailleurs, les jeunes en situation de handicap ont 1,3 fois moins souvent une évaluation positive de leur future insertion professionnelle. Que le diplôme atténue à ce point l'impact du handicap en dit long sur les espoirs qu'on y place ou, à l'inverse, les inquiétudes qu'il suscite. A défaut de rétablir totalement une égalité entre handicapés et non-handicapés, la nature du diplôme rééquilibre très substantiellement la perception des chances.

Nous retrouvons donc, dans notre échantillon, la très forte prédominance de la filière d'études dans l'explicitation du rapport à l'avenir professionnel (Cf. annexe 6-4). Examinons plus attentivement son effet en fonction du handicap.

Graphique II-6-1 : confiance vis-à-vis du diplôme en fonction du handicap.



Certes, quelle que soit la filière suivie, il subsiste un écart entre titulaires et non-titulaires d'une Aah, mais celui-ci est relativement faible.

Le fait est particulièrement patent pour la filière Lettres et Sciences Humaines. Surtout, les différences que l'on observe tiennent moins au handicap ou à son intensité qu'au cursus suivi, c'est-à-dire aux orientations et choix d'études effectués en amont. À cet égard, il convient de rappeler que ces orientations initiales ne sont pas indépendantes du handicap : les étudiants les

plus handicapés sont plus souvent engagés dans les filières dont les débouchés professionnels sont plus incertains (Cf. Chapitre 2). Mais, ils se fondent davantage sur leur diplôme que sur les contraintes attachées leurs déficiences pour apprécier leurs chances d'insertion professionnelle.

Ceci ne signifie pas pour autant que les jeunes fassent fi de leur handicap. Celui-ci constitue l'un des paramètres contribuant à définir « l'espace des possibles ». Prenons l'exemple de Romain. Inscrit en Master 1 de Lettres et Civilisations Etrangères Anglophones, il ne se fait guère d'illusions sur son avenir professionnel : hormis l'interprétariat ou l'Education Nationale, les débouchés lui semblent restreints, et plus encore du fait de son handicap.

Romain, 23 ans, Master 1 LSH, IMC.

« Dans l'idéal, j'aimerais faire une école d'interprétariat ; mais c'est vraiment très sélectif ; en plus, il faudrait aller à Paris et avec mon handicap [il se déplace avec un fauteuil manuel], Paris, c'est pas vraiment une ville top question accessibilité. [...] Je crois que je vais me rabattre sur le CAPES, mais, avec ça, on peut se retrouver dans un Collège je ne sais trop où... et la question d'accessibilité, ça se repose encore. Après, il y a aussi l'enseignement à distance, le CNED, mais là, c'est un peu le ghetto... il doit y avoir tous les enseignants handicapés ou dépressifs là-bas ; c'est quand même pas l'idéal pour commencer un boulot. Tu sors d'une institution [Romain est dans un IEM] et, hop, tu t'en tapes une autre... [...] Vraiment, ce que j'aimerais bien faire, c'est de la traduction dans le secteur du tourisme ; mais ça me semble un peu bouché ; en plus faut pas se voiler la face, c'est aussi des métiers où tu es en représentation ; alors un mec et en plus en fauteuil, ça le fait pas trop. [...] Je suis pas trop pressé... sur le plan financier, ça va, je vis bien ; mais je vais pas passer ma vie à l'AAH. »

On le voit, à l'instar de Romain, les étudiants réfléchissent à leur avenir professionnel, évaluent les atouts et contraintes dans lesquels le handicap prend tout sa place, sans le coloniser complètement.

6.1.2. Des projets professionnels

Si la période étudiante est bien souvent une parenthèse, les étudiants ne sont pas pour autant des écervelés touchés de présentisme. Si la perception d'une AAH ou autre pension d'invalidité peut autoriser une certaine distance vis-à-vis des impératifs d'insertion professionnelle, leurs bénéficiaires ne s'en affranchissent pas totalement et tous sont loin de « différer le futur ».

Bien évidemment, il est loisible d'opposer ceux dont le projet professionnel est précis et déterminé, parfois avant leur entrée dans l'enseignement supérieur, à ceux qui n'en ont guère idée alors même qu'ils finissent leurs études (MAUNAYE, 2013). Dans cette veine, on peut dissocier les étudiants ayant une vocation (en général pour les métiers prestigieux : médecin,

avocat, journaliste, voire hôtesse de l'air...) à ceux qui auraient suivi leurs études par défaut. Mais l'on se doute que l'on a affaire, ici, à deux extrémités d'un *continuum*, et non à une dichotomie, même si, par nécessité pédagogique, ces caractéristiques sont souvent présentées sous la forme d'oppositions. Aussi, au rebours de l'affirmation selon laquelle le « *temps des études et [le] temps de l'emploi sont [...] vécus séparément* »²³¹ (VAN DE VELDE, 2008), l'interpénétration de ces deux moments semble bien présente, et ce d'autant plus que les étudiants progressent dans leur cursus. De fait, il convient de souligner qu'une proportion non négligeable de ceux-ci, plus de la moitié (Cf. tableau suivant), ont déjà une idée du métier qu'ils souhaiteraient exercer.

Rappelons que, lorsque l'on demandait aux étudiants si leur inscription dans la formation suivie à leur entrée dans l'enseignement supérieur était, ou non, dictée par des motifs d'ordre professionnel (projet ou débouchés de la formation), les étudiants les plus en situation de handicap manifestaient un moindre attachement à ceux-ci, évoquant un peu plus souvent des raisons d'ordre intellectuel. Il en allait de même si l'on considérait non plus le choix de la formation à l'entrée, mais celui de la formation suivie lors de l'enquête. En revanche, maintenant, si l'on interroge les étudiants sur la future profession qu'ils souhaiteraient exercer, l'on n'observe aucune différence entre les jeunes, en situation de handicap ou non.

Le tableau ci-dessous montre comment l'idée de la profession future se précise au fur et à mesure de la poursuite des études. Ainsi, à peine un tiers choisissent-ils leur formation en raison d'un projet professionnel précis. Les motifs de cette faible proportion sont multiples et ont été longuement analysés par ailleurs (Cf. BERTHELOT, 1987). En revanche, cette proportion augmente d'environ de 20 points lorsque les étudiants sont interrogés sur leur projets au moment de l'enquête.

²³¹ À cet égard, le modèle même de la figure de la vocation, qui n'est pas l'apanage de certaines filières, même si elle est plus présente que dans d'autres (Cf. DUBET, 1994), invalide la césure postulée par VAN DE VELDE.

Tableau II-6-3 : évolution du projet professionnel en fonction du handicap.

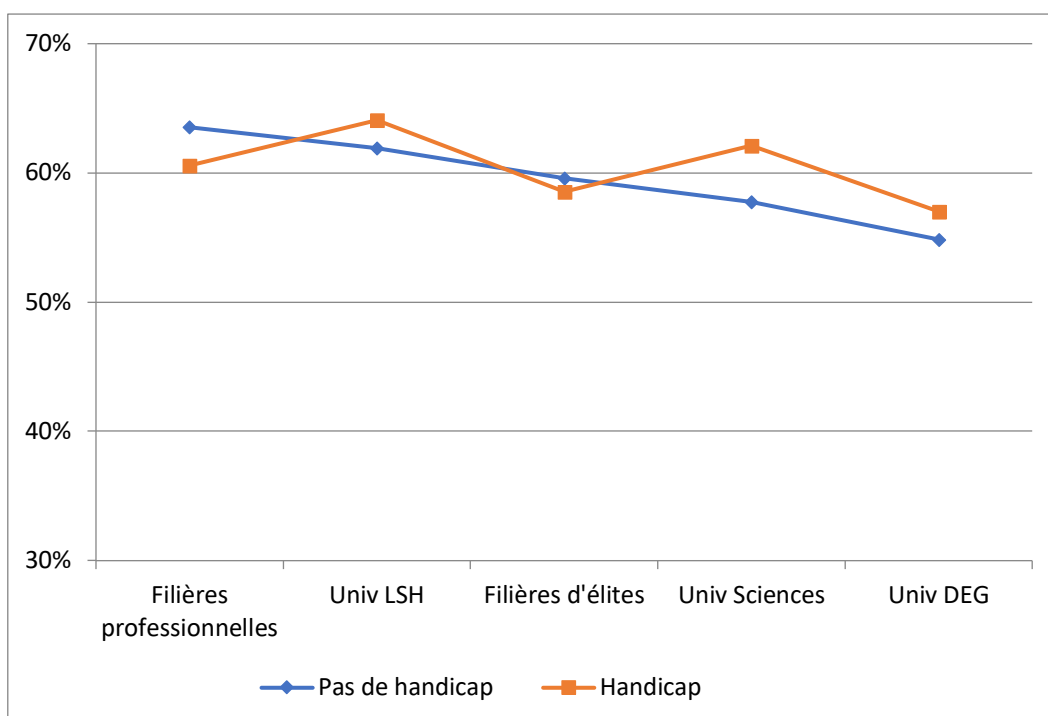
	Pas de handicap	Handicap	<i>dt handicap reconnu</i>
Projet professionnel précis lors de la première inscription <u>lors de la 1^{ère} inscription</u>	36%	36%	38%
Très forte importance accordée aux possibilités de débouchés professionnel <u>lors du choix de la formation actuelle</u>	39%	37%	29%
Idée précise de la future profession <u>actuellement</u>	57%	57%	63%

Source : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année. N.B. les données ne sont pas strictement comparables à celles présentées dans le chapitre 3. En effet, ces dernières agrégeaient les deux enquêtes de l'OVE, ce qui n'a pas été possible ici, la question sur l'existence d'une idée de profession future n'ayant pas été posée lors de l'édition 2013 de l'enquête. Mais du coup, les effectifs concernant les étudiants dont le handicap est reconnu sont très faibles ; c'est la raison pour la quelle nous les donnons juste à titre indicatif.

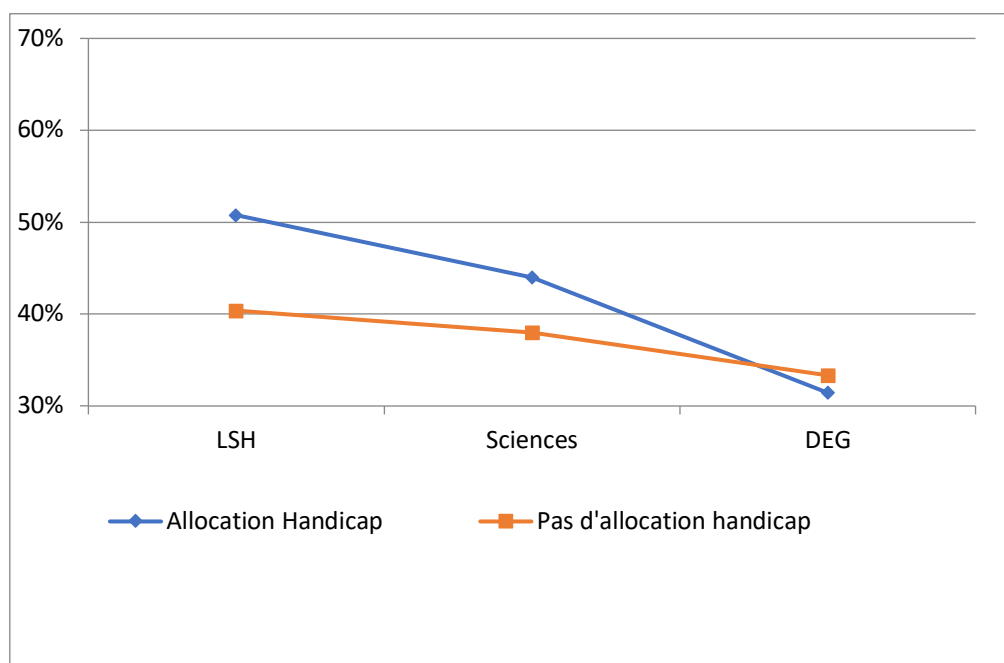
La formulation d'un projet professionnel est fortement dépendante des caractéristiques scolaires et sociales des étudiants (TENRET, 2011b). Ainsi, les filles sont-elles moins indécises que les garçons et, comme attendu, la proportion de jeunes déclarant avoir un projet professionnel augmente régulièrement en fonction du nombre d'année d'études.

L'évocation d'un projet professionnel dépend aussi fortement de la filière. Mais, contrairement à ce à quoi l'on pourrait s'attendre de prime abord, ce ne sont pas nécessairement les étudiants dont la vocation professionnelle est clairement affichée qui déclarent avoir une idée précise de leur future profession. Si l'on regarde dans le détail (*Cf.* graphiques 6-2 et 6-3 ci-dessous), ce sont même dans les filières dont les liens avec le marché de l'emploi semblent les plus lâches que les taux de déclaration d'un projet professionnel sont les plus élevés : c'est le cas de la filière Lettres et Sciences Humaines, dans laquelle les taux d'insertion professionnelle sont les plus faibles (*Cf.* DELES, 2013).

Graphique II-6-2 : proportion d'étudiants déclarant avoir un projet professionnel précis en fonction du handicap et selon la filière suivie (Enquête OVE)



Graphique II-6-3 : proportion d'étudiants déclarant avoir un projet professionnel précis en fonction du handicap et selon la filière suivie (AV)



Le premier graphique indique clairement qu'on ne peut distinguer les jeunes en situation de handicap des autres étudiants lorsque l'on tient compte de la filière suivie : les différences sont minimes et non significatives.

En revanche, on remarque que la déclaration d'un projet professionnel est plus fréquente parmi les titulaires d'une AAH. Ceci ne laisse pas de surprendre puisque ce sont ceux pour lesquels la contrainte d'insertion serait la moins pressante. Ce paradoxe redouble celui de la plus forte fréquence de projet professionnel précis parmi les étudiants de Lettres et Sciences Humaines, alors que nous avons vu (*Cf.* Chapitre 3) que ce sont précisément ceux qui choisissent le plus souvent leurs études supérieures en fonction de leurs goûts, et non de leurs débouchés professionnels éventuels.

Dans les faits, ce double paradoxe s'explique aisément. Parce qu'ils savent que les conditions d'insertion professionnelle seront plus difficiles, les jeunes dont les débouchés apparaissent les plus problématiques ont des comportements de quête à la fois plus intenses et, surtout, plus précoces. Ils s'intéressent plus activement aux débouchés de leur filière, aux métiers que l'on peut y exercer, *etc.* Ce qui est vrai pour tous les étudiants dont les études sont les moins en prise avec le marché du travail, l'est encore plus pour les étudiants les plus handicapés. L'incertitude commande une attitude proactive : petit à petit, les étudiants précisent leurs intentions : « dans tel secteur, il y a peu de chances, c'est bouché », « dans tel autre, ma déficience sera un vrai handicap », *etc.*

S'appuyant sur les résultats de la recherche en économie du marché du l'emploi, GIRET (2009) soutient ainsi l'idée que, même si leurs anticipations ne sont pas parfaites, « *les étudiants réagissent dans leurs choix scolaires et professionnels plus ou moins rationnellement* ». En conséquence, on peut raisonnablement penser que les étudiants jaugent les futures difficultés d'insertion professionnelle et adaptent leurs projets en conséquence. De fait, ils ont une vision de la valeur marchande de leur diplôme qui s'accorde assez bien à la réalité du marché de l'emploi. Les étudiants composent ainsi avec les atouts dont ils disposent en fonction de ce qu'ils perçoivent. Bien entendu, la formation de ces perceptions ne s'effectue pas dans un « vide social » : les conseils et avis s'échangent entre pairs, avec des membres de la famille, parfois avec certains enseignants. Les étudiants sont « encastrés » dans des réseaux sociaux (GRANOVETTER, 1985) qui participent à la construction de ces projets (il n'est pas jusqu'à l'enquêteur à qui l'on demande quelques informations !). Bien entendu, le métier envisagé ne l'est que rarement sur le mode de la vocation : il est une construction progressive, un choix qui procède d'ajustements, d'éliminations, de reformulations. Loin de relever d'une construction irréaliste, le projet professionnel résulte ici d'une élaboration graduelle qui adapte les fins aux moyens en fonction d'un environnement lui-même mouvant.

Ameline, 3^{ème} année de LSH, dyslexie - dysorthographe - dyscalculie

« Professionnellement, c'est pas encore vraiment très clair. En fait, je sais que je poursuivrai pas jusqu'en Doctorat. Clairement, je n'en n'ai pas les moyens, je veux pas dire intellectuels, mais bon... ça demande quand même un gros travail de lecture, d'écriture. Donc, ça, c'est sûr. En plus, c'est beaucoup d'années d'études, il faut les financer aussi et puis après, pour le boulot, c'est pas vraiment assuré, donc... on en parle avec les chargés de TD, ils sont en Doctorat et ça semble un peu la galère pour eux, pour après ; donc, au final, 10 années d'étude pour avoir un Doctorat et pas de boulot après... Donc, pas de Doctorat. Après peut-être aller jusqu'en Master 2 ; mais, ça, je ne sais pas trop encore. Parce qu'en fait, ce qui me semble pas mal, de plus en plus, c'est de faire prof. Pas de sciences éco et social, parce que y'a des maths et là, pour moi, ça c'est pas possible. Donc, en fait, après la Licence, j'envisage peut-être d'aller en arts plastiques, pour être prof d'arts plastiques ; parce que j'aime bien l'art, et je me dis prof c'est un peu la planque... En plus, en Terminale, j'étais en option arts plastiques, donc je me dis pourquoi pas ça ; après, y'a aussi instit. Mais les enfants, là, c'est un peu trop petits ».

On le voit avec Ameline, si le projet professionnel est encore incertain, son caractère construit interdit d'y voir une simple réponse à des « injonctions »²³² diverses, qu'elles soient familiales, sociales (« ne pas perdre la face ») ou bien encore institutionnelles (se conformer aux demandes des formations envisagées) (Cf. DELES, 2013).

Si, effectivement, ce sont les étudiants des filières apparaissant *a priori* les plus éloignées du marché du travail qui formulent le plus souvent des projets professionnels, c'est aussi en raison de leur plus grande crainte : leur élaboration viendrait réduire l'appréhension de l'avenir. Ainsi, comme le montre le tableau ci-après, les étudiants déclarant avoir un projet professionnel précis sont nettement moins inquiets pour leur avenir que ceux qui n'en ont pas : quelle que soit la filière suivie, les écarts sont supérieurs à 20 points. Inversement, l'absence de projet s'accompagne, sinon de pessimisme, à tout le moins d'une forte incertitude.

²³² Il est assez curieux de relever la fréquence de ce substantif dans nombre d'écrits sociologiques (Cf. par exemple, dans le domaine de l'éducation, BIÉMAR, PHILIPPE, ROMAINVILLE (2003) ou DAGOT, DASSIÉ (2014), alors même que l'une des caractéristiques de la modernité serait précisément une croissante amplitude de la sphère des choix personnels, et ce dans pratiquement dans tous les domaines de la vie sociale. Faut-il y voir une espèce de paradoxe toquevilien où moins les impératifs et injonctions sont présents plus on les suspecte dans la moindre incitation ou pression normative ?

Tableau II-6-4 : projet professionnel et attitude vis-à-vis de l’insertion professionnelle en fonction de la filière.

		Attitude vis-à-vis de l'insertion professionnelle	
		Optimisme	Incertitude
Sciences *	Projet professionnel précis	71%	17%
	Pas de projet professionnel précis	47%	38%
DEG **	Projet professionnel précis	57%	29%
	Pas de projet professionnel précis	34%	56%
LSH ***	Projet professionnel précis	46%	35%
	Pas de projet professionnel précis	19%	46%
* P value < 0,000 ; ** P value < 0,003 ; *** P value < 0,000			
Source : AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants			

Ainsi, loin d’être une stratégie de conformité à une pression sociale, l’élaboration progressive de projets professionnels illustre des stratégies cognitives assez rationnelles compte tenu des ressources dont les étudiants disposent. Ces dernières étant relativement faibles dans certaines filières, il s’agit de bien les investir. Comme le note TENRET, « *les étudiants qui peuvent se permettre d’avoir des projets flous sont les étudiants les plus assurés de leur insertion en raison de leur position scolaire dominante dans la hiérarchie scolaire* ». Les projets professionnels énoncés par les étudiants sont donc à interpréter comme la résultante « d’anticipations rationnelles » dans la mesure où elles prennent en considération les débouchés professionnels (JAOUL, 2004) et les atouts dont ils disposent, dont la fonction est une réduction de l’incertitude vis-à-vis de l’avenir. En fait, bien souvent, le projet professionnel n’est pas antérieur au choix de la filière suivie, il en est une conséquence ; sa maturation résulte d’un « *processus d’ajustements successifs grâce auxquels les étudiants finissent par construire un projet professionnel possible et qui soit, en même temps, le leur* » (DUBET, 1994). Ce processus d’ajustement progressif tient également compte de l’univers des possibles, *i.e.* des « *éléments externes et objectifs (la situation de l’emploi, la rentabilité des diplômes, etc.) et ceux, plus subjectifs, de l’acteur social en situation dans chaque filière universitaire* » (FELOUZIS, SEMBEL, 1997). Pour les jeunes en situation de handicap, cette dernière caractéristique n’est qu’un paramètre parmi d’autres, et pas nécessairement le plus important.

6.1.3. *Mobilité et projets professionnels*

Analysant ces projets professionnels, TENRET (2011b) observe que si l'origine sociale des étudiants n'affecte pas leur projection dans l'avenir, en revanche, elle influe sur le type de profession envisagé et, plus précisément, sur sa position au sein de la stratification sociale : les enfants dont les parents sont cadres aspirent eux-mêmes plus souvent à des emplois de cadre quand les enfants des milieux populaires sont plus enclins à réduire leurs prétentions sociales. Tout se passe comme si ces derniers intégraient leurs moindres probabilités objectives d'accéder à un emploi de cadre, y compris avec un diplôme permettant d'y accéder²³³.

Qu'en est-il lorsque le handicap n'est pas d'origine sociale mais résulte d'une déficience ? Examinons dans un premier temps la répartition des souhaits professionnels socialement hiérarchisés, en fonction du handicap, de la filière et du cycle d'étude.

Si l'on observe fort logiquement une augmentation des aspirations sociales en fonction du cycle d'étude et de la hiérarchie des filières d'études, en revanche, les étudiants en situation de handicap ne manifestent pas de moindres prétentions. On peut même noter plusieurs configurations où elles sont supérieures à celles des non-handicapés (même si seule l'une d'entre elles est statistiquement significative : la filière professionnelle en premier cycle²³⁴).

²³³ CALMAND et EPIPHANE (2010) montrent que même si certains diplômes tendent à atténuer l'effet de l'origine sociale des parents, notamment sur l'accès à l'emploi, en revanche, ce facteur reste déterminant quant à la nature de l'emploi occupé (cadre ou non cadre) : « *A diplôme égal, si l'origine sociale joue peu sur les modalités d'accès à l'emploi, elle semble, en revanche, avoir une nette influence sur la propension d'occuper, en début de carrière, les emplois les plus valorisés* ». Seuls les diplômes d'ingénieurs et les IUFM suppriment « le poids d'Anchise » (THELOT, 1980).

²³⁴ Ici, notons que, les effectifs étant parfois assez faibles, il est très possible que l'acceptation de l'hypothèse nulle soit erronée.

Tableau II-6-5 : PCS envisagée selon le cycle d'étude et la filière suivis en fonction du handicap.

		CSP de la profession envisagée					
		1er cycle			2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycles		
		cadre- profession libérale	profession intermédiaire	autre	cadre- profession libérale	profession intermédiaire	autre
LSH	Pas de handicap	46%	48%	6%	63%	34%	2%
	Handicap	46%	46%	9%	69%	27%	5%
DEG	Pas de handicap	74%	12%	14%	88%	8%	5%
	Handicap	71%	13%	17%	88%	10%	2%
Sciences	Pas de handicap	53%	40%	8%	81%	16%	2%
	Handicap	58%	40%	2%	79%	21%	
Filières pro	Pas de handicap	34%	55%	11%	[-]	[-]	[-]
	Handicap	46%	47%	6%	[-]	[-]	[-]
Filières d'élite	Pas de handicap	76%	21%	3%	88%	9%	2%
	Handicap	73%	21%	5%	94%	6%	
Ensemble	Pas de handicap	54%	37%	8%	74%	23%	3%
	Handicap	56%	36%	8%	71%	26%	2%

Source : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année

Afin de prendre en compte la pluralité des facteurs dont on sait qu'ils jouent sur la liaison entre le niveau de diplôme et l'accès à un emploi de cadre, nous avons réalisé une régression logistique modélisant ce dernier (Cf. annexe 6-5).

Les variables académiques prédominent : filière et cycle d'étude sont les plus influents du modèle. Parmi les attributs personnels, le genre est plus déterminant que les caractéristiques sociales des parents (CSP et diplôme) : les étudiantes aspirent moins souvent aux positions de cadre que les étudiants. Enfin, les résultats de cette régression confortent ceux du tableau précédent : avoir ou non un handicap n'a pas d'influence sur le niveau social du métier envisagé. Les étudiants en situation de handicap aspirent donc, tout autant que les autres, à une position de cadre.

On peut légitimement penser qu'ils envisagent leur avenir davantage en fonction de leur diplôme que de leur handicap. Ainsi, la très forte croyance en la méritocratie, qui imprègne l'univers mental des étudiants, et ce d'autant plus que leur niveau d'étude est élevé et la filière suivie prestigieuse (TENRET, 2011a), a pour conséquence d'éclipser les contraintes qu'impose le handicap dans l'insertion professionnelle ; toutefois, elle les estompe plus qu'elle ne les gomme. Ainsi doit-on interpréter la propension croissante, à préférer le secteur public au

secteur privé, moins favorable à l'embauche des personnes en situation de handicap²³⁵.

Tableau II-6-6 : secteur d'emploi souhaité en fonction du handicap.

	A la fin de vos études préféreriez-vous un emploi plutôt dans ...				Total
	Le secteur public	Le secteur privé comme salarié	Le secteur privé comme indépendant ou chef d'entreprise	Pas de préférence	
Pas de handicap	25%	22%	20%	33%	100%
Handicap déclaré	29%	15%	21%	35%	100%
Handicap reconnu	47%	8%	8%	37%	100%
Ensemble	26%	21%	20%	33%	100%
P value < 0,000					
Source : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année					

6.1.4. Perceptions comparées de l'avenir

Contrairement à la majorité des jeunes, les étudiants ont donc une vision relativement optimiste de leur insertion professionnelle, fussent-ils en situation de handicap ; cette dernière n'affecte pas ce sentiment parce que le diplôme est perçu comme un bouclier protecteur. Cela signifie-t-il pour autant que les étudiants handicapés perçoivent leurs chances comme identiques à celles des autres jeunes ?

Pour répondre à cette dernière interrogation nous avons posé trois questions aux étudiants que nous avons enquêtés. Celles-ci consistent en une évaluation de leurs chances sur les marchés de l'emploi et du travail, comparativement à celles de leurs homologues non-handicapés. Nous les avons agrégées afin de construire une « échelle de perception d'égalité des chances » (Cf. encadré ci-dessous).

²³⁵ Rappelons que, pour l'année 2015, le taux d'emploi des personnes handicapées était de 3,4 % dans le secteur privé, de 6,2 % dans la Fonction Publique Territoriale, de 4,2 % dans la Fonction Publique d'État (3,2 % pour l'Education Nationale) et de 5,4 % dans la Fonction Publique Hospitalière (Sources : BARHOUMI - DARES, 2017 et site emploipublic.fr).

Les trois questions sont les suivantes :

Q1 : « Pensez-vous que, bien qu'en situation de handicap, vous aurez autant de chances de trouver un emploi qui corresponde à vos qualifications qu'une personne non-handicapée ayant un diplôme équivalent au vôtre ? »

Q2 : « Pensez-vous que, bien qu'en situation de handicap, vous aurez un emploi aussi bien rémunéré qu'une personne non-handicapée ayant un diplôme équivalent au vôtre ? »

Q3 : « Pensez-vous que, bien qu'en situation de handicap, vous aurez autant de chances de progresser dans votre carrière qu'une personne non-handicapée ayant un diplôme équivalent au vôtre ? »

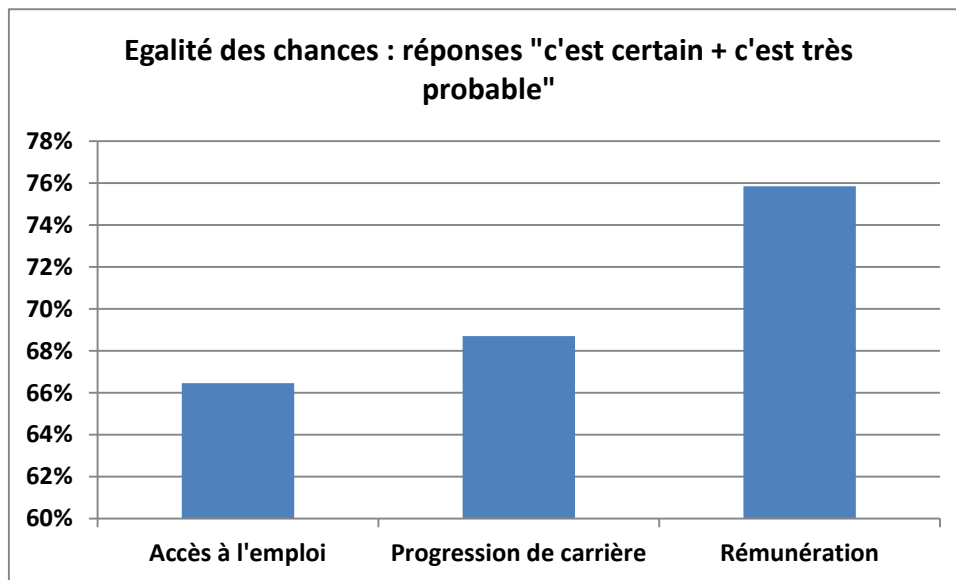
Pour chacune des questions, une échelle de Likert est proposée avec les items suivants :

0 = c'est très peu probable ; 1 = c'est peu probable ; 2 = c'est très probable ; 3 = c'est certain
Nous avons agrégé, par simple sommation, ces trois questions afin de construire une échelle allant de 0 à 9.

Précisons que les conditions pour agréger ces trois questions sont réunies : la valeur de l'Alpha de Crombach est de 0.822.

Le graphique ci-dessous présente la répartition des réponses à chacune des trois questions.

Graphique II-6-4 : perception de l'égalité des chances dans trois domaines de la vie professionnelle.

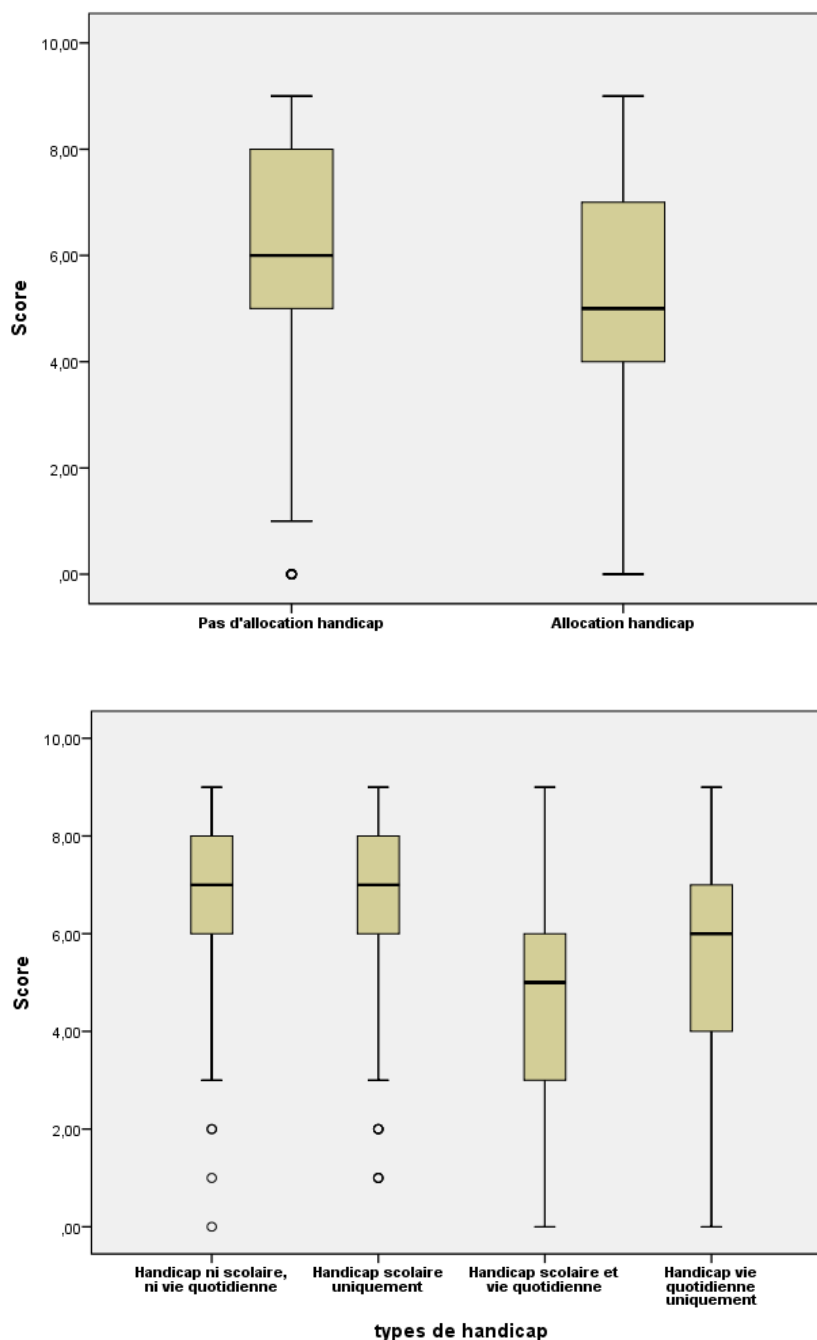


Source : Enquête AV ; champ : ensemble des étudiants

On le voit, globalement, l'optimisme s'accompagne d'un fort sentiment d'égalité des chances : en matière d'accès à l'emploi comme de conditions de travail, les étudiants handicapés n'entrevoient guère de différences entre leur situation et celle de leurs homologues non-handicapés.

Mais, comme on pouvait s'en douter, ces perceptions varient en fonction du handicap (Cf. graphiques 6-5 et 6-6 ci-dessous) : ce sont les étudiants les plus handicapés qui manifestent le plus souvent un sentiment d'inégalité des chances. Toutefois, même pour ceux dont le handicap est le plus prégnant, la médiane (5) est supérieure à la moyenne théorique (4,5).

Graphiques II-6-5 et II-6-6 : distributions de l'échelle de perception d'égalité des chances » selon le handicap.



Source : Enquête AV ; champ : ensemble des étudiants

Bien que les questions précisent, chaque fois, que la comparaison s'effectue à « diplôme équivalent », on remarquera que les réponses fluctuent en fonction de celui-ci et du type de parcours (Cf. annexe 6-6). Ainsi, les étudiants des filières scientifiques et ceux ayant un « parcours linéaire » sont-ils plus souvent convaincus que leur sort sera au moins aussi enviable que celui des étudiants non-handicapés. Et ces variables ont une influence plus importante que le handicap. En d'autres termes, lorsque les étudiants ont des ressources scolaires valorisables sur les marchés de l'emploi et du travail, alors leurs chances comparatives subjectives croissent.

Cette observation renforce l'idée selon laquelle les étudiants en situation de handicap perçoivent le diplôme comme un vecteur de réduction des inégalités, et donc de mise à distance des déficiences au profit des compétences.

Examinons enfin un dernier indicateur : celui du rapport à l'avenir des jeunes en situation de handicap ou, plus précisément, celui de leur situation future au regard de celle de leurs parents. Cette perspective, rendue possible grâce à la dernière vague de l'enquête de l'OVE, a été ouverte, pour l'ensemble des étudiants, par VAN DE VELDE (2016) qui la replace dans la problématique, désormais classique, du déclassement intergénérationnel. Ce qui nous intéresse ici est moins la thématique en tant que telle que, une fois de plus, l'effet du diplôme sur le rapport à l'avenir qu'entretiennent les étudiants en situation de handicap, comparativement aux valides.

Dans l'édition 2013 de l'Enquête OVE, la question proposée était la suivante : « *Pensez-vous que, par rapport à la vie qu'ont menée vos parents, votre avenir sera... : meilleur - moins bon - ni meilleur ni moins bon* ».

Bien évidemment, par-delà les caractéristiques des individus et celles de leur parcours académique, il va de soi que les réponses dépendent très largement des probabilités objectives de mobilité sociale, et donc de la situation sociale des parents : toutes choses égales par ailleurs, la mobilité sociale ascendante est, bien évidemment, plus élevée chez les jeunes d'origine sociale populaire, tandis que la mobilité sociale descendante a plus de chances d'occurrence chez les jeunes originaires des couches supérieures de la stratification sociale. L'origine sociale des parents est donc un facteur de confusion majeur qu'il convient, pour notre analyse, de neutraliser.

Globalement, les jeunes en situation de handicap répondent de façon à peu près similaire à l'ensemble des étudiants : la structure générale des réponses est la même, seuls les pourcentages diffèrent de quelques points. Ceux-ci sont le plus accusés parmi les étudiants dont les parents sont cadres ou profession libérales. C'est dans cette strate que « *la hantise du déclassement* » (ECKERT, 2014) est la plus élevée : près d'un tiers d'entre eux estiment que leur avenir sera moins bon. C'est la seule configuration où l'on peut observer une inversion de la hiérarchie des réponses entre non-handicapés et handicapés, les perceptions négatives l'emportant sur les positives pour ces derniers.

Si l'on raisonne en termes de déclassement, on ne peut qu'être frappé par la proportion relativement faible de jeunes en situation de handicap redoutant une vie moins agréable que celle de leurs parents. Manifestement, les étudiants, globalement, se sentent peu concernés et ceux en situation de handicap ne font guère exception.

Tableau II-6-7 : perception de l'avenir par rapport à la vie menée par les parents en fonction de leur statut social et selon le handicap.

CSP des parents	Handicap	Avenir par rapport aux parents			Total	P value
		Plutôt meilleur	Ni meilleur ni moins bon	Plutôt moins bon		
Supérieures	Pas de handicap	29%	52%	20%	100%	0,000
	Handicap déclaré	26%	43%	31%	100%	
	<i>Handicap reconnu (1)</i>	25%	29%	46%	100%	
	Ensemble	28%	50%	22%	100%	
Moyennes	Pas de handicap	38%	45%	17%	100%	0,000
	Handicap déclaré	36%	42%	22%	100%	
	<i>Handicap reconnu (1)</i>	38%	55%	7%	100%	
	Ensemble	38%	44%	18%	100%	
Populaires	Pas de handicap	48%	37%	15%	100%	0,000
	Handicap déclaré	48%	34%	19%	100%	
	<i>Handicap reconnu</i>	36%	29%	36%	100%	
	Ensemble	48%	37%	16%	100%	
Ensemble	Pas de handicap	38%	45%	17%	100%	0,000
	Handicap déclaré	36%	40%	24%	100%	
	<i>Handicap reconnu (1)</i>	33%	38%	28%	100%	
	Ensemble	37%	44%	19%	100%	

(1) Les pourcentages relatifs aux étudiants dont le handicap est reconnu ne sont présentés qu'à titre indicatif compte tenu du peu d'effectifs dans chacune des trois strates.
Source : OVE 2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.

Bien évidemment, la crainte du déclassement ne se diffuse pas avec la même intensité chez tous les étudiants : on se doute que les parcours académiques affectent celle-ci. Pour nous en convaincre, nous avons réalisé une régression logistique (présentée en annexe 6-7) modélisant la probabilité d'occurrence de cette conjecture. Ses résultats confirment nos propos précédents. Le handicap différencie toujours les jeunes : les non-handicapés ont 1,5 fois moins de risques d'éprouver une telle appréhension. Cependant, on voit bien qu'une fois de plus, le handicap intervient après les variables caractérisant le cursus (dans un ordre d'importance décroissant : la filière suivie ; le type d'intégration académique ; la nature du parcours, linéaire ou non).

Au total, les étudiants en situation de handicap n'entrevoient l'avenir guère différemment de l'ensemble des étudiants ; plus précisément, cet attribut n'est pas prédominant. Certes, quelques différences persistent et vont dans le sens d'une appréhension un peu plus forte à mesure que le handicap est plus prégnant. Mais, d'une façon générale, lorsqu'ils autoévaluent leurs atouts et se projettent, comparativement aux étudiants non-handicapés, ils ne se désolent ni ne se consolent, pour pasticher la formule de TALLEYRAND : en ce sens, ils se définissent

moins comme de jeunes handicapés suivant des études supérieures qu'en tant qu'étudiants en situation de handicap.

6. 2. L'insertion professionnelle

La situation des personnes en situation de handicap vis-à-vis du marché de l'emploi est structurée autour d'une distinction majeure qui oppose les détentrices d'une AAH (ou y étant potentiellement éligibles) à celles qui n'en ont pas. En effet, initialement, l'AAH avait été conçue pour les personnes se trouvant dans l'incapacité d'exercer une activité rémunérée²³⁶.

La RQTH (Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé), quant à elle, s'adresse à des personnes en situation de handicap qui, *via* cette reconnaissance administrative, espèrent bénéficier des droits qu'elle ouvre pour le recrutement ou le maintien dans un emploi²³⁷.

La scission est donc nette, *a priori*, entre les deux types de reconnaissance du statut de personne en situation de handicap. Deux formes inconfusibles donc, mais poreuses : nombre de bénéficiaires de l'AAH demandent une RQTH, et inversement (BERTRAND, 2013). Mais, on s'en doute, les trajectoires diffèrent sensiblement : dans le premier cas, il s'agit de s'insérer professionnellement, dans l'autre de faire valoir son inaptitude à l'exercice d'un emploi.

Cette opposition, pertinente lorsqu'il s'agit de cerner les différents rapports à l'emploi et au travail pour l'ensemble des personnes en situation de handicap, pourrait l'être moins lorsque la focale porte sur le segment bien spécifique que sont les jeunes diplômés. Toutefois, y compris avec ce « public », la distinction entre allocataires et non-allocataires de l'AAH reste appropriée, et ce pour deux raisons.

Tout d'abord, il est clair que les bénéficiaires de l'AAH éprouvent des restrictions d'activité qui, indépendamment de leurs qualifications, peuvent nécessiter des adaptations de poste susceptibles de rebuter les employeurs qui, plus généralement, craignent, à tort ou à raison, une moindre productivité. Or, bien souvent les jeunes bénéficiant d'une AAH sont aussi porteurs d'un handicap visible dont il est difficile de cacher l'existence lors de l'embauche ; son annonce

²³⁶ Réserve aux personnes dont le taux d'incapacité permanente est au moins égal à 80 %, l'AAH a été instaurée par la loi de 1975 ; elle fait suite à l'AAH (Allocation aux Handicapés Adultes) créée en 1971. Pour une généalogie des différentes mesures à destination des personnes en situation de handicap et de leur « empilement », Cf. BAUDOT, 2016.

²³⁷ Il faut toutefois remarquer que la demande de RQTH ne relève pas d'une logique univoque. Si elle peut effectivement être requise pour s'insérer professionnellement, en espérant qu'elle produise un avantage comparatif pour les employeurs (lié aux pénalités financières en l'absence d'atteinte des quotas de travailleurs handicapés dans les effectifs de l'entreprise et aux aides ponctuelles proposées par l'AGEFIPH), elle peut aussi, contre toute attente, jouer un rôle de protection, soit pour rester en situation d'emploi (BERTRAND, CARADEC, EIDELIMAN, 2014), soit pour justifier l'inactivité persistante (GAZIER, 1990) et l'obtention d'une allocation de type RSA (DUBET, VÉRÉTOUT, 2001).

est donc pratiquement obligatoire, alors qu'il peut être passé sous silence pour d'autres jeunes. SEGON et LE ROUX (2013) montrent ainsi que certains jeunes font un usage « stratégique » de leur RQTH, la déclarant ou non en fonction de ce qu'ils jugent être le plus adéquat, en fonction de leur diplôme, de l'entreprise visée, etc.

Ensuite, l'impératif d'insertion professionnelle est moins impérieux, en raison des revenus procurés par l'AAH. Ce desserrement objectif de la contrainte financière, à laquelle sont très sensibles ceux qui ne disposent pas de tels revenus, ou bien sont dépendants de leurs parents, induit des variations subjectives quant à la prégnance de cette obligation morale : variations subjectives qui dépendent, en partie, des études suivies.

Les questions relatives à l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap sont multiples. En premier lieu, il s'agit de distinguer leur position sur le marché de l'emploi (accès à l'emploi) et sur le marché du travail (type d'emploi obtenu). Sur ces deux dimensions, il convient ensuite d'examiner leur situation, comparativement à celle qu'occupent les jeunes non-handicapés. Mais, comme le fait remarquer VELCHE (2004), « *après avoir été à l'origine de la définition des populations dites invalides ou handicapées, la question du travail va de nouveau servir de ligne de partage, mais à l'intérieur de cette population* ». Autrement dit, la question relative à la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur est double : dans quelles mesures (et il convient d'insister sur le pluriel !) procure-t-elle un avantage par rapport aux jeunes en situation de handicap qui ont arrêté leurs études préalablement ? Dans quelles mesures contribue-t-elle à une réduction des inégalités, par rapport aux non-handicapés, sur les marchés de l'emploi et du travail ? La combinaison de ces deux interrogations renvoie aux effets conjugués du diplôme et du handicap : s'agit-il d'un simple effet additif ou bien d'un effet multiplicateur ?

Examinons donc ceci à partir des données issues des enquêtes d'insertion du Céreq de 2007 et 2013 (auprès des jeunes sortis de l'enseignement secondaire ou supérieur en 2004 et 2010).

6. 2. 1. La situation sur le marché de l'emploi

Regardons tout d'abord les indicateurs classiques mesurant l'insertion professionnelle des étudiants trois ans après leur sortie du système scolaire : les taux d'emploi, d'activité, de chômage et, enfin, d'inactivité (les définitions sont insérées dans le tableau ci-dessous).

Tableau II-6-8 : situation des personnes en situation de handicap sur le marché de l'emploi (saisie à partir de quatre indicateurs) en fonction du diplôme.

	Taux d'emploi*				Population 15-64 ans France **
	Inférieur au bac	Bac	supérieur court	supérieur long	
Pas de handicap	60%	70%	85%	88%	64%
Handicap non reconnu	43%	58%	75%	78%	56%
Handicap reconnu	37%	52%	67%	78%	35%
* = nombre d'individus ayant un emploi rapporté au nombre total d'individus					
	Taux d'activité*				Population 15-64 ans France **
	Inférieur au bac	Bac	Supérieur court	Supérieur long	
Pas de handicap	87%	84%	93%	96%	71%
Handicap non reconnu	80%	79%	89%	93%	64%
Handicap reconnu	68%	71%	83%	91%	44%
* = rapport entre le nombre d'actifs (actifs occupés et chômeurs) et l'ensemble de la population correspondante.					
	Taux de chômage*				Population 15-64 ans France **
	Inférieur au bac	Bac	supérieur court	supérieur long	
Pas de handicap	31%	17%	9%	8%	9%
Handicap non reconnu	46%	27%	15%	17%	13%
Handicap reconnu	46%	26%	20%	15%	21%
* = rapport entre le nombre de chômeur rapporté à l'ensemble de la population active					
	Taux d'inactivité*				
	Inférieur au bac	Bac	supérieur court	supérieur long	
Pas de handicap	6%	3%	2%	2%	
Handicap non reconnu	10%	5%	5%	3%	
Handicap reconnu	20%	18%	8%	4%	
* = rapport entre le nombre d'inactifs et l'ensemble de la population correspondante.					
Sources : Céreq 2004-2010 ; champ : population sortie du système scolaire en 2004 et en 2010 ; **					
DARES Analyse oct 2013, n° 66 : Enquête complémentaire à l'enquête emploi, France métropolitaine					

Quel que soit l'indicateur considéré, on constate que, pour les jeunes en situation de handicap, la détention d'un diplôme d'enseignement supérieur améliore très sensiblement leur situation sur le marché de l'emploi. Et l'on remarque que ces indicateurs varient positivement et de façon continue en fonction du niveau de diplôme. En d'autres termes, le diplôme reste un atout majeur pour l'insertion professionnelle : mieux vaut en avoir un que de ne pas en avoir, et plus il est élevé plus on maximise ses chances d'insertion. Ce principe général vaut donc également pour les jeunes en situation de handicap, même si, sur tous les indicateurs considérés, leur position

est moins favorable que celle des non-handicapés. De nouveau, les conditions s'améliorent mais les inégalités persistent !

À partir de la composition générale du tableau, précisons-en maintenant les lignes directrices en débutant l'examen par les taux d'inactivité.

L'inactivité

Nous avons choisi de débiter notre examen par cet indicateur en raison de la place particulière qu'il occupe pour les personnes en situation de handicap. En effet, si l'inactivité est une catégorie du rapport à l'emploi importante pour elles, c'est qu'à l'instar de la maladie, mais moins temporairement, le handicap exempte légitimement ceux qui en sont affectés (et qui le souhaitent), de cette obligation sociale. Ainsi, plusieurs recherches menées auprès de personnes avec un handicap moteur et utilisant un fauteuil roulant (VILLE, 1999 ; VILLE, WINANCE, 2006) ont mis en exergue une « polarité » du rapport à l'emploi oscillant entre, d'un côté, le travail en tant que « *domaine essentiel de la vie, qui concentre toutes les aspirations* » et, d'un autre, une distanciation vis-à-vis de celui-ci au profit d'un « *mode de vie hédoniste* » et/ou l'engagement dans les activités associatives bénévoles (VILLE, 2008). Toutefois, dans son étude de 1999, VILLE observait une nette différence d'attitudes entre les personnes qualifiées et non-qualifiées : à mesure que le niveau de diplôme augmentait les personnes interrogées se reconnaissaient moins souvent dans la perspective hédoniste.

On retrouve cette opposition en observant les niveaux d'inactivité en fonction du diplôme, notamment parmi les personnes dont le handicap est reconnu (et qui sont donc, sur ce plan, proches de la population étudiée par VILLE). Très élevé chez les jeunes dont le diplôme est inférieur au Bac, le taux d'inactivité concerne moins de 5 % des plus qualifiés. Pour ces derniers, on peut considérer que l'inactivité résulte, en très grande partie, d'un choix contraint. En effet, tous les jeunes que nous avons rencontrés avaient pour perspective l'obtention d'un emploi, y compris les plus lourdement handicapés. Certes, notre échantillon est-il faible (30 personnes), mais les informations recueillies recoupent celles enregistrées par d'autres recherches sur la question.

PARRON et SICOT (2009) constatent la même volonté de trouver un emploi parmi les jeunes souffrant d'un handicap psychique. Leur observation est d'autant plus intéressante qu'elle porte sur des jeunes présentant deux profils bien typés.

Les premiers ont connu une prise en charge en milieu institutionnel et n'ont qu'un faible niveau de qualification. Pour eux, trouver un emploi est synonyme « *d'intégration à la normalité* » et

d'entrée dans la « vraie vie ». Sortant du milieu spécialisé, « *le travail occupe une place centrale dans un processus de reconstruction d'un soi non-handicapé* », et les bénéfices financiers ne sont pas les premiers à être mis en avant. Au demeurant, au vu du différentiel entre le salaire escompté compte tenu de leur qualification et les revenus de l'AAH, ils auraient tout intérêt, dans une stricte rationalité économique, à ne pas travailler. Mais ils se comportent ici comme nombre de bénéficiaires d'allocations (de type RSA) ; en cela, les comportements des personnes en situation de handicap sont, une fois de plus, tout à fait similaires à ceux des « valides ».

Les seconds, dont la pathologie s'est manifestée plus tardivement, considèrent cette dernière comme une parenthèse dans leur vie : vie dont ils souhaitent réintégrer « *le cours normal* », celui-ci passant par le travail, qui en est un marqueur fort.

Considérant les parcours professionnels d'anciens étudiants en situation de handicap, SEGON (2017) relève que, pour la plupart de ceux qui ont interrompu toute recherche d'emploi, cette période n'est souvent qu'une parenthèse, et que la perspective d'un travail n'est pas perdue de vue.

Le parcours de Jérôme illustre ce cas de figure.

Après avoir passé un Master en LSH et effectué un séjour universitaire au Canada, Jérôme a postulé à un Contrat Doctoral réservé aux personnes en situation de handicap. Ayant été recalé il préfère peaufiner son dossier pour candidater une deuxième fois, plutôt que de rechercher un quelconque travail. En cas d'échecs répétés, il envisage de passer un concours d'Ingénieur d'Etude dans une université, dans le cadre des quotas d'embauche de personnes en situation de handicap.

L'influence particulière du niveau de qualification pour les jeunes en situation de handicap s'affirme lorsque l'on compare ceux qui se sont arrêtés à la suite d'un diplôme supérieur à la licence avec ceux qui ont interrompu leurs études avant. Alors que l'on ne constate pas de différence chez les « valides », les taux d'inactivité sont multipliés par près de 2 (1.8) pour les jeunes en situation de handicap. Ainsi, en l'absence d'un diplôme supérieur à la Licence, peut-on faire l'hypothèse que l'inactivité résulte bien souvent de la stérilité des recherches d'emploi.

Comme le suggère VELCHE (2007), l'inactivité des personnes handicapées est à mettre au regard de la recherche d'emploi : « *non seulement [elles] ne trouvent pas de travail, mais elles en abandonnent la recherche, soit parce que celle-ci a duré trop longtemps [...], soit parce que la reprise d'activité représenterait une consommation d'énergie considérable, après une inactivité, pour un gain monétaire et social relativement modeste. Ainsi, pour peu qu'elles*

puissent atteindre un niveau minimal de ressources, combinant allocations et autres aides, notamment familiales et, parfois, un travail au noir, elles ne sont plus motivées pour être actives et peuvent ainsi s'éloigner définitivement du marché du travail sans que leur état de santé ne le justifie ».

Le parcours de Marine est un exemple de ces retraits du marché du travail. Nous l'avons rencontrée de nouveau, trois ans après notre premier entretien.

N'ayant pas réussi à obtenir sa Licence en DEG, elle a décidé, dans un premier temps, de rechercher un emploi dans le champ du BTS obtenu avant son inscription en DEG : secrétariat-comptabilité.

Mais ses recherches sont restées infructueuses. En tout et pour tout, elle n'a reçu qu'une seule réponse pour un entretien. Sur son CV, elle mentionnait systématiquement son handicap : infirmité motrice cérébrale.

Elle est persuadée que ces échecs répétés sont imputables à celui-ci et en veut pour preuve le nombre de ses amis, détenteurs d'un diplôme similaire au sien, qui ont fini par obtenir un emploi.

Elle en a pris son parti et a décidé d'interrompre toute activité de recherche d'emploi. Elle est aujourd'hui engagée dans une association revendicative qui milite pour l'accessibilité.

On mesure ainsi le décalage entre les souhaits et espérances affichés par les jeunes handicapés diplômés et les vicissitudes du marché de l'emploi auquel ils se confrontent. Pour eux, loin de procéder d'une conception hédoniste de la vie, l'inactivité semble résulter bien plus souvent d'un retrait contraint et empreint d'amertume. « *L'inactivité peut dès lors être lue comme une position de retrait de la vie professionnelle qui anticipe une sélection négative sur le marché du travail* ». (BRINBAUM, PRIMON, 2013) ... Ici, plus que de l'anticiper, beaucoup de personnes en ont fait l'expérience !

Le chômage

Les retraits du marché de l'emploi suite à des démarches infructueuses nous amènent naturellement à examiner un deuxième indicateur : le taux de chômage. Certes, celui-ci décroît fortement en fonction du diplôme, mais il reste, en moyenne (*i.e.* handicap déclaré et reconnu confondus), deux fois supérieur à celui prévalant pour les non-handicapés.

Bien entendu, les taux de chômage varient aussi sensiblement en fonction de la spécialité de la formation suivie (*Cf.* tableau ci-dessous). Pour autant, les rapports des taux de chômage ne sont guère modifiés, oscillant autour de 2, à l'exception des diplômés des filières scientifiques où les taux de chômages sont équivalents²³⁸.

²³⁸ Contre toute attente, c'est dans les filières sélectives (écoles d'ingénieurs et de commerce) que l'écart entre valides et handicapés est le plus élevé, alors qu'on aurait pu penser que le diplôme y « gommerait » le handicap. On voit qu'il n'en est rien. Toutefois, il conviendrait de différencier les Ecoles de commerce et celles d'ingénieurs :

Tableau II-6-9 : taux de chômage comparés en fonction des filières et du niveau de sortie.

	Taux de chômage		Rapport
	Pas de handicap	Handicap	Handicapé / Non handicapé
Bac+2	8%	16%	1,8
2ème cycle LSH-DEG	11%	23%	2,1
2ème cycle MST	7%	15%	2,0
3ème cycle LSH-DEG	10%	20%	2,0
3ème cycle MST	7%	7%	0,9
Ecole Commerce-Ingénieurs	4%	13%	3,0
Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : sortants du supérieur			

La persistance d'un différentiel, à peu près équivalent quels que soient le niveau de diplôme et sa nature (à l'exception des 3^{èmes} cycles scientifiques), suggère que celui-ci est moins imputable aux qualifications des individus qu'au handicap lui-même. Bien entendu, pour l'affirmer, il faudrait aller plus avant et prendre en compte d'autres facteurs tels le genre, la catégorie sociale des parents, et aussi, plus spécifiquement, la nature du handicap. Ces facteurs sont sûrement de nature à affecter l'intensité des difficultés d'insertion. Mais, si ces variables peuvent modifier les comportements de quête d'emploi et l'ampleur des opportunités, elles caractérisent aussi des « formes d'employabilités » différentes (LO, VILLE, 2013) vis-à-vis des employeurs.

Ainsi, plusieurs recherches ont-elles mis en évidence l'importance des déficiences sur les stéréotypes (GOUVIER, SYTSMAS-JORDAN, MAYVILLE, 2003 ; LE CLAINCHE, DEMUJNCK, 2006 ; RHOMER, LOUVET, 2011) et, en conséquence, sur les plus ou moins grandes réticences à l'embauche, au-delà des présupposés sur le lien entre handicap et productivité. Les altérations du langage, les dysmorphies faciales, les déficiences psychiques et cognitives constituent ainsi les formes les plus dévalorisées du handicap, quand les personnes en fauteuil roulant en constituent le pôle positif, voire valorisé. Mais, par-delà cette « hiérarchisation des déficiences », il reste que le handicap pâtit d'une image négative « incompressible ».

le *ratio* est beaucoup moins prononcé dans ces dernières (2, contre 4 pour les Ecoles de commerce). Il faut cependant prendre ces *ratios* avec précaution compte tenu des très faibles effectifs dans chacune de ces filières ; c'est la raison pour laquelle nous les avons regroupées. Et, même après fusion, les effectifs restent faibles (n = 90).

Cette inégalité fondamentale à l'embauche a été mise en évidence expérimentalement par RAVAUD, MADIOT ET VILLE (1992) il y a déjà près de trente ans. Les résultats de leur recherche (Cf. encadré) étaient sans appel : « *indépendamment de la qualification ou de la taille de l'entreprise, le fait d'être handicapé est un obstacle majeur pour passer le premier obstacle à l'emploi, à savoir la sélection sur la base du CV. Ce problème est accentué lorsqu'un demandeur handicapé est peu qualifié*²³⁹ ».

Le dispositif expérimental mis en œuvre par les trois chercheurs consistait en l'envoi de CV identiques à l'exception, outre la mention d'un handicap ou non (et plus précisément d'un handicap nécessitant l'usage d'un fauteuil roulant), du niveau de qualification (opposant diplômés d'Ecole de commerce à titulaires d'un Certificat de Formation Professionnelle d'employé de bureau).

Ces CV ont été envoyés à un échantillon de 2 228 entreprises stratifiées en fonction de leur taille. L'analyse a porté sur le taux de réponse et sur la nature (positive ou négative) des réponses.

Aucune différence entre handicapés et non-handicapés n'a été observée quant au taux de réponse. En revanche, en ce qui concerne la nature des réponses, alors que les candidats hautement qualifiés et valides avaient 1,78 fois plus de chances d'obtenir une réponse positive que leurs homologues handicapés, ce chiffre était de 3,2 pour les candidats modestement qualifiés.

De plus, alors que l'effet de la qualification était relativement mineur pour le candidat valide (une qualification élevée donnant 1,1 fois plus de chances d'obtenir une réponse positive qu'une qualification modeste), il était beaucoup plus marqué pour les candidats handicapés (une qualification élevée donnait 2,2 fois plus de chances d'obtenir une réponse positive).

La différence avec les données issues des Enquêtes Céreq présentées ci-dessus réside donc en ce que ces dernières montrent une additivité du handicap et du niveau de qualification, quand celles de RAVAUD et son équipe suggèrent un effet multiplicateur. Mais en tout état de cause, les personnes en situation de handicap subissent une discrimination en raison de celui-ci : discrimination qui explique des taux de chômage et des temps de recherche d'emploi supérieurs à ceux que connaissent les non-handicapés.

Les analyses ci-dessus incitent à un certain pessimisme. Alors que les mauvais indicateurs relatifs à l'emploi des personnes en situation de handicap ont toujours été expliqués par la faiblesse de leur niveau de qualification (AMAR, AMIRA, 2003), il appert que subsistent des inégalités d'accès à l'emploi. Toutefois, leur persistance ne saurait masquer l'atout que représente la détention d'un diplôme. Il suffit pour s'en convaincre de porter attention aux taux d'emploi.

²³⁹ C'est nous qui traduisons.

L'emploi

Les thèmes lancinants du chômage des jeunes²⁴⁰, ou bien encore ceux des « intellos précaires » soulignent, non sans raison, les difficultés d'insertion professionnelle, bien réelles, à la sortie du système scolaire.

La segmentation entre marchés externe et interne du travail, et la restriction progressive des voies d'entrée dans ces derniers sous l'effet de la conjoncture économique, accentuent « l'exclusion sélective des jeunes » (LEFRESNE, 2003²⁴¹). Et la dernière vague de l'Enquête Génération 2013 du Céreq ne modifie pas le constat (HENRARD, ILARDI, 2017).

Cependant, pour apprécier la situation vis-à-vis du marché de l'emploi, le taux d'emploi semble l'indicateur le plus approprié, à la fois sur le plan économique (si l'on veut saisir les performances du marché du travail), sur le plan économique (FREYSSINET, 2004) et sur le plan sociologique (pour appréhender le niveau de participation sociale ou, pour reprendre la terminologie de CASTEL, le degré d'affiliation sociale).

Force est de constater qu'en prenant ce taux en tant qu'indicateur de la capacité du marché du travail à intégrer les personnes en situation de handicap, et partant, du niveau d'intégration sociale de celles-ci, le constat pessimiste dressé plus haut a tendance à s'inverser : trois ans après leur sortie du système éducatif, les $\frac{3}{4}$ des jeunes handicapés diplômés de l'enseignement supérieur sont en emploi (70 % pour ceux dont le handicap est reconnu ; 76 % pour ceux n'ayant pas de reconnaissance administrative). Et cette proportion s'élève à près de 80 % (78 %) pour les jeunes ayant un niveau supérieur à la Licence, et ce quel que soit le type de handicap (Cf. tableau 6-8).

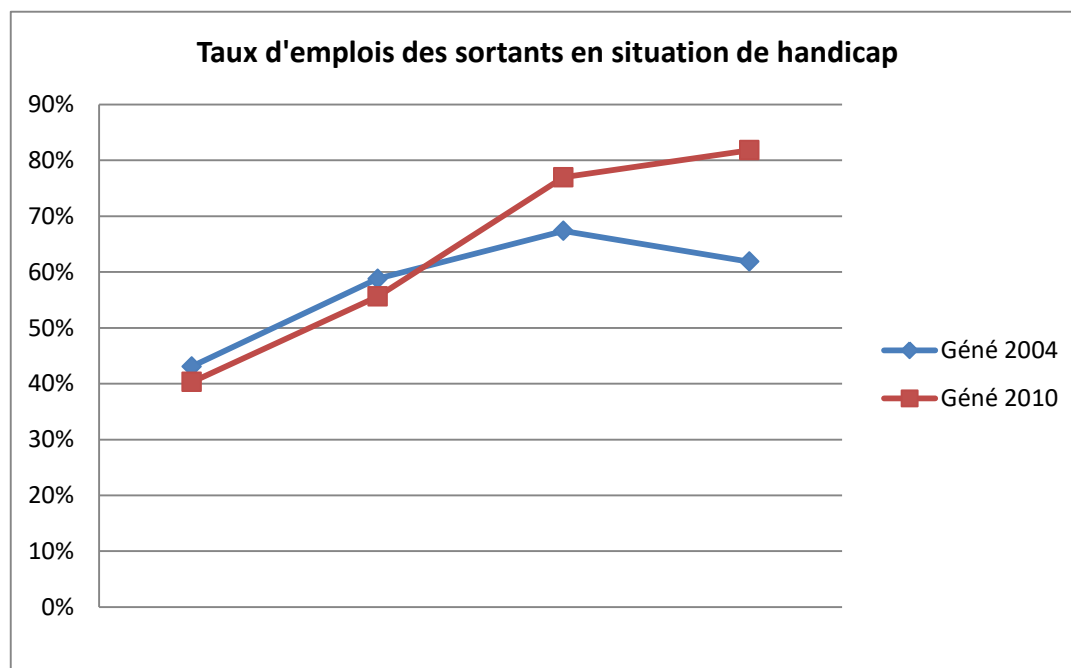
Pour prendre la véritable mesure de ces pourcentages, il convient de les comparer à ceux prévalant pour l'ensemble de la population en situation de handicap en âge d'être active : 56% lorsque le handicap n'est pas reconnu ; 35 % lorsqu'il l'est. Si ces taux peuvent être pris comme référence, c'est qu'ils alimentent et forgent les sentiments et les discours généraux sur l'intégration des personnes en situation de handicap : discours dont la teneur incite d'autant plus au pessimisme qu'ils n'évoluent guère dans le bon sens.

²⁴⁰ Même s'il convient de rappeler que celui-ci dépend de ce qui est mis au dénominateur. Les affirmations alarmistes sur ce thème oublient bien souvent de préciser qu'un peu plus de la moitié des jeunes de 16 à 25 ans sont scolarisés.

²⁴¹ Ainsi, lors des périodes de récession et de stagnation économiques, « la régulation quantitative des marchés internes s'opère, dans un premier temps, plus facilement par blocage des recrutements que par licenciement », ce qui renforce la segmentation du marché du travail au détriment des jeunes, la concurrence sur les marchés externes, et, *in fine*, accroît l'emprise des diplômés sur l'accès à l'emploi.

À l'évidence, être un jeune diplômé change la donne ; et les écarts sont d'autant plus élevés que le handicap est prégnant et que le niveau de qualification s'élève. Cette impression flatteuse se confirme si l'on observe les évolutions intervenues en six ans, en comparant la situation des générations sorties en 2004 et en 2010.

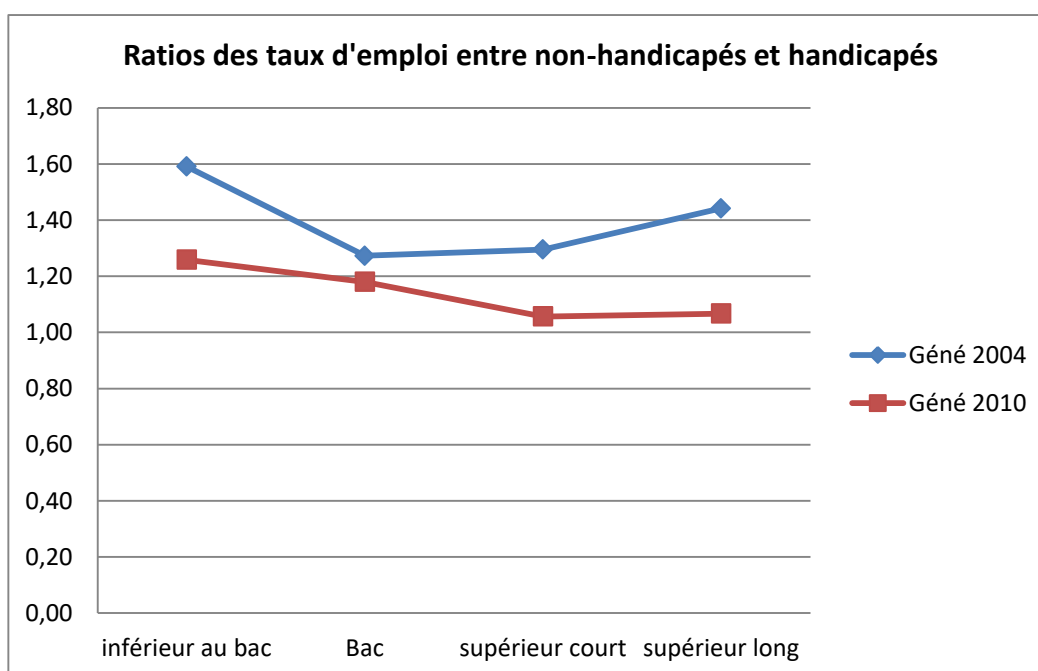
Graphique II-6-7 : comparaison des taux d'emploi des personnes en situation de handicap des Générations Céreq 2004 et 2010.



Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants en situation de handicap.

Ce premier graphique indique un net accroissement du taux d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur entre 2007 et 2013. Remarquons ensuite que, pour les non-diplômés, ces taux sont pratiquement identiques entre les deux vagues d'Enquête. Enfin, on notera, pour les titulaires d'un diplôme supérieur, que l'écart augmente en fonction du niveau de diplôme. En d'autres termes, la rentabilité du diplôme sur le marché du travail s'est accrue entre 2004 et 2010 pour les diplômés de l'enseignement supérieur, et ce d'autant plus que leur niveau de qualification était élevé.

Graphique II-6-8 : comparaison des rapports de taux d'emploi entre non-handicapés et handicapés des Générations Céreq 2004 et 2010.



Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants.

Note de lecture du graphique : pour la Génération sortie en 2004, les jeunes non-handicapés sortis avec un niveau inférieur au bac étaient 1,6 fois plus souvent en emploi que les jeunes en situation de handicap sortis avec un niveau de qualification équivalent. Ce *ratio* n'était plus que de 1,25 pour la Génération 2010.

Ce second graphique rapporte l'évolution comparée des taux d'emploi entre valides et handicapés entre 2007 et 2013. Quels que soient les niveaux de diplôme, les ratios d'emploi entre les premiers et les seconds sont inférieurs en 2010, ce qui indique une amélioration relative générale pour les personnes en situation de handicap. En outre, on voit que, pour la Génération 2010, les ratios diminuent en fonction du diplôme, tendant vers l'égalité (1) pour les diplômés du supérieur.

La conclusion des deux graphiques s'impose : tant en valeur absolue qu'en valeur relative, la situation sur le marché de l'emploi des jeunes diplômés en situation de handicap s'est améliorée ou, dit en des termes durkheimiens, leur intégration sociale s'est affirmée.

Les raisons de cette amélioration restent incertaines et nous en sommes réduit à la formulation d'hypothèse.

Tout d'abord, il n'est pas exclu que l'on ait affaire à un *artefact* provenant de la modification de la question repérant le handicap. En 2007, il est demandé si la personne est « *gênée dans [son] travail en raison d'un handicap ou d'un problème de santé* » ; en 2013, il est demandé si la personne a « *un problème de santé durable ou un handicap* », sans qu'il soit fait référence à la situation de travail. En conséquence, en 2007, il est possible que l'on sous-estime la

population handicapée travaillant avec un handicap, mais qui n'est pas considérée en tant que telle dans le cadre du travail.

Une deuxième raison pourrait être liée aux effets de la crise économique qui s'est développée à partir de 2007-2008 : de fait, si l'écart entre les taux d'emploi des valides et des handicapés diminue, c'est aussi en raison de la baisse générale des taux d'emploi des sortants de la Génération 2010 par rapport à la Génération 2004 qu'enregistrent les enquêtes du Céreq (BARRET, RYCK, VOLLE, 2014). Mais cette explication n'explique que la réduction des écarts ; loin d'infirmier l'idée d'une amélioration de la situation des personnes handicapées, elle l'amplifie, puisque, dans le même temps, on observe que, pour ces dernières, l'amélioration est également repérable en valeur absolue. On a même là un élément remarquable : alors que, généralement, les périodes de contraction économique affectent prioritairement les publics déjà les plus en difficulté sur le marché de l'emploi, on constate ici un effet inverse. Toutefois, il convient de relativiser le propos : les taux d'emploi augmentent pour ceux qui déclarent un handicap sans que celui-ci ne soit reconnu, alors qu'ils stagnent pour ceux bénéficiant de sa reconnaissance administrative (Cf. annexe 6-8.).

Enfin, on peut y voir un des effets de la loi de 2005. Non en ce qu'elle aurait fondamentalement changé les modalités des procédures et dispositifs d'aide à l'insertion des personnes en situation de handicap, mais en ce qu'elle aurait contribué à une plus grande sensibilisation de l'ensemble du « corps social », et notamment des entreprises, à cette problématique. En effet, même si les quotas d'emploi des entreprises ne sont pas toujours atteints, ils augmentent un peu. D'une façon générale, il semblerait qu'inaptitude au travail et handicap se dissocient. Comme le fait remarquer REVILLARD (2017), les politiques vis-à-vis du handicap mobilisent un double registre d'intervention : compensation de l'inaptitude au travail d'un côté, et incitation au travail d'un autre. En cela, elles constituent une politique équilibrée où « *la coexistence d'orientations contradictoires, plutôt que d'induire des contraintes ingérables pour les individus, leur ouvre des possibles* » : droit au travail ou au non-travail.

Par-delà la loi de 2005, un second mouvement contribue sans doute à favoriser la progression de l'emploi des personnes en situation de handicap : le développement des politiques de diversité. Menée sous l'égide de l'ANDRH (Association Nationale des Directeur des Ressources Humaines), cette politique s'est d'abord traduite sous la forme d'une « Charte de la diversité » puis la mise en place, en 2008, à la demande de l'État, d'un « label diversité » (ALAKTIFF, DOYETCHEVA, 2018). Alors que la notion « d'ouverture à la diversité » semble initialement avoir été conçue pour les minorités ethniques, les grandes entreprises sembleraient se l'être réappropriée de façon sélective au bénéfice des personnes en situation de handicap

(DOYETCHEVA, 2009 et 2010). Ainsi, et à l'instar de ce qui se passe au sein de l'université, le handicap tendrait à devenir « une valeur d'exposition en hausse » (BLANC, 2017). Un indice parmi d'autres : le recrutement par l'agence « Elite » (Agence de mannequinat) d'une personne en situation de handicap qui, de surcroît, est originaire du Bronx, afro-américaine et transsexuelle...²⁴². Il n'est pas impossible que cette information ne soit pas purement anecdotique.

On ne peut toutefois s'en tenir à cette image quelque peu lénifiante. En effet, au-delà de l'accès à l'emploi, il convient également d'observer la qualité des emplois auxquels accèdent les sortants de l'enseignement supérieur en situation de handicap, notamment en nous demandant s'ils sont, plus souvent que leurs homologues non-handicapés, condamnés à la précarité.

Deux indicateurs peuvent être mobilisés : la nature du contrat de travail et le temps de travail. Définissons la précarité comme la condition d'emploi salarié non sanctionnée par un contrat à durée indéterminée, que ce soit dans la fonction publique ou dans le secteur privé²⁴³. A cette aune, la précarité de l'emploi affecte plus d'un tiers des jeunes handicapés diplômés du supérieur (Cf. tableau suivant ; les statuts détaillés sont présentés en annexe 6-9). Elle diminue fortement avec le niveau de qualification, comme on pouvait s'y attendre, mais beaucoup moins que pour les valides. Du coup, c'est pour les titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur que les variations sont les plus amples en fonction du handicap.

Alors que jusqu'à présent nous avons vu que le niveau de qualification tendait à supplanter l'effet du handicap, c'est ici l'inverse que l'on observe ; et ceci s'observe lorsque l'on regarde les taux d'emploi à temps partiel contraint. Là encore ils baissent régulièrement en fonction du niveau de diplôme, sauf pour les personnes dont le handicap est reconnu.

²⁴² Cette information est parue dans le magazine spécialisé dans le handicap *Faire face* (septembre 2018). <https://www.faire-face.fr/2018/09/11/mannequin-transsexuelle-fauteuil-recrutee-agence-elite/>

²⁴³ Nous excluons donc de l'analyse les personnes « à leur compte ». Notons que ce statut agrège des situations extrêmement diversifiées puisqu'y sont regroupés les jeunes médecins qui s'installent en profession libérale et les jeunes sociologues qui proposent leurs services en « *free-lance* ». Notre définition minore donc les situations de précarité d'emploi.

Tableau II-6-10 : précarité salariale et temps partiel contraint en fonction du diplôme et du handicap.

		Précarité salariale	P value <	Temps partiel contraint	P value <
Inférieur au bac	Pas de handicap	51%	0,042	14%	0,769
	Handicap non reconnu	55%		14%	
	Handicap reconnu	55%		16%	
	Ensemble	51%		14%	
Bac	Pas de handicap	43%	0,205	11%	0,792
	Handicap non reconnu	46%		11%	
	Handicap reconnu	46%		13%	
	Ensemble	43%		11%	
Supérieur au bac	Pas de handicap	25%	0,000	5%	0,000
	Handicap non reconnu	31%		7%	
	Handicap reconnu	35%		13%	
	Ensemble	26%		5%	
Ensemble	Pas de handicap	36%	0,000	9%	0,000
	Handicap non reconnu	43%		10%	
	Handicap reconnu	47%		14%	
	Ensemble	37%		9%	

Sources : Cereq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants en emploi au moment de l'enquête

Tout se passe donc comme si l'amélioration des taux d'emploi en fonction du diplôme se payait de conditions d'emploi plus souvent dégradées, comparativement à celles des non-handicapés. Pour autant, dans un contexte de dégradation des conditions d'emploi (BONNET, MAZARI, VERLEY, 2018), globalement, les jeunes diplômés du supérieur en situation de handicap connaissent une amélioration de celles-ci : entre 2007 et 2013, l'emploi stable et à temps partiel non-contraint progresse de 7 points (Cf. annexe 6-10), alors qu'il reste pratiquement constant pour les non-handicapés également diplômés du supérieur.

Même si les chances d'obtenir des conditions d'emploi favorables (statut stable et temps de travail choisi ; cf. graphique en annexe 6-11a) sont plus fréquentes à mesure que le niveau de qualification s'élève, on continue d'observer un décalage croissant en fonction du handicap. Il concerne surtout les conditions d'emploi dégradées (emploi précaire et temps partiel contraint - Cf. graphique en annexe 6-11b).

Pour les plus handicapés, le refus de l'inactivité se ferait donc plus souvent au prix de l'acceptation de conditions d'emploi insatisfaisantes. Ceci nous invite naturellement à examiner maintenant les conditions d'accès à l'emploi.

6. 2. 2. Les transitions système scolaire-marché du travail

La rupture de l'adéquation entre la formation et l'emploi (TANGUY, 1986) annonce l'émergence de la question de l'insertion professionnelle en tant que problème social (DUBAR, 2001). Cette problématique tend à s'affirmer, à partir de la fin des années 70, au motif que se développe entre les études et l'emploi une période de transition, plus ou moins longue en fonction des caractéristiques sociales et scolaires des sortants, ponctuée de contrats précaires, de périodes de chômage, de reprise de formation, *etc.*, et des dispositifs et organismes plus ou moins ciblés vis-à-vis de publics spécifiques, pour lesquels l'insertion est problématique. Bref, la thématique de l'insertion professionnelle s'impose pour en souligner, par préterition, les difficultés et les multiples formes (NICOLE-DRANCOURT, 1991 ; NICOLE-DRANCOURT, ROULLEAU-BERGER, 2006). La linéarité des parcours d'insertion deviendrait l'exception quand se multiplieraient les trajectoires chaotiques.

Les résultats présentés ci-dessus ne concernent que la situation des étudiants trois ans après la sortie de l'enseignement supérieur. Or celle-ci ne peut se déduire linéairement du diplôme obtenu²⁴⁴ : elle est la résultante d'un processus où se construisent progressivement les compétences qui s'accumulent, ou se détériorent, au fil des expériences professionnelles, tout au long des trois années à l'issue desquelles on la saisit ; elle est l'ultime plan d'un film que nous ignorons ici²⁴⁵. On peut toutefois en saisir quelques caractéristiques *via* les typologies d'insertion construites par le Céreq (*Cf.* encadré).

Les enquêtes du Céreq sont particulièrement attentives à la diversité des parcours d'insertion, en reconstituant rétrospectivement, mois par mois, les situations connues par les sortants : emploi, chômage, inactivité, reprise d'étude ou de formation.

A partir de ces données sont construites des « trajectoires-types » proposant une vision synthétique des différentes voies de l'insertion.

Ces différentes trajectoires, issues d'analyses statistiques, diffèrent selon les vagues d'Enquêtes. Bien que non strictement comparables, nous les avons agrégées pour des raisons d'effectif.

En revanche, il n'est pas possible de procéder à une comparaison des Générations 2004 et 2010. La déclinaison des trajectoires et le regroupement des modalités sont présentés en annexe 6-12.

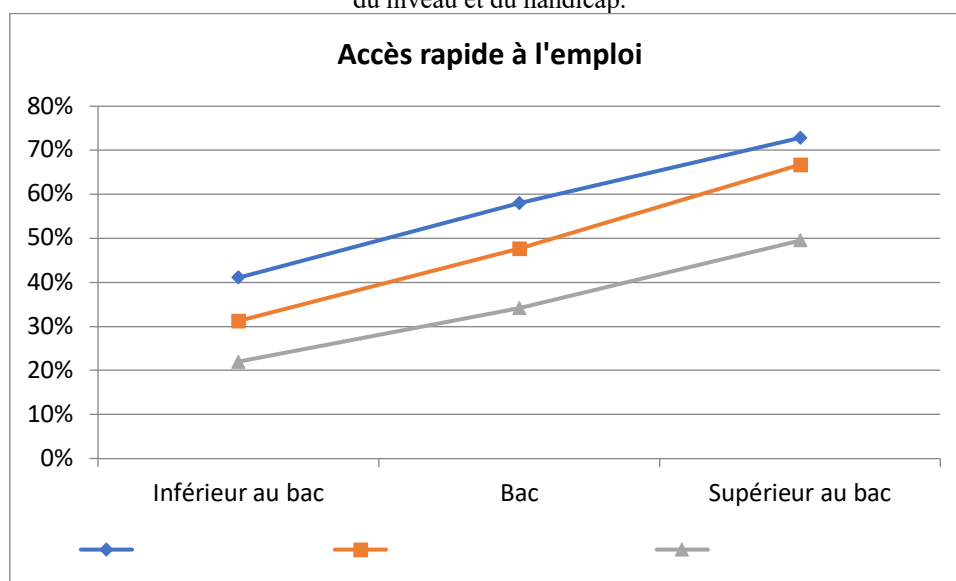
²⁴⁴ Sur la construction progressive des compétences nous renvoyons à BRUYERE, ESPINASSE et FOURCADE (2005).

²⁴⁵ La reconstitution de ce film constituerait, en soi, un travail dont l'ampleur dépasse largement le cadre de cette thèse.

L'accès rapide à l'emploi est, bien évidemment, fortement dépendant du niveau de diplôme, et c'est la trajectoire dominante pour ceux dont le niveau à la sortie du système scolaire est supérieur au Bac : elle concerne, globalement, 72 % d'entre eux (et 81 % de ceux qui ont un emploi au moment de l'enquête).

Quel que soit le niveau de diplôme, les chances d'une insertion professionnelle rapide diminuent en fonction du handicap, et les écarts restent assez conséquents entre les diplômés valides et ceux porteurs d'un handicap reconnu.

Graphique II-6-9 : proportion de sortants ayant eu une trajectoire type « d'accès rapide à l'emploi » en fonction du niveau et du handicap.



Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants.

Le diplôme ne gomme donc pas les différences entre handicapés et non-handicapés, et les difficultés d'insertion des premiers sont supérieures, même avec un diplôme. En outre, l'écart s'accroît entre les jeunes diplômés dont le handicap est reconnu et leurs homologues pour lesquels il est déclaré. On peut proposer plusieurs interprétations de ce décalage.

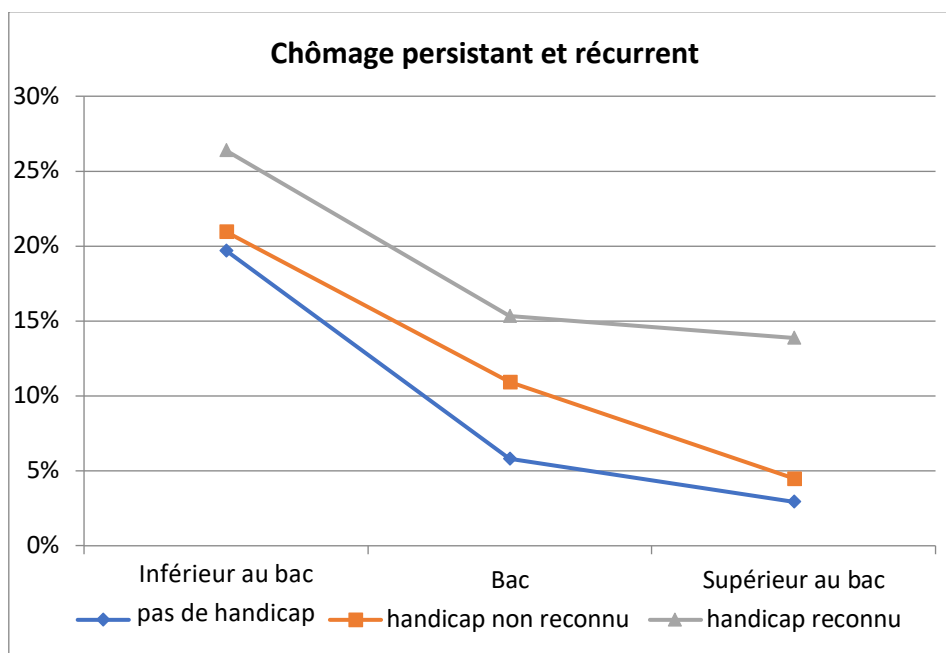
Tout d'abord, il est clair, on l'a vu, que le handicap entraîne des discriminations qui, mécaniquement, ont pour conséquence un allongement moyen des périodes de recherche d'emploi. Au-delà des discriminations, ce sont les moyens d'y accéder qui peuvent s'avérer problématiques : une étude réalisée auprès de 285 personnes en situation de handicap moteur montrait que 40 % d'entre elles avaient refusé un emploi en raison de ses conditions d'accessibilité (COULIBALY, 2004). D'une façon générale, les personnes les plus handicapées restreignent leur périmètre géographique de recherche d'emploi ; plus précisément, elles le subordonnent aux conditions d'accessibilité, parmi lesquelles entrent également le logement et

les transports. Ainsi, doivent-elles d'abord songer à trouver un logement adapté, ce qui n'est pas une mince affaire, puis envisager les « zones d'emploi » accessibles compte tenu de leurs possibilités de transport. La combinaison de ces contraintes explique la restriction des opportunités et, subséquemment, une moindre célérité d'accès à un emploi.

Une seconde explication résiderait dans un « effet allocation ». Percevoir une allocation permettrait d'être plus regardant sur la qualité des emplois proposés. Et cette attention aux formes et contenu de l'emploi serait d'autant plus important que, selon une « logique de l'honneur » (D'IRRIBARNE, 1989), les diplômés sont élevés. Ici, le chômage serait préféré à une dégradation de l'emploi.

De fait, alors que les parcours dominés par les périodes de chômage diminuent très sensiblement en fonction du diplôme pour les jeunes dont le handicap est déclaré, elles décroissent beaucoup moins manifestement pour ceux qui, bien que détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur, sont porteurs d'un handicap reconnu.

Graphique II-6-10 : proportion de sortants ayant eu une trajectoire type « chômage persistant et récurrent » en fonction du niveau et du handicap.



Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants.

Il n'est pas question de trancher entre les deux interprétations qui, au demeurant, ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Quelle est celle qui possède un plus fort « coefficient » explicatif ? Difficile de le dire en l'état. On peut toutefois apporter quelques éléments de réponses. Ainsi, à partir de l'Enquête Emploi 2002 de l'INSEE, FRONTEAU-LOONES (2003) montre que les

personnes en situation de handicap sont moins exigeantes dans leurs recherches d'emploi : leurs stratégies de quêtes sont moins ciblées, et elles sont plus souvent amenées à accepter des emplois qui ne leur conviennent pas. Et cette révision des prétentions « à la baisse » s'accroît en fonction des difficultés d'insertion, mesurées par le temps passé au chômage. Les trajectoires d'accès à l'emploi expliqueraient donc les conditions d'emploi.

Nous aurions tendance à privilégier cette interprétation. Ainsi, nous avons modélisé les risques d'obtenir un emploi dégradé (*i.e.* à temps partiel et non-choisi) en fonction du diplôme, de la trajectoire-type (variables dichotomisées, compte tenu des effectifs) et du handicap.

Tableau II-6-11 : modélisation de l'accès à un emploi « dégradé ».

Variable à expliquer : accès à un emploi dégradé					
		B	Wald	Sig.	Exp(B)
Trajectoire type			2611	0,000	
	Accès rapide à l'emploi	Ref.			
	Autres trajectoires	1,2	2611	0,000	3,3
Diplôme			2075	0,000	
	Diplôme supérieur	Ref.			
	Pas de diplôme supérieur	0,9	2075	0,000	2,6
Handicap			17	0,000	
	Handicap reconnu	Ref.			
	Handicap non reconnu	0,0	0	NS	1
	Pas de handicap	-0,2	3	0,077	-1,2
Constante		-1,0	98	0,000	-2,8

Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants.

Les résultats de la régression logistique ci-dessus indiquent assez nettement que le risque d'avoir un emploi « dégradé » dépend fortement de la trajectoire-type et du niveau de diplôme. Le handicap ne joue que marginalement, comme l'indique la faible valeur des coefficients « B ». Surtout, on n'observe pas de différence en fonction de la reconnaissance du handicap, ce qui permet d'invalider l'hypothèse d'un « effet allocation ». En d'autres termes, si les personnes en situation de handicap acceptent plus souvent des conditions d'emploi peu satisfaisantes, c'est en raison de trajectoires d'insertion plus chaotiques, lesquelles résultent de difficultés

intrinsèquement liées à leurs déficiences : ces dernières réduisent le périmètre des opportunités, les contraignant à élargir le champ de l'acceptable.

En va-t-il de même pour le travail ? Examinons les emplois auxquels les personnes accèdent et leurs jugements portés sur ceux-ci.

6. 2. 3. La situation sur le marché du travail

Le travail ne réduit pas à l'emploi. Dans une « *société à statut* » (MAURIN, 2009), le diplôme est perçu non seulement comme un moyen d'échapper aux « boulots précaires », mais aussi aux emplois d'employés ou d'ouvriers (DUBET, 2009).

Classement et déclassement

En dépit du sentiment de sa banalisation (BOUFFARTIGUES, 2001), le statut de cadre désigne une frontière toujours consistante (AMOSSÉ, 2011) et reste perçu, à la fois, comme protecteur par les non-cadres (APEC, 2009), comme attribut de distinction (BOLTANSKI, 1982) et, plus généralement, comme un « *modèle [...] d'accomplissement de soi et [de] réussite professionnelle* » (COUSIN, 2004). De ce fait, nous l'avons vu, il constitue l'horizon professionnel de près des trois quarts (74 %) des étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} cycles (données de l'OVE, 2004).

Même si les données ne sont pas strictement comparables, il est possible de les mettre en perspective avec les statuts socio-professionnels des sortants issus des enquêtes du Céreq. Examinons donc la situation des étudiants détenteurs d'un diplôme de 2^{ème} et 3^{ème} cycles (soit du « supérieur long »).

Le tableau ci-dessous montre un décalage entre les aspirations des étudiants ; certes, assez faible : six points. Mais il augmente en fonction du handicap : il est de quatre points pour les étudiants dont le handicap est déclaré, et de neuf points pour ceux qui en ont une reconnaissance administrative !

Rappelons encore une fois que les données ne sont pas strictement comparables ; mais il n'en reste pas moins qu'elles semblent valider l'hypothèse d'une augmentation du risque de déception des espoirs placés dans les vertus du diplôme pour les étudiants les plus handicapés.

Tableau II-6-12 : PCS de l'emploi occupé au moment de l'enquête et déclassement statistique.

		Cadres - Professions libérales	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Déclassement	P value
Supérieur court	Pas de handicap	10%	62%	20%	8%	28%	0,000
	Handicap non reconnu	9%	62%	20%	9%	29%	
	Handicap reconnu	6%	45%	39%	10%	49%	
	Ensemble	10%	62%	20%	8%	28%	
Supérieur long	Pas de handicap	68%	25%	6%	1%	32%	NS
	Handicap non reconnu	67%	25%	7%	1%	33%	
	Handicap reconnu	62%	31%	4%	4%	37%	
	Ensemble	68%	25%	6%	1%	32%	
Ensemble	Pas de handicap	35%	46%	14%	5%	30%	0,000
	Handicap non reconnu	30%	49%	15%	6%	30%	
	Handicap reconnu	26%	40%	26%	8%	45%	
	Ensemble	34%	46%	14%	5%	30%	

Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : sortants diplômés du supérieur en emploi au moment de l'enquête.
Les cellules en couleur indiquent les situations de déclassement statistique (Cf. encadré)

Plus généralement, ce tableau met en relief les risques de « déclassement » (Cf. encadré page suivante), plus élevés pour les diplômés en situation de handicap. On retrouve ici une nette différenciation en fonction de son ampleur, et, comme on a déjà pu l'observer à maintes reprises lors de ce travail, les jeunes dont le handicap est déclaré sont beaucoup plus proches des non-handicapés que des jeunes dont le handicap est administrativement reconnu. L'hypothèse d'une réduction à la baisse des aspirations semble donc se confirmer.

Enfin, ici encore, on peut souligner l'effet égalisateur du diplôme : les écarts de pourcentages de déclassés sont beaucoup plus restreints (et, d'ailleurs, non statistiquement significatifs) pour les sortants avec un diplôme du supérieur long que pour les ex-étudiants sortis avec un niveau inférieur.

Le déclassement horizontal, également qualifié de sur-éducation (*Over Education*), désigne la situation de « tout individu dont le niveau de formation initiale dépasse celui normalement requis pour l'emploi occupé » (NAUZE-FICHET, TOMASINI, 2002).

Bien évidemment, se pose tout de suite le problème de la définition de la « norme d'adéquation entre catégories de diplômes et d'emplois ». Plusieurs approches sont mobilisables²⁴⁶.

Une première pose *a priori* une grille de correspondance entre niveau de diplôme et niveau d'emploi, en analysant les compétences requises pour l'exercice de telle activité caractéristique d'une catégorie d'emploi donné, et les diplômes qui correspondent à ces compétences, ou bien encore en tenant compte des classifications professionnelles (AFFICHARD, 1981). Cette approche, qualifiée « d'adéquationniste », méthode *a priori* « idéale » selon DURU-BELLAT (2009), est tombée en désuétude compte tenu des multiples difficultés qu'elle posait, notamment la nécessité d'une régulière mise à jour (engendrant mécaniquement, en outre, des problèmes de comparaison). (FORGEOT, GAUTIE, 1997).

La deuxième approche consiste à définir la norme d'un point de vue statistique : en croisant, pour une génération donnée, le niveau de diplôme et l'emploi occupé, et en prenant la catégorie modale de chaque niveau de diplôme, sont qualifiés de « déclassés » les individus dont le niveau d'emploi est inférieur à celui de cette classe modale. A l'inverse, les « surclassés » sont les personnes dont le niveau de diplôme est inférieur à cette classe modale.

La situation de déclassement est donc spécifique à chaque niveau de diplôme ; elle est aussi relative dans le temps.

L'analyse peut être complétée et affinée en tenant compte du niveau de salaire. Ainsi, les résultats d'une recherche d'HANCHANE et MOULLET (2000) montrent que, même en cas de déclassement, les rendements monétaires peuvent rester positifs. En d'autres termes, pour un même emploi, les « déclassés » reçoivent un salaire supérieur à ceux disposant du diplôme correspondant à la norme d'emploi et sont encore mieux rémunérés que les individus surclassés.

Enfin, une troisième approche, « subjective », tient compte des attitudes des individus vis-à-vis de leur emploi, et repose sur l'administration d'un questionnaire.

Dans les enquêtes du Céreq, deux questions permettent de mesurer le déclassement subjectif. La première renvoie, à propos de l'emploi occupé, au sentiment qu'à un individu d'être employé à son niveau de compétence, ou bien au-dessus ou au-dessous ; dans ce dernier cas on dira que la personne est subjectivement déclassée. La seconde concerne le niveau de diplôme que la personne juge nécessaire pour « tenir correctement [son] emploi ». Elle sera considérée subjectivement déclassée lorsque le diplôme qu'elle estime nécessaire est inférieur au diplôme possédé.

Pour GIRET (2005), cette méthode présente l'avantage de cerner au plus près les conditions et le contexte d'emploi, mais aurait pour désavantage son aspect subjectif qui fait que deux individus identiquement diplômés et occupant un même emploi peuvent apprécier leur situation de façon divergente.

LEMISTRE (2007) reprend cette critique et propose une « règle majoritaire simple » (si plus de 50% des personnes qui occupent un emploi donné avec un niveau d'études donné s'estiment déclassées).

Si cette critique de l'appréciation subjective du déclassement, et la méthode proposée pour y remédier, se justifient d'un point de vue de l'analyse économique, elle ne nous semble guère pertinente d'un point de vue sociologique : comme pour la mesure des inégalités, ce qui, précisément, nous semble important est le décalage entre la mesure objective et l'appréciation subjective, et ses variations entre sous-populations spécifiques (ici, les personnes handicapées et non-handicapées).

Les facteurs de variation de l'ampleur du déclassement sont connus. Bien entendu, la filière suivie est l'un des principaux d'entre eux, et il est classique d'opposer les filières des Sciences

²⁴⁶ Pour une discussion détaillée des différentes approches, nous renvoyons, parmi l'immense littérature sur le sujet, aux contributions de l'ouvrage publié sous la direction de GIRET (2005), mais aussi à DURU-BELLAT, 2009, et LEMISTRE, 2007.

Humaines et Sociales à celles des « sciences exactes » ; ou bien encore les formations professionnalisantes aux généralistes.

Mais d'autres variables entrent également en ligne de compte, tels le genre et l'origine sociale (Plassard, Thanh, 2009). Ainsi, les filles accepteraient-elles plus souvent des emplois déclassés, anticipant leur position au sein de l'univers familial (Duru-Bellat, Kieffer, 2006), tandis que le rôle des réseaux familiaux tend à s'accroître à mesure que progresse le déclassement (Nauze-Fichet, Tomasini, 2005) et, d'une façon plus générale, l'offre de diplôme sur le marché de l'emploi (Goldthorpe, 2003).

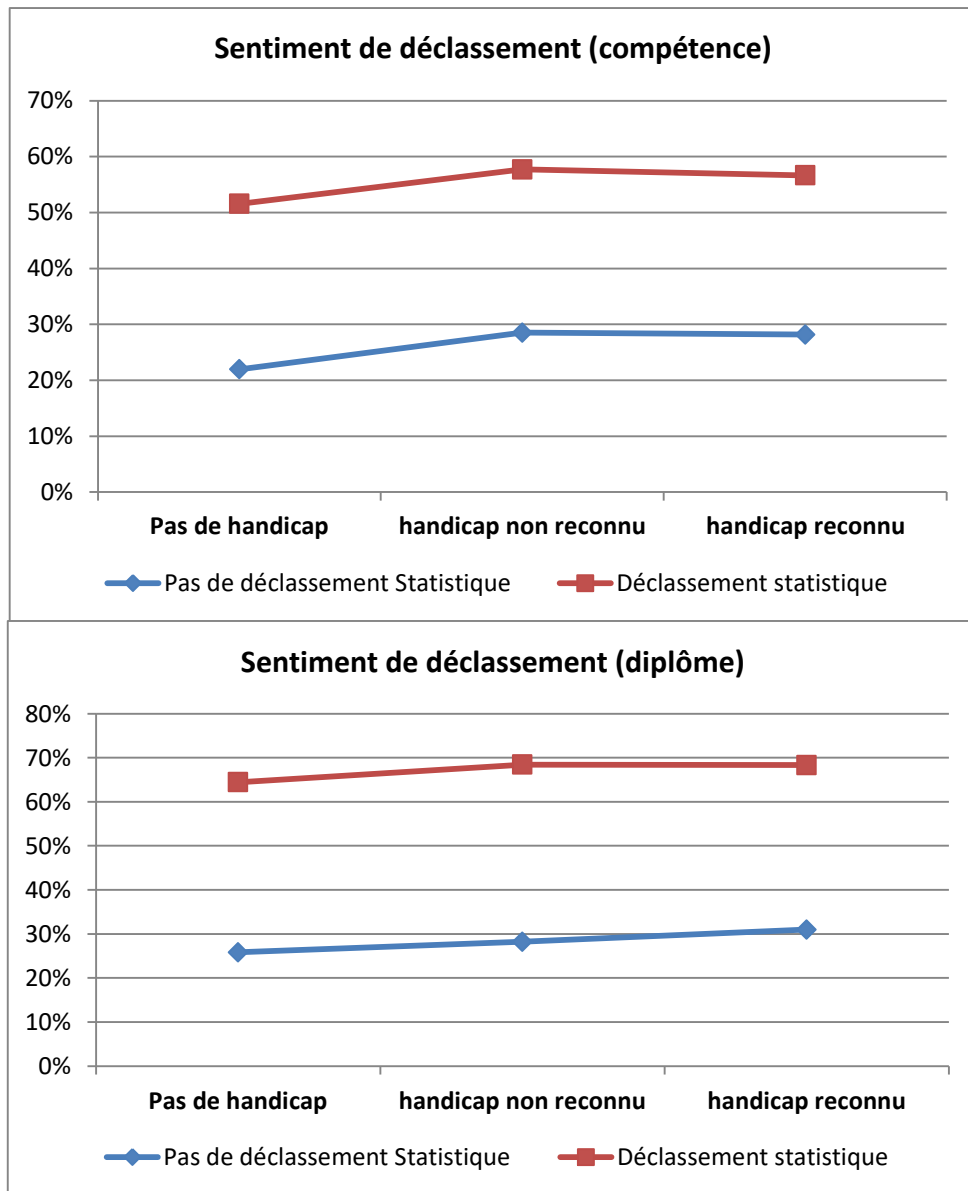
Afin de contrôler l'ensemble de ces facteurs, nous avons réalisé une régression logistique (*Cf.* annexe 6-13). Ses résultats ne modifient pas fondamentalement la donne. « Toutes choses égales par ailleurs », les diplômés dont le handicap est reconnu ont deux fois plus de risques de vivre l'expérience du déclassement que les valides ; en revanche, il n'y a aucune différence entre ceux dont le handicap est déclaré et les valides.

La constatation d'un taux de déclassement plus élevé pour les jeunes en situation de handicap ne surprend pas ; elle s'inscrit dans la lignée de la difficulté à trouver un emploi et dans l'acceptation de conditions d'emploi plus souvent dégradées. Mais, du coup, on est en droit d'attendre un décalage entre les aspirations et la réalité supérieur à ce qu'il est chez les valides.

En effet, les jeunes interrogés sont, pour une bonne part d'entre eux, sinon surpris d'avoir accédé à l'enseignement supérieur et, plus encore, d'en être sortis diplômés, conscients que leur chances de réussite étaient assez faibles. Plus que les autres étudiants, ils s'estiment des produits de la méritocratie, y compris lorsque les filières suivies ne sont pas prestigieuses : pour certains, il leur a tant été ressassé qu'ils n'y arriveraient pas, on leur a tant conseillé de suivre une autre voie, voire d'abandonner, que leur diplomation, qui, ne l'oublions pas, reste statistiquement exceptionnelle, apparaît comme le couronnement d'un parcours hors norme. En conséquence, les conditions d'émergence d'un sentiment de frustration semblent réunies.

De fait, quelle que soit la façon dont on le mesure (*Cf.* encadré), le sentiment de déclassement est un peu supérieur au déclassement statistique, et ce léger différentiel est un peu plus accusé pour les jeunes handicapés (*Cf.* annexe 6-14). Bien entendu, il convient de référer ces taux bruts aux situations « objectives » (*i.e.* issues de la norme statistique). Les graphiques suivants montrent que, même en tenant compte de ce paramètre, le sentiment de déclassement subjectif est plus élevé chez les jeunes en situation de handicap.

Graphiques II-6-11 et 12 : sentiment de déclassement subjectif en fonction de la situation de déclassement statistique.



Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : sortants titulaires d'un diplôme supérieur en emploi au moment de l'Enquête.

Pour autant, peut-on assimiler le sentiment de déclassement à un sentiment d'injustice ou de frustration ? L'idée d'un développement de la frustration relative résulte de la thèse selon laquelle la massification scolaire produirait un décrochage entre les aspirations que fait naître l'obtention d'un diplôme et les positions sociales auxquelles il donne réellement accès.

Cette thèse repose implicitement sur l'hypothèse que les « frustrés » aient développé des attentes correspondant à celles que l'on pouvait légitimement nourrir avant le processus de massification. Or cette hypothèse ne nous semble guère démontrée et, de surcroît, on peut même penser qu'il y a de bonnes raisons pour qu'elle soit invalidée. En effet, le sentiment de

frustration ne se développe que pour les générations qui « bénéficient » de la massification scolaire. En effet, on peut supposer qu'après les périodes de massification et, subséquemment, la constatation, par tous, de la moindre concordance entre niveau de diplôme et position sociale, les individus révisent à la baisse les aspirations qu'avaient ceux dont la scolarité s'est déroulée pendant la massification.

Ceci semble d'ailleurs confirmé par l'étude de GIRET et LEMISTRE (2004) qui constatent, entre deux générations (les sortant du système scolaire en 1992 et en 1998), une baisse du déclassement subjectif, en dépit d'une hausse du déclassement normatif ; à cet égard, ils proposent l'idée d'une « *intériorisation de l'évolution de la norme* ».

On peut saisir cette dernière en croisant les situations de déclassement objectif et les sentiments de déclassement. Plus généralement, leur combinaison peut constituer des formes d'insertion.

Tableau II-6-13 : situations et sentiments de déclassement.

		Situation statistique	
		Déclassement	Pas de déclassement
Sentiment	Déclassement	Frustration	Insatisfaction professionnelle
	Pas de déclassement	Intériorisation	Insertion réussie

Tableau II-6-14 : « Modalités d'insertion professionnelle » en fonction du handicap.

	Insertion réussie	Insatisfaction professionnelle	Intériorisation	Frustration	Total
Pas de handicap	54%	15%	15%	16%	100%
handicap non reconnu	50%	20%	13%	17%	100%
handicap reconnu	39%	15%	20%	26%	100%
Ensemble	54%	15%	15%	16%	100%
P value < 0,000					
Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : sortants diplômés du supérieur en emploi au moment de l'enquête.					

N. B. le tableau est ici construit avec la mesure du sentiment de déclassement fondée sur l'utilisation des compétences. En annexe 6-15, nous présentons le tableau construit avec la concordance des diplômes.

Comme attendu, l'insertion professionnelle réussie concerne plus de la moitié des ex-étudiants valides et diminue avec le handicap. Mais sans doute n'est-ce pas là le plus remarquable.

En revanche, la conjugaison des situations et sentiments de déclassement fait apparaître l'opposition sur le sens que revêt le sentiment de déclassement : dans un cas, il indique une intériorisation et, dans l'autre, une frustration. Il est intéressant d'observer que les étudiants dont le handicap est reconnu sont ceux pour lesquels ces deux modalités d'insertion professionnelle sont les plus courantes. En même temps, les sentiments de frustration plutôt que d'intériorisation sont plus fréquents chez les jeunes handicapés que parmi les non-handicapés. Ce que l'on observe au niveau collectif renvoie à l'ambivalence des sentiments individuels : il n'y a pas, d'un côté, ceux qui s'accommoderaient du déclassement, tandis que les autres en retireraient un ressentiment. Dans la réalité, les jeunes oscillent entre ces deux attitudes (DELES, 2015). Si l'amertume semble prévaloir un peu plus souvent parmi les diplômés handicapés, c'est en raison, à la fois, de conditions de travail plus dégradées et parce qu'ils s'estiment plus souvent discriminés.

Des conditions de travail plus souvent dégradées

Les enquêtes du Céreq abordent directement les conditions de travail au moyen de trois questions. À partir de celles-ci nous avons construit une échelle de satisfaction au travail (Cf. encadré).

« Aujourd'hui, sur le plan professionnel, vous diriez plutôt que » :

votre situation actuelle vous convient / Votre situation actuelle ne vous convient pas.

« Diriez-vous de votre emploi actuel qu'il vous permet de vous réaliser professionnellement ? »

Oui, tout à fait / Oui, plutôt / Non.

« Diriez-vous que vous êtes » :

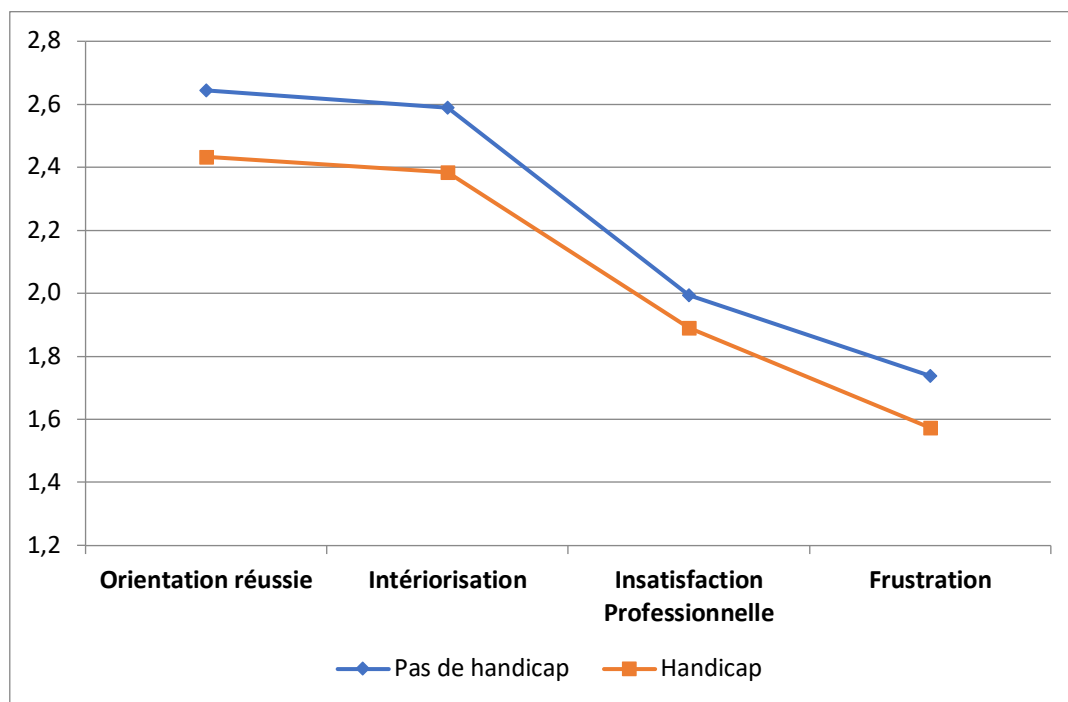
Très bien payé(e) / Plutôt bien payé(e) / Normalement payé(e) / Plutôt mal payé(e) / Très mal payé(e).

Nous avons dichotomisé ces trois questions de façon à construire une échelle qui varie de 0 (insatisfaction) à 3 (satisfaction).

Les moyennes varient en fonction du handicap, indiquant une liaison entre insatisfaction au travail et handicap : plus ce dernier est important et moins l'est la satisfaction au travail (Cf. annexe 6-16).

Précisons que nous avons fait ce test auprès des sortants ayant tous un emploi stable et à temps choisi afin d'éliminer tous facteurs de confusion. Cependant, si l'on tient compte du déclassement, objectif et subjectif, alors l'importance du handicap est beaucoup moins nette et, en tous cas, n'est plus statistiquement significative.

Graphique II-6-13 : modalités d'insertion et satisfaction au travail.



Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : sortants diplômés du supérieur en emploi stable.

Ainsi, le graphique ci-dessus indique très nettement que la relation entre le sentiment de déclassement subjectif et les conditions de travail importe beaucoup plus que le handicap en tant que tel et, surtout, que le niveau de déclassement « objectif ». On peut même penser que les conditions de travail concrètes l'emportent sur les comparaisons entre statut espéré et statut obtenu, et que ce sont elles qui contribuent au sentiment de déclassement, redoublant l'impression des discriminations subies à l'embauche qui contraignent les personnes en situation de handicap à réduire leurs aspirations.

Discriminations

Nous avons mentionné ci-dessus l'étude expérimentale de RAVAUD et son équipe prouvant, de façon indéniable, l'existence d'une discrimination à l'embauche de personnes en situation de handicap : discrimination d'autant plus forte que leur niveau de qualification est faible.

Ces résultats vont dans le sens des observations qualitatives menées par DUBET et ses équipiers (2013) auprès de groupes « discriminables » (minorités ethniques, homosexuels, femmes²⁴⁷). Reprenant la distinction de LAMONT (2002), ils soutiennent que les discriminations et stigmatisations sont plus prégnantes pour « ceux qui sont en dessous » que pour « ceux en dessus ». Mais, dans le même temps, la confrontation aux injustices y est « enchâssée dans l'ensemble des inégalités sociales ». Dès lors, les jeunes en situation de handicap ne disposant pas de diplôme de l'enseignement supérieur se heurtent aux mêmes difficultés d'insertion professionnelle que les jeunes valides, dont, au demeurant, certaines des caractéristiques (notamment ethniques) peuvent les rapprocher, en tant qu'elles les incluent dans le groupe aux contours toujours plus vastes et mouvants des « minorités visibles ».

La situation est tout autre pour les jeunes diplômés porteurs d'un handicap. Ici, les difficultés d'insertion professionnelle peuvent moins être attribuées à l'absence de compétences. En conséquence, elles sont plus souvent imputées aux discriminations.

« Je n'ai pas été particulièrement accompagné dans mon insertion professionnelle. J'ai obtenu mes stages et mon embauche à EDF, en 2010, par mon réseau associatif (j'y suis très investi). Par curiosité, j'avais testé le marché de l'emploi « grand public » en mentionnant mon handicap sur le CV. J'ai obtenu environ 9 fois moins de propositions d'entretiens que mes camarades de promotion (qui ont donc un profil fortement semblable au mien). La discrimination à l'embauche est une réalité. ».

François, ex-étudiant à l'Institut National des Sciences Appliquées (INSA), Lyon²⁴⁸.

²⁴⁷ Comme dans de nombreuses recherches sociologiques sur les discriminations, les handicapés y sont absents.

²⁴⁸ <http://www.fiphfp.fr/Newsletter/La-lettre-des-acteurs-de-l-emploi-Avril-2012/>

Tableaux II-6-15 et 16 : sentiments de discrimination à l'embauche selon le type de diplôme / estimation du rôle joué par le handicap dans la sensation d'avoir été discriminé(e).

	Discrimination à l'embauche	
	Handicap non reconnu	Handicap reconnu
Pas de diplôme supérieur	22%	23%
Diplôme supérieur	16%	21%
<i>P value</i> unilatérale (test exact de fischer) <	0,000	NS
Sources : Cereq 2010 ; champ : sortant déclarant un handicap		
	Discrimination à l'embauche <u>due à un handicap</u>	
	Handicap non reconnu	Handicap reconnu
Pas de diplôme supérieur	6%	48%
Diplôme supérieur	10%	66%
<i>P value</i> unilatérale (test exact de fischer) <	0,065	0,061
Sources : Céreq 2010 ; champ : sortant déclarant un handicap et avoir été victime de discrimination à l'embauche		

Aussi, lorsque l'on demande aux personnes en situation de handicap si elles ont subi une discrimination à l'embauche, sans en préciser les causes, n'y-a-il aucune différence entre diplômés et non-diplômés de l'enseignement supérieur : ces discriminations peuvent être diverses et liées à d'autres facteurs (l'âge, le sexe, le lieu d'habitat, l'origine ethnique, *etc.*). En revanche, lorsque la question du handicap est suggérée, alors les titulaires avancent-ils plus souvent ce motif : quel autre mobile pourrait, selon eux, justifier qu'on les évince ?

Face à ce qu'ils estiment résulter de discriminations, certains se retirent du marché de l'emploi, on l'a vu, quand d'autres envisagent des solutions alternatives, et notamment l'installation à leur compte. REVILLARD (2017) évoque ainsi le développement du travail indépendant et l'auto-entreprenariat comme moyen explicite de contourner l'obstacle des discriminations et, plus généralement, les difficultés liées à l'accessibilité des lieux de travail.

Même si l'on n'observe pas de traduction statistique robuste de ce mouvement²⁴⁹, en revanche, nous avons aussi rencontré deux jeunes dont la farouche volonté d'insertion professionnelle contrariée les a conduits à imaginer cette solution. C'est notamment le cas de Daniel.

Après une Licence Professionnelle Emploi-Insertion Professionnelle, Daniel, tétraplégique, a passé deux ans à chercher un emploi dans le secteur des Ressources Humaines, sans succès. Comme Marine (Cf. ci-dessus), il est persuadé que les refus ou les absences de réponse aux Cv qu'il a envoyés sont en grande partie liés à son handicap, et ce pour des raisons identiques : ses camarades de promotion ont tous trouvé un emploi au bout de six mois. De guerre lasse, il s'est réinscrit en 3^{ème} année de Licence de Psychologie, qu'il poursuit désormais par un Master afin « *d'avoir le titre de psychologue et [se] mettre à mon compte [...] Je ne veux plus dépendre que de moi pour gagner ma vie ; même si c'est pas évident de se mettre à son compte, je crois que c'est encore plus facile que de trouver un emploi quand on est vraiment handicapé* ».

Pour les étudiants en situation de handicap, le monde professionnel agit comme un catalyseur ; en cela, il diffère radicalement de l'univers des études. Rapportant l'expérience de l'un de ses amis atteint de cécité, le responsable d'une association note que « *le monde universitaire, malgré ses inconvénients et ses difficultés, était encore un monde protégé, un monde de jeunes, de solidarité, d'amitié. La vraie compétition, âpre et sauvage, est apparue au niveau du travail* » (GANTET, 2004).

De fait, parmi les quelques étudiants (7) ayant terminé leurs études que nous avons pu suivre ou bien rencontrer de nouveau après un premier entretien, aucun des plus lourdement handicapés (infirmes moteurs cérébraux rencontrés à l'IEM de Talence) n'a trouvé un emploi ; quatre ont renoncé à en rechercher, un est dans l'attente d'une opportunité (Jérôme), un autre travaille en « *free-lance* » et, enfin, le dernier a repris ses études (Daniel).

Dévalorisation et emprise des diplômes

Difficultés d'insertion, emploi dégradé et déclassement sont souvent le lot des jeunes à la sortie de leurs études. La situation de handicap exacerbe ces complications, y compris pour ceux diplômés de l'enseignement supérieur, bien que les certifications scolaires atténuent ces obstacles.

Ces difficultés croissantes ont contribué à nourrir la thèse de la dévalorisation des diplômes. On sait qu'elle a suscité une forte controverse. Portée par nombre de sociologues, depuis BOUDON

²⁴⁹ Pour la génération 2004, les sortants en situation de handicap étaient 2,1 % à être en en profession indépendante (hors professions libérales) contre 1,7 % des valides ; la proportion était inverse pour la génération 2010 : 1,9 % contre 2,1 %.

(1973) et BOURDIEU (1978) jusqu'à, plus récemment, CHAUVEL (1998) et DURU-BELLAT (2006), elle a été fortement contestée par MAURIN (2007, 2009). Nous n'entrerons pas ici dans cette polémique qui tient, dans une large mesure, à des problèmes de définition de ce qui est mesuré (Cf. encadré). En revanche, nous voudrions, pour clore ce travail, examiner plus précisément la rentabilité des diplômes pour les jeunes en situation de handicap.

Le thème de la dévalorisation des diplômes constitue la dimension diachronique du déclassement : comparativement aux générations précédentes, les jeunes d'une génération T occupent plus souvent, à niveau de diplôme équivalent, des emplois situés à des niveaux inférieurs de la hiérarchie sociale. C'est le fameux paradoxe d'ANDERSON, évoquant la situation des enfants ayant un diplôme de niveau supérieur à celui de leurs parents sans que celui-ci ne leur garantisse un statut socio-professionnel plus élevé, et qui a été développé, en France, notamment par CHAUVEL (1998a), dans sa comparaison des parcours professionnels et conditions de vie des cohortes des années 60 à celle des années 40.

La thèse de la dévalorisation repose sur l'idée qu'un « titre [scolaire] a toutes les chances d'avoir subi une dévaluation toutes les fois que l'accroissement du nombre des titulaires de titres scolaires est plus rapide que l'accroissement du nombre des positions auxquelles ces titres conduisait en début de période » (BOURDIEU, 1978).

La hausse des situations de déclassement résulterait donc des phases « d'explosion scolaire » (CHAUVEL, 1998b) non concomitantes d'une modification morphologique de la structure sociale résultant d'une expansion ou mutation de la structure économique. C'est la raison pour laquelle, en France, l'augmentation du déclassement, est sensible pour la génération de la seconde explosion scolaire, soit les générations du début des années 70, et non pour celles des années 40 qui a connu la première explosion scolaire.

Cette thèse a été fortement contestée par MAURIN (2007, 2009) pour qui la dévalorisation des diplômes est « un mythe ». MAURIN fonde son argumentation en comparant l'insertion professionnelle des diplômés d'un niveau donné aux non-diplômés ou à ceux d'un niveau inférieur d'une même génération (qui est, pour lui, la mesure adéquate de la valeur des diplômes appelée « rendement apparent privé » et qu'il distingue du « rendement réel privé » et du « rendement réel social », notions qui indiquent l'impact du diplôme sur la trajectoire d'un individu ou la trajectoire moyenne des individus). La valeur des diplômes, selon MAURIN, est équivalente à la notion « d'emprise des diplômes » définie par DUBET et alii (2010). La vigueur de ces controverses tient donc, en grande partie, à la définition de ce qui est comparé.

En effet, on sait que « le diplôme protège », et nous l'avons déjà évoqué. Pour autant, le bénéfice lié à sa détention est-il équivalent pour les jeunes, handicapés et non-handicapés ?

Afin de répondre à cette question, et pour que les résultats soient relativement robustes (*i.e.* basés sur des effectifs suffisants), nous comparons la situation des non-diplômés aux diplômés de l'enseignement supérieur pour trois indicateurs : les taux d'emploi, de chômage, et d'inactivité.

Tableau II-6-17 : rendements du diplôme entre diplômés du supérieur et non-diplômés en fonction du handicap.

	Type de mesure		
	Additive*	Multiplicative**	Logistique***
	Emploi		
Pas de handicap	21	1,3	3,4
Handicap non reconnu	27	1,6	3,3
Handicap reconnu	28	1,7	3,2
Chômage			
Pas de handicap	-16	-1,2	-3,6
handicap non reconnu	-23	-1,4	-3,4
handicap reconnu	-21	-1,3	-2,9
Inactivité			
Pas de handicap	-3	-2,6	-2,7
handicap non reconnu	-4	-2,0	-2,1
handicap reconnu	-12	-2,8	-3,2
* La mesure additive indique, si l'on prend le taux d'emploi par exemple, <u>la différence</u> du taux d'emploi des diplômés par rapport au taux d'emploi des non-diplômés.			
** La mesure multiplicative indique <u>le rapport</u> entre le taux d'emploi des diplômés par rapport au non-diplômés.			
*** La mesure logistique (ou Odd Ratio) précise <u>le rapport de chances</u> .			
Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : sortants du supérieur			

Quels que soient les indicateurs considérés et la façon dont on les mesure, les résultats sont sans appel : l'obtention d'un diplôme supérieur procure un avantage indéniable.

Lorsque l'on compare les étudiants en situation de handicap à leurs homologues non-handicapés, les bénéfices liés à la possession d'un diplôme supérieur apparaissent, globalement, d'une ampleur équivalente : parfois un peu moindre (par exemple, pour le chômage), parfois légèrement supérieure (notamment pour le taux d'emploi et, surtout, pour l'inactivité). Mais, en tout état de cause, la rentabilité des diplômes pour les personnes en situation de handicap est à peu près identique à celle prévalant pour les valides, et ce en dépit de difficultés bien réelles rencontrées lors du processus d'insertion.

Si, globalement, le taux de chômage des personnes en situation de handicap, s'établit aux alentours de 19%, restant ainsi deux fois supérieur à la moyenne nationale, cela tient bien,

en grande partie, à leur « *éloignement des critères d'employabilité standards* »²⁵⁰, notamment au regard de leur âge, mais aussi de leurs niveaux de formation et de qualification. En nous centrant sur le devenir des sortants de l'enseignement supérieur, les constats auxquels nous parvenons sont bien plus mesurés, en même temps qu'ils réaffirment toute l'importance à accorder au bénéfice de formations qualifiantes et diplômantes dans l'accès à l'emploi et dans le maintien dans celui-ci.

Reste la question de la discrimination. Dans sa 11^{ème} édition (2018), le « *Baromètre de la perception des discriminations dans l'emploi* »²⁵¹ confirme que, parmi les facteurs de stigmatisation, le handicap reste prédominant. C'est particulièrement vrai pour les femmes²⁵², dont il est montré qu'elles sont fréquemment exposées à des attitudes hostiles et discriminatoires, tant en matière d'accès à l'emploi que de valorisation du travail ou de déroulement de carrière. Ce résultat vient renforcer, d'une part, les conclusions du Rapport que le Défenseur des Droits avait consacré à la situation des femmes en situation de handicap (2016)²⁵³ et, d'autre part, les constats établis par VELCHE (2001) dont nous faisons état précédemment (Chapitre 2). Déjà, sur la base de ses exploitations de l'Enquête « Handicap - Incapacités - Dépendance » (HID) de 1999, VELCHE (2002) soulignait que « *le sexe est particulièrement déterminant car le taux d'accès à l'emploi en milieu ordinaire des BOETH qui disposent d'un niveau supérieur est de 66,9 % pour les hommes et de seulement 22,8 % pour les femmes* ». Contrairement à leurs homologues masculins, le diplôme supérieur détenu par les femmes en situation de handicap ne majorerait donc pas leurs chances d'obtenir un emploi.

Pourtant, si l'on examine le sort des étudiants et étudiantes ayant quitté, diplômés, l'enseignement supérieur, on observe que ces constats, prévalant pour la population générale des personnes handicapées, diffèrent de ceux établis pour ce segment bien particulier : les femmes dont la situation de handicap est reconnue sont aussi souvent en emploi que leurs homologues masculins (Cf. annexe II-6-17).

Bien plus, mais de façon statistiquement non significative, il appert que les taux de chômage sont supérieurs pour les hommes diplômés du supérieur dont le handicap est reconnu que pour

²⁵⁰ Cf. APF France Handicap, *Face au défi du chômage des personnes en situation de handicap, des chantiers ouverts et une obligation de résultats ! - Dossier de presse - Novembre 2018.*

²⁵¹ <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/etudresult-harcemoral-a4-num-30.08.18.pdf>

²⁵² La situation des femmes en situation de handicap constitue d'ailleurs le thème central de la Semaine pour l'Emploi des Personnes Handicapées (SEEPH) 2018.

²⁵³ « [Il est établi] *la spécificité de la situation des femmes handicapées au regard de l'emploi, situation spécifique du fait des différents rapports de domination qu'elles subissent, en tant que femmes d'abord et en tant que personnes en situation de handicap ensuite* ». Défenseur des Droits (2016, p. 49).

les femmes présentant des caractéristiques identiques. Ainsi, à l'instar de BAUDELLOT et ESTABLET (1992), aurions-nous tendance à dire à ces jeunes diplômées : *Allez les filles !*

CONCLUSION DE LA PARTIE II

Au final, cette partie consacrée à l'expérience étudiante des jeunes en situation de handicap n'est pas sans rappeler « *l'épreuve juvénile* » telle que définie par DUBET (2004). En substance, dans sa forme même, cette partie souligne la tension pouvant exister entre, d'une part, « *l'incertitude de la jeunesse [qui] peut être perçue comme l'extension du règne de la liberté et de l'authenticité personnelle* » (chap. 4 et 5) et, d'autre part, « *l'emprise de l'école et de la formation [qui] accentue le règne de la performance, de la mise à l'épreuve de soi, de l'accumulation de diverses formes de capitaux personnels capables d'assurer l'entrée dans la vie active en position favorable* » (chap. 6).

Comme le suggère MAUNAYE (2013) pour sa cohorte d'étudiants tourangeaux, l'expérience des étudiants en situation de handicap peut s'entendre comme la conjonction entre, d'une part, une inclination à la réalisation de soi et, d'autre part, une logique de placement au terme de laquelle il leur faut se résoudre à rentabiliser, sur le marché de l'emploi, les choix d'étude initiaux.

Le premier versant, celui de l'autonomie et de la réalisation de soi, a été étudié au travers des niveaux d'intégration, académique et étudiante, des étudiants en situation de handicap, mais aussi sur la base de leurs modes de vie, appréhendés via leurs types de domiciliation, leurs degrés d'indépendance financière et leur sociabilité.

Le second volet de l'expérience étudiante, centré sur les outputs de l'investissement universitaire en matière d'insertion sur les marchés de l'emploi et du travail, met en évidence un paradoxe clairement décrit par RICHEZ (2008) qui pointe la concomitance « *de deux optiques différentes combinant, pour reprendre la formule de SPINOZA, « pessimisme de l'intelligence et optimisme de la volonté* » : « *pessimisme de l'intelligence* » qui passe par une conscience aigüe des blocages de notre société : la réalité socio-économique ; et « *optimisme de la volonté* » qui repose sur une confiance importante, pour une grande part de la jeunesse, de peser sur son destin personnel ».

Sans reproduire la césure franche qu'instaure VAN DE VELDE (2008) entre ces deux dimensions, l'expérience étudiante des jeunes en situation de handicap tend à correspondre à deux moments dont les points d'intersection semblent limités. Il faut entendre par là que la

relative indétermination des étudiants handicapés en matière d'insertion professionnelle, caractéristique d'une orientation moins choisie en vertu d'un métier que l'on souhaiterait exercer qu'en fonction de l'attrait que revêt une discipline et/ou d'une volonté d'enrichissement personnel, tend à reporter les échéances et à différer le temps du placement et de sa rentabilisation, même si n'empêche en rien les anticipations. En d'autres termes, les étudiants en situation de handicap ont tendance à vivre la période pleinement leur période d'études, sans que celle-ci ne soit colonisée par les projections en termes d'insertion professionnelle. Tout au plus existe-t-il une période de « tuilage » au cours de laquelle ces deux types de préoccupations sont concomitantes. Toutefois, l'ambivalence exprimée dès lors qu'il s'agit de quitter l'enseignement supérieur pour rejoindre les marchés de l'emploi et du travail n'atteste en rien d'une expérience spécifique des étudiants en situation de handicap : tout comme c'est le cas pour leurs homologues « valides », elle témoigne plus globalement des craintes que peut susciter l'impression de ne pas avoir la pleine maîtrise de leur existence future.

CONCLUSION GENERALE

« *Votre candidature a retenu toute notre attention. Néanmoins, les locaux de l'école comportent de nombreux escaliers, y compris l'accès de la rue, cela risque d'être très compliqué et difficile pour vous* ».

Telle est la réponse reçue par un étudiant souhaitant intégrer une école de journalisme²⁵⁴. De fait, la récurrence de l'expression « *parcours du combattant* » associée, dans les médias et ailleurs, aux étudiants et, plus généralement, à ceux des jeunes en situation de handicap (et à leurs familles) qui s'évertuent à se maintenir dans une scolarisation se déroulant en milieu ordinaire, laisse deviner qu'en dépit de la loi de 2005, des chartes « Université-Handicap » ou bien encore de la dernière législation d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013), toutes promouvant l'accessibilité et l'inclusion, subsistent de nombreux problèmes. Et pourtant ! Et pourtant les effectifs ne cessent de croître à tous les niveaux du système éducatif, et c'est ce qui a constitué le point de départ de cette recherche dont il convient de rappeler le cheminement et les principaux résultats.

Nous sommes donc parti, tout d'abord, du constat de la formidable inflation du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. L'origine de cette hausse est principalement à trouver dans l'augmentation du vivier que constitue l'enseignement secondaire, puisque plus de quatre étudiants sur cinq étaient en situation de handicap avant leur entrée dans l'enseignement supérieur. Il convient également de noter que la croissance des effectifs au sein de l'enseignement supérieur n'est pas un phénomène spécifiquement français : on observe un mouvement de croissance identique au Québec. Et cette augmentation, là-bas comme ici, fait écho à celle enregistrée dans l'enseignement primaire et secondaire.

Mais cette explication ne fait que reporter la question en amont : pourquoi, en l'absence d'épidémie particulière (comme il s'en produisit en France dans les années 50 avec la poliomyélite) et de diminution des effectifs de jeunes scolarisés dans l'enseignement spécialisé (indiquant leur transfert vers le milieu ordinaire, comme ce fut notamment le cas en Italie, à partir de la fin des années 70), le nombre d'enfants en situation de handicap explose-t-il,

²⁵⁴ Information publiée sur le site « handicap. Fr » : <https://informations.handicap.fr/art-tom-esj-handicap-24-10669.php>

amenant le Ministère de l'Éducation Nationale à affirmer, dans une de ses notes, que « *l'école inclusive [est] déjà une réalité* »²⁵⁵ ?

Une deuxième question découlait alors directement de la première : quelles trajectoires les étudiants en situation de handicap ont-ils connues ?

Nous pensons avoir démontré que deux facteurs permettent de répondre à la première question.

Tout d'abord, il semble assez clair que la loi de 2005 a permis une extension de la notion de handicap. Du coup, des personnes qui n'étaient pas qualifiées comme telles ont pu l'être par la suite. C'est particulièrement le cas en ce qui concerne les troubles intellectuels et cognitifs, ceux de l'apprentissage et ceux du psychisme, que nous avons regroupés sous le terme de « handicaps émergents ».

Ensuite, le second facteur réside dans la demande des parents que certaines des difficultés rencontrées par leurs enfants soient reconnues en tant que handicap, et donc qu'ils bénéficient d'une attention et/ou d'aménagements particuliers dans le cadre d'une scolarité effectuée en milieu ordinaire.

Cette volonté de plus en plus affirmée procède d'un double ressort, différant en fonction du handicap. Pour ceux dont les enfants sont les plus lourdement handicapés, elle renvoie au refus que leurs enfants soient relégués dans ce que les parents perçoivent comme un « ghetto », à savoir le milieu spécialisé. Même si les attentes, en termes de perspectives scolaires, restent modestes, ils entendent malgré tout que leurs enfants ne soient pas considérés comme foncièrement inéducables et qu'ils se maintiennent en milieu ordinaire, parmi leurs pairs, le plus longtemps possible. Toutefois, il est évident que cette partie de la population n'est pas destinée à grossir les effectifs de l'université.

Tel n'est pas le cas, en revanche, pour les parents dont les enfants ont des troubles dont la nature laisse entrevoir une scolarité normale, pour peu que l'école les prenne en charge de façon spécifique. Ici, la demande d'éducation en milieu ordinaire s'inscrit dans une logique d'égalité des chances, et celle-ci s'impose avec d'autant plus d'exigence que le diplôme exerce son emprise sur les destins sociaux. Or, nombre de parents soupçonnent, ou savent pertinemment, que les Unités d'Enseignement des établissements spécialisés ne sont pas les plus à même de garantir les compétences scolaires dispensées au lot commun. Mais ces savoirs, d'un côté, et les aptitudes et ressources pour faire respecter et valoir ses droits de l'autre, sont socialement

²⁵⁵ Cité par REVILLARD (2017).

inégalement répartis : les orientations en milieu spécialisé ou la continuité du cursus en milieu ordinaire dépendent largement du milieu social d'appartenance.

Un objectif inclusif imparfaitement abouti

L'augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur est donc la conséquence de celle du secondaire. Toutefois, les étudiants qui y accèdent sont les rescapés d'un fort écrémage qui, outre le fait de laisser sur le bord de la route une proportion importante d'élèves handicapés, particulièrement à l'issue de la Troisième, les oriente beaucoup plus souvent vers les voies les moins prestigieuses du Secondaire. Ainsi sont-ils plus souvent présents dans les filières professionnelles et, lorsqu'ils poursuivent en voie générale, sont-ils moins nombreux que leurs homologues non-handicapés à rejoindre la « voie royale » (filière S). Cette orientation différenciée provient, en de larges mesures, du fait que l'augmentation de l'effectif handicapé concerne principalement des jeunes porteurs de déficiences affectant les compétences académiques, les capacités d'apprentissage et l'exercice intellectuel (les handicaps émergents). Nous avons ainsi montré que, paradoxalement, alors que l'objectif inclusif ne cesse d'être réaffirmé, les zones d'intersection entre lycéens handicapés et « valides » ont rarement été aussi restreintes. Sans décreue du nombre d'enfants accueillis en milieu spécialisé ni translation de ceux-ci vers le milieu ordinaire, l'essor du nombre d'ULIS, dans lesquelles se concentrent nombre d'élèves en situation de handicap, constitue un indice supplémentaire du maintien de deux univers distincts : maintien nous conduisant à évoquer l'apparition d'un « milieu ordinaire spécialisé » et nous permettant, sur la base de la typologie de MERLE, de trancher en faveur d'une démocratisation de l'enseignement de nature ségrégative, quand bien même les acteurs du système éducatif la voudraient égalisatrice.

Une entrée dans l'enseignement supérieur, souvent « par la bande »

Une fois un Baccalauréat obtenu et lorsqu'il s'agit d'intégrer l'enseignement supérieur (l'université essentiellement), les difficultés rencontrées précédemment par les élèves en situation de handicap ne les détournent pas de cet objectif. Nous avons ainsi invalidé l'hypothèse d'une autocensure, aucune différence dans les taux de non-poursuite d'études supérieures n'ayant été révélée entre élèves handicapés et « valides ». En revanche, ils rejoignent souvent la première année avec des attributs qui les situent au bas de la hiérarchie scolaire et les incitent à opter pour les filières les moins prestigieuses : plus souvent à l'université que dans les filières sélective ; plus souvent dans les disciplines des sciences humaines et sociales.

Des rapports aux études peu axés sur les débouchés professionnels

Cependant, grâce à la diversification de l'offre universitaire, le moindre prestige qui y est attaché ne les empêche pas de trouver un fort intérêt à la discipline dans laquelle ils s'engagent. En termes de rapport aux études, le choix qu'opèrent les étudiants en situation de handicap est moins souvent dicté par les débouchés professionnels et les opportunités d'insertion ultérieures que par l'attrait que revêt, *hic et nunc*, la matière étudiée. Mais la plus grande différence avec les étudiants valides concerne la dimension « expressive » des études. C'est clairement parmi eux, et particulièrement lorsque leur scolarité s'est effectuée en milieu spécialisé et qu'ils perçoivent une allocation de type AAH que la « vie étudiante », en tant que telle, est valorisée.

Seconde différence, les parcours des étudiants en situation de handicap sont nettement moins linéaires que ne le sont ceux de leurs homologues « valides ». Retards, redoublements, interruptions, changements de disciplines affectent plus souvent leurs trajectoires et, ce faisant, rendent leurs progressions plus chaotiques. Le caractère laborieux de ces dernières, dans leurs formes extrêmes, conduit à des décrochages et à des sorties sans diplôme deux fois plus fréquentes que parmi les non-handicapés.

Des degrés d'intégration sensibles au niveau de handicap

L'expérience des jeunes en situation de handicap a été appréciée à l'aune de trois dimensions de l'intégration universitaire (académique, étudiante et à l'établissement), de l'inscription dans des modes de vie estudiantins et d'anticipations de l'avenir, principalement sur son versant professionnel.

Contre toute attente, et en dépit de leurs déboires, les étudiants dont le handicap est reconnu ont l'expérience à la fois la plus positive et la moins négative de l'enseignement supérieur dans sa dimension académique. En cela, leurs perceptions diffèrent de celles de leurs homologues non-handicapés et, plus encore, de ceux dont le handicap est déclaré. Sur la dimension étudiante de l'intégration, ces derniers présentent également les scores les plus bas, ce qui signe un moindre sentiment d'appartenance à la communauté universitaire. Sur cette question, leur opposition avec les étudiants dont le handicap est reconnu se maintient au niveau supérieur mais ces derniers ont, ici, le niveau d'intégration le plus bas.

Les taux d'intégration académique et, surtout, étudiante, ne sont pas sans incidence sur la réussite des étudiants en situation de handicap et sur la nature, chaotique ou non, de leurs

parcours ; leur rôle est tel que le handicap n'a plus qu'un pouvoir explicatif indirect en ce qu'il conditionne ces niveaux d'intégration.

La dernière dimension retenue de l'intégration, l'intégration à l'établissement, s'avère fortement tributaire des degrés d'intégration académique et, surtout, étudiante. Sans pouvoir affirmer si elle en est la cause ou l'effet, elle transparait principalement au travers des sentiments de bien-être ou de mal-être ressentis par les étudiants qui, à leur tour, peuvent affecter, positivement ou non, les niveaux d'intégrations académique et étudiante. Ainsi, à l'instar des troubles constatés en milieu professionnel, avons-nous mesuré les risques psychosociaux que fait peser sur les jeunes le « métier d'étudiant ». Le fait est que, loin d'être systématiquement une période radieuse, la vie étudiante occasionne un pourcentage important de problèmes déclarés. Mais, là encore, ils n'affectent pas les trois groupes dans les mêmes proportions et, contre toute attente, les étudiants dont le handicap est reconnu sont ceux qui formulent le moins souvent de difficultés. A l'inverse, vraisemblablement en raison de l'invisibilité de leur handicap, ceux pour lesquels il est déclaré sont les plus soumis aux risques psychosociaux, suggérant ainsi que leur « maintien dans la course » s'effectue au détriment de leur santé et qualité de vie. Cette assertion est d'autant plus plausible qu'ils bénéficient rarement des mesures de compensation qui, en dépit de leurs insuffisances, de leur attribution parcimonieuse et de leur adéquation relative aux besoins, n'en favorisent pas moins le bien-être des étudiants dont le handicap est reconnu.

Des modes de vie panachés par le handicap

La question de l'intégration, de ses différentes dimensions et de leur incidence sur la réussite ne sauraient coloniser l'intégralité de l'expérience étudiante. Il est également nécessaire de référer cette dernière à des modes de vie bien spécifiques, saisis au travers de l'autonomie, de l'indépendance et de la sociabilité.

Si la proximité de l'établissement d'étude comme de la famille s'avère d'autant plus nécessaire que le handicap est prégnant, les étudiants n'en disposent pas moins, majoritairement, d'un logement autonome. Ici, ce que le handicap discrimine est davantage la répartition entre les deux autres alternatives : résider chez ses parents ou en résidence collective, sachant que les étudiants au handicap canonique optent plus souvent pour cette dernière solution. Ils sont également, parmi tous les étudiants, ceux ayant le niveau d'indépendance financière le plus élevé, vraisemblablement grâce à l'effet conjugué de la perception de l'AAH et des APL. Cette obtention explique également qu'ils soient moins souvent engagés dans une activité rémunérée,

en parallèle de leurs études, que ne le sont leurs homologues dont le handicap est déclaré et, *a fortiori*, qui ne manifestent aucune restriction d'activité.

Qu'elle qu'en soit la nature (collective universitaire, liée aux loisirs ou privée), nous avons montré que les étudiants en situation de handicap, que celui-ci soit déclaré ou reconnu, ont une sociabilité moindre que leurs homologues non-handicapés, même si les situations d'absence de vie sociale sont très marginales ; s'y associe toutefois un risque d'isolement plus élevé. Le réseau est le plus souvent panaché ; il n'y a guère que pour une minorité d'étudiants dont le handicap est reconnu qu'il est constitué essentiellement de personnes en situation de handicap.

Le diplôme, garant d'une égalité des chances... encore mitigée

Parmi les étudiants en situation de handicap, prédomine l'incertitude quant à l'avenir professionnel. En la matière, leurs anticipations sont assez conformes à leurs chances objectives, qu'ils évaluent légèrement en-deçà de celles perçues pour leurs homologues non-handicapés ; mais, une fois encore, la filière suivie pèse plus que le handicap. Ainsi, convaincu de l'idéal méritocratique, le diplôme est perçu comme un vecteur d'égalité des chances les incitant à penser que leur sort sera aussi enviable que celui des non-handicapés, même si les plus lourdement handicapés en doutent plus souvent.

Si le diplôme améliore leur sort sur le marché de l'emploi, et d'autant plus qu'il est élevé, il n'en reste pas moins que les handicapés accèdent à des emplois dont les conditions d'exercice sont souvent plus dégradées (en matière de pérennité, de temps de travail partiel subi, *etc.*). De même, les chances d'une insertion rapide diminuent en fonction du handicap. Ici, la question des discriminations semble centrale. La conséquence en est une révision des prétentions à la baisse, en même temps que l'acceptation d'emplois peu congruents avec la qualification. Si la probabilité de déclassement augmente avec la lourdeur du handicap, un diplôme du supérieur long limite toutefois, en partie, la survenue de ce risque. Quand tel n'est pas le cas, l'amertume domine : ne pouvant être attribué à de moindres compétences, les difficultés d'insertion professionnelle, ou les modalités dans lesquelles celle-ci s'effectue, sont directement imputées à des attitudes discriminatoires manifestées par le monde du travail.

Le rappel des principaux résultats obtenus dans le cadre de ce travail n'est pas sans susciter quelques remarques conclusives.

Une absence de typologie assumée

Comme dans de nombreux travaux relatifs aux étudiants, ou à leur insertion professionnelle, nous aurions pu envisager l'élaboration d'une typologie afin de préciser différents types de rapports aux études (LAPEYRONNIE, MARIE, 1992 ; DUBET, 1994) ou bien de caractériser différents processus d'insertion (DELES, 2018 ; SEGON, 2017). Et, comme dans toute typologie, nous aurions affublé nos différents types de quelques noms suggestifs et évocateurs. Nous avons délibérément résisté à une telle envie (ne cachons pas qu'elle nous a effleuré). Mais une telle entreprise aurait eu l'inconvénient majeur de donner à croire que les étudiants en situation de handicap se différencient radicalement des autres étudiants. Or, si nous avons croisé, par exemple, nos variables, similaires à celles utilisées par DUBET, nous aurions retrouvé les mêmes types, certes en des proportions un peu différentes, mais uniquement quelque peu différentes. A cet égard, le croisement des variables d'intégration académique et d'intégration sociale auquel nous avons procédé dans le chapitre 4 est révélateur : les pourcentages varient de quelques points tout au plus. On nous objectera qu'à prendre les mêmes variables, on ne peut guère s'étonner de retrouver les mêmes types. Certes ! Mais si nous retenons des variables identiques à celles utilisées dans les études réalisées pour les étudiants valides, c'est précisément parce que ce sont ces variables, et pas d'autres, qui s'avèrent pertinentes pour définir et discriminer l'expérience et les trajectoires des étudiants en situation de handicap. Répétons-le, nous n'avons pas affaire à de jeunes handicapés qui sont étudiants, mais à de jeunes étudiants en situation de handicap. Certes, éprouvent-ils, plus ou moins selon les circonstances, des difficultés spécifiques et particulières, mais celles-ci ne dominent pas leur expérience estudiantine. C'est la raison pour laquelle mettre l'accent sur la différence, l'altérité, *etc.*, ne nous semble pas des plus pertinent ; une telle posture différentialiste, emprunte de générosité militante, biaise l'approche et, *in fine*, essentialise le handicap²⁵⁶, ce à quoi nous nous refusons !

Ceci ne signifie en aucune façon que les inégalités entre handicapés et non-handicapés ne soient pas prégnantes ; notre travail démontre le contraire. Mais ces inégalités, qui, au final, produisent des situations sociales globalement plus souvent défavorables pour les personnes en situation de handicap, résultent de l'accumulation de petites inégalités disséminées tout au long des parcours. Ainsi, à chaque étape importante de ceux-ci, lors des transitions, leur situation est-elle « plus souvent ceci » (lorsqu'il s'agit d'un facteur négatif), ou « moins souvent cela »

²⁵⁶ A cet égard, la notion de liminalité, qui définit « l'invalidé » (on notera le singulier) comme « *ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur [...]. Par rapport à la société, il vit dans un isolement partiel en tant qu'individu indéfini et ambigu* » (MURPHY, 1987), ne nous semble qu'une expérience possible du handicap, fût-il « lourd », et non une figure générique de celui-ci comme le conceptualisent BLANC ou CALVEZ (1994, 2010).

(lorsqu'il s'agit d'un élément positif) ; mais l'on pourrait dire la même chose d'autres catégories de population (les enfants des classes populaires ou ceux issus des minorités ethniques (les deux se confondant largement)).

Plus généralement, la situation de handicap agit tel un révélateur, au sens chimique du terme, mettant en évidence le fonctionnement du système éducatif et sa liaison avec le marché de l'emploi et du travail. Mais, en conséquence, elle exacerbe les inégalités au sein même de la population en situation de handicap, différenciant ainsi radicalement la situation de ceux qui sortent du système éducatif sans ou peu diplômés.

Retour sur l'inflation des diplômes

Du coup, on comprend aisément la revendication d'égalisation des chances et les réactions vigoureuses lorsque les dispositifs de droit sont bafoués. Le débat sur l'inflation des diplômes change radicalement de sens lorsqu'il concerne les « nouveaux entrants ». Observant l'existence de parcours scolaires objectivement inattendus chez des jeunes de milieux populaires, BOURDIEU (1966) les expliquait par « *des attitudes à l'égard de l'ascension sociale, et de l'école comme instrument de cette ascension, qui les distinguent de l'ensemble de leur catégorie* ». De la même façon que ces aspirations se sont largement répandues au sein des milieux populaires (TERRAIL, 1984, POUULLAOUEC, 2004), les parents dont les enfants sont en situation de handicap, et les jeunes eux-mêmes, souhaitent et revendiquent de plus en plus de poursuivre des études en milieu ordinaire et aux niveaux les plus élevés possible. Et, à l'instar du rôle que cette expansion a pu jouer dans la promotion sociale de nombre de jeunes issus des milieux populaires, en dépit de la persistance du poids de l'origine sociale sur les parcours scolaires, la possession d'un diplôme du supérieur pour les handicapés n'est pas synonyme de déclassement. Bien plus, il constitue, on l'a vu, une très forte protection contre le risque d'inactivité et le chômage. En cela, le diplôme est bien « *l'arme des faibles* », pour reprendre le titre de l'ouvrage de POUULLAOUEC (2010). Bien sûr, les risques de désillusion restent élevés, tout comme pour les valides. Et s'ils prennent comme référence ces derniers, alors leur frustration sera grande, mais s'ils se comparent à l'immense partie des jeunes en situation de handicap qui sortent de l'enseignement supérieur sans diplôme, alors leur position sur le marché du travail et de l'emploi est largement enviable ; et d'ailleurs nombre d'entre eux ne cachent pas leur fierté, d'où le décalage entre déclassement objectif et subjectif.

Que l'on nous permette un dernière statistique : l'accès au statut de cadre (ou profession libérale), véritable *Graal* de l'insertion sociale, trois ans après la sortie du système scolaire. Il est passé 16,7 % à 29,5 % entre 2007 (Génération 2004) et 2013 (Génération 2010) pour les

jeunes dont le handicap est reconnu, contre 30,5 % à 38,8 % pour les valides. La persistance des inégalités, l'augmentation des situations de déclassement ne sont pas incompatibles avec une amélioration de la situation des diplômés en situation de handicap et c'est, entre autres, l'une des raisons pour lesquelles on ne peut que voir sous un jour favorable cette élévation du niveau de qualification de jeunes en situations de handicap, qui est l'un des facteurs principaux des inégalités de participation sociale.

Et, de fait, le recrutement des jeunes diplômés en situation de handicap se heurte à un véritable paradoxe : alors même, on l'a vu, que le taux de chômage des jeunes diplômés en situation de handicap est plus élevé que celui de leurs homologues « valides », une étude de l'APEC (2009), réalisée il y a une dizaine d'années, indiquait que les entreprises rencontraient des problèmes de « *sourcing* »²⁵⁷, en amont même du processus d'embauche proprement dit (analyse de la correspondance entre compétences du candidat et caractéristiques du poste, aménagements à envisager, *etc.*) ; le problème du recrutement des diplômés en situation de handicap résulterait de l'absence de candidats. Certes, cette étude, qualitative, était réalisée auprès d'un petit nombre de responsables des Ressources Humaines et « managers » (20), auprès de 10 entreprises seulement. Mais ses conclusions sont aussi relayées par le responsable du « Réseau des Réussites » de LADAPT (un des réseaux chargés de l'insertion professionnelle des personnes handicapées), donnant ainsi une certaine consistance à l'idée d'un « *mismatching* »²⁵⁸. Au-delà de la portée même de ce phénomène, le fait même qu'il soit évoqué suggère que les préventions vis-à-vis de l'embauche de personnes en situation de handicap semblent s'amoinrir. De toute évidence, il ne serait pas sans intérêt de réitérer l'étude expérimentale menée par RAVAUD et ses collaborateurs, qui, rappelons-le, date du début des années 1990, afin d'examiner dans quelle mesure les discriminations à l'embauche ont, ou non, diminué.

Reste qu'au-delà de la rentabilité des diplômes, les bienfaits de l'éducation s'apprécient « *per se* ». Comme le soulignait PASSERON (1982), « *personne ne semble spontanément porté à nommer ce phénomène [la dévaluation de diplômes] par sa contrepartie positive, à savoir "l'extension de l'éducation et de la culture à une part croissante de la société, indépendamment des postes professionnels occupés* », ce qui n'est pas quelque chose de mineur pour les individus.

²⁵⁷ Dans les cabinets de recrutement, le « *sourcing* » désigne le processus de recherche et d'identification de candidatures pour un poste donné.

²⁵⁸ Entretien consultable sur internet : [http://video.lefigaro.fr/figaro/video/dominique-le-douce-\(adapt\)-3000-a-4000-cadres-en-poste-porteurs-d-un-handicap/3895285936001/](http://video.lefigaro.fr/figaro/video/dominique-le-douce-(adapt)-3000-a-4000-cadres-en-poste-porteurs-d-un-handicap/3895285936001/)

Prise en compte de l'« effet établissement »

S'attachant à l'organisation et au fonctionnement de l'université, FELOUZIS *et alii* (1998) ont mis au jour de « nouvelles inégalités », tenant moins au recrutement social des étudiants qu'au facteur déterminant que constitue le site d'étude. Ainsi ont-ils montré que « *la réussite aux diplômes universitaires dépend bien plus étroitement du lieu d'étude que de l'origine sociale des étudiants* ». De la sorte, à l'entrée à l'université, les opportunités ouvertes par un parcours tubulaire (saisi par les variables classiques de l'âge, de la série au Baccalauréat et de la mention) se révélaient largement entamées par « l'effet site », en raison de la forte autonomie dont bénéficient les universitaires et de la manière dont, d'une filière à l'autre, ils la mettent en œuvre. Si, en Sciences, les parcours des étudiants étaient peu affectés par les comportements individuels et collectifs des universitaires, il en allait très différemment en Droit et en Géographie où « l'effet de système » jouait à plein, et dans une ampleur telle qu'elle compromettrait le traitement équitable de tous les étudiants.

Il n'est pas interdit de penser, en l'état sous forme d'hypothèse, qu'il en aille de même pour la prise en charge des étudiants en situation de handicap. En effet, celle-ci semble dépendre à la fois des moyens alloués aux différents services dédiés par les établissements d'enseignement supérieur, à l'organisation de ceux-ci et aussi, plus finement, de la plus ou moins forte mobilisation des équipes pédagogiques au sein des départements et facultés.

Notre propre expérience apporte des indices de cette variation, ne serait-ce que dans l'attention prêtée à l'Enquête, à la plus ou moins grande facilité à contacter les services dédiés, notamment par téléphone (et l'on transpose cette difficulté à un étudiant qui chercherait à joindre certains de ces services !).

Un autre signe de l'attention différentielle portée à cette prise en charge peut être saisi dans les taux d'étudiants en situation de handicap selon les universités, qui diffèrent sensiblement, alors même que rien ne laisse supposer des variations de prévalence selon les territoires.

Enfin, on peut supposer que l'ouverture à la prise en charge du handicap diffère selon les formats pédagogiques et les modes d'encadrement proposés aux étudiants. Peut-être les « formats scolaires » sont-ils plus propices à une attention plus soutenue que ceux prévalant dans les facultés accueillant un grand nombre d'étudiants et où la sélection, plus ou moins explicite, est la règle (Droit et Médecine).

Mais on ne saurait réduire l'appréhension du handicap par les établissements d'enseignement supérieur aux seules adaptations et compensations pédagogiques. En effet, c'est aussi sur l'environnement scolaire qu'entendent agir certains établissements : le logement, les loisirs, les

transports et, en aval, l'insertion professionnelle, notamment *via* des conventions passées avec certaines entreprises ; en d'autres termes par la mise en œuvre de ce que l'APF dénomme une « chaîne d'accessibilité » (APF, 2018).

Quoi qu'il en soit, les formes concrètes de développement des politiques de prise en charge du handicap par les universités, leurs modalités organisationnelles et leur mise en œuvre au quotidien, ainsi que de leurs réceptions par les étudiants en situation de handicap semblent très diverses, et leur étude reste à faire.

Pour finalement conclure

Reprenant la notion de « *valeur d'exposition* » due à Walter BENJAMIN, BLANC (2017) suggère que celle-ci serait aujourd'hui « *à la hausse [...] : comme jamais dans l'histoire, les personnes handicapées sont présentes et visibles dans l'espace public* ». De fait, la mise à l'agenda politique du handicap par les diverses autorités publiques, mais aussi par des acteurs privés, semble connaître une réelle extension. Paradoxalement, cette plus grande attention s'accompagne d'un accroissement des déclarations d'attitudes discriminatoires, notamment en matière d'accès à l'éducation et à l'emploi, le handicap étant désormais le premier motif de saisine du Défenseur des Droits. Mais le paradoxe n'est qu'apparent. Le recours accru à cette instance et le développement des mesures antidiscriminatoires vont de conserve avec la publicisation des faits de discrimination ; ils signifient que celles-ci sont désormais considérées comme intolérables : « *Il n'y a pas de si grande inégalité qui blesse les regards lorsque toutes les conditions sont inégales; tandis que la plus petite dissemblance paraît choquante au sein de l'uniformité générale; la vue en devient plus insupportable à mesure que l'uniformité est plus complète* » écrivait TOCQUEVILLE dans « De la démocratie en Amérique ». Les récriminations et revendications constitueraient ainsi un indicateur de l'irrépressible mouvement d'accessibilisation. Mais cet indéniable progrès ne saurait faire oublier les fourches caudines du quotidien sous lesquelles les personnes en situation de handicap sont obligées de passer, comme en atteste le témoignage de cette avocate qui reste... « *aux marches du palais* »

« *L'idée m'en est venue [de faire un blog] un jour où je me suis retrouvée à assister mon client en bureau de conciliation au Conseil des Prud'hommes de Villeneuve-Saint-Georges, dans la cuisine... La salle d'audience était à l'étage. D'habitude, je me fais porter et j'accepte – presque sans broncher – ces conditions d'exercice indignes. Mais ce matin-là, j'ai*

décidé d'exprimer mon mécontentement et il m'a été proposé de tenir l'audience dans la cuisine. J'étais fatiguée. J'ai accepté. »²⁵⁹.

La lecture de TOCQUEVILLE est sûrement une piètre compensation face aux épreuves du quotidien...

²⁵⁹ <https://auxmarchesdupalais.wordpress.com/about/>

BIBLIOGRAPHIE

- ALAKTIFF, J., DOYTCHÉVA, M. (2018), « Normation de la diversité en entreprise : qu'en est-il des discriminations ethno-raciales ? », *Gestion de la diversité*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01753989/document>
- ALSALEH, M. (2016), *Analyse psychosociale et cognitive de la santé mentale chez les étudiants de première année : validation du questionnaire des pensées positives et négatives et du questionnaire de la dépression de Beck : effets des pensées positives et des facteurs psychosociaux*, Thèse de Doctorat de Psychologie, Université de Caen-Normandie.
- AMAR, M., AMIRA, S. (2003), « Incapacités, reconnaissance administrative du handicap et accès à l'emploi : les apports de H. I. D. », *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 1, pp.149–165.
- AMOSSE, T. (2011), « Cadres/non-cadres : une frontière toujours consistante », in BOUFFARTIGUE, P., GADEA, C., POCHIC, S., *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement*, Armand Colin, pp. 32-45.
- AMROUS, N. (2005), « La disparité des emplois du temps », *OVE Infos*, n° 11.
- APEC (2009), « Le Handicap en entreprise », *Etudes de l'emploi cadre*, novembre.
- APEC (2018), « Comment les cadres perçoivent les non-cadres ? », *Etudes de l'emploi cadre*, octobre.
- BAREL, Y. (1990), « Le Grand Intégrateur », *Connexions*, n° 56, 1990, pp. 85-100.
- BARHOUMI, M., CHABANON, L. (2015), « Emploi et chômage des personnes handicapées », *Synthèse.Stat (DARES)*, n° 17.
- BARHOUMI, M. (2015), « La situation professionnelle des bénéficiaires de l'Allocation aux Personnes Handicapées », *DARES Analyses*, n° 36.
- BARHOUMI, M. (2017), « Travailleurs handicapés : quel accès à l'emploi en 2015 ? », *Dares Analyses* n° 32.
- BARRE, P., RONZEAU, M. (2013), *La vie étudiante*, Inspection Générale des Finances, Rapport n°2013-M-007-02 ; Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche, rapport n°2013-094.
- BARRET, C., RYK, F., VOLLE, N. (2014), « Enquête 2013 auprès de la Génération 2010 - Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Céreq Bref*, n° 319.
- BAUDELLOT, C. (1988), « La jeunesse n'est plus ce qu'elle était : les difficultés d'une description », *Revue économique*, vol. 39.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1992), *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Seuil, (L'épreuve des faits).
- BAUDOT, P.-Y. (2016), « Le handicap comme catégorie administrative. Instrumentation de l'action publique et délimitation d'une population », *Revue française des affaires sociales*, n° 4, pp. 63-87.
- BEAUCHER, H. (2012), *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*, Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires.
- BEAUD, S. (1997), « Un temps élastique : étudiants des « cités » et temps universitaire », *Terrain - Anthropologie et Sciences Humaines*, n° 29, pp. 43-58.
- BEAUD, S. (2002), *80% au bac... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte.
- BEAUD, S. (2008), « Enseignement supérieur : la « démocratisation scolaire » en panne », *Formation Emploi*, n° 101, pp. 149-165.

- BEAUPERE, N., BOUDESSEUL, G. (2009), « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Céreq Bref*, n° 265.
- BECK, F., RICHARD, J.-B. (Dir.) (2013), *Les comportements de santé des jeunes - Analyses du Baromètre santé 2010*, INPES.
- BEDUWE, C., GIRET, J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Économie et statistique*, n° 378-379, pp. 55-83.
- BEFFY, M., FOUGERE, D., MAUREL, A. (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et statistique*, n° 422, pp. 31-50.
- BELGHITH, F. (2015), « L'activité rémunérée des étudiants : une diversité de situations aux effets contrastés », *OVE Infos*, n° 30.
- BELGHITH, F., GIRET, J.-F., RONZEAU, M., TENRET, E. (2017), « Panorama 2016 : conditions de vie des étudiants », *OVE Infos*, n° 34.
- BERTAUX, D. (1997), *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, (128).
- BERTHELOT, J.-M. (1996), « DUBET François, Sociologie de l'expérience », *Revue française de sociologie*, Vol. 37, n°1, pp. 173-176.
- BERTHET, T. *et alii* (2008), « Les choix d'orientation à l'épreuve du temps », *Net.Doc*, n° 42.
- BERTRAND, L. (2013), « Politiques sociales du handicap et politiques d'insertion : continuités, innovations, convergences », *Politiques sociales et familiales*, n° 111, pp. 43-53.
- BERZIN, C. (2007), « La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants », *Carrefours de l'éducation*, n° 24, pp. 3-19.
- BIDART, C. (1988), « Sociabilités : quelques variables », *Revue Française de Sociologie*, Vol. XXIX, n° 4, pp. 621-648.
- BIDART, C., PELLISSIER, A. (2002), Copains d'école, copains de travail : évolution des modes de sociabilité d'une cohorte de jeunes, *Réseaux*, n° 115.
- BIEMAR, S., PHILIPPE, M.-C., ROMAINVILLE, M. (2003), « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures », *Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 32, n°1, pp. 31-51.
- BLANC, A. (2006), *Le handicap ou le désordre des apparences*, Armand Colin.
- BLANC, A. (2010), « Handicap et liminalité : un modèle analytique », *ALTER - European Journal of Disability Research = Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, Vol. 4, n° 1, pp. 38-47.
- BLANC, A. (2012), *Sociologie du handicap*, Armand Colin.
- BLATGE, M., CERVERA, M., PARRON, A. (2016), « Les publics du médico-social au prisme du genre : le cas des jeunes en Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique », *Sciences et Actions Sociales*, n° 4.
- BLOSSFELD, H.-P., MILLS, M. (2005), "Globalization, uncertainty and the early life course. A theoretical framework", in BLOSSFELD, H.-P., KLIJZING, E., MILLS, M., KURZ, K., (Dir.), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*, Routledge, coll. « Advances in Sociology », pp. 1-24.
- BODIN, R., MILLET, M. (2011), « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, Vol. 2, n°3, pp. 225-242.
- BODIN, R., DOUAT, E. (2015), « Un âge refusé : le difficile accès au statut d'adulte des jeunes handicapés », *Agora débats/jeunesses*, n° 3, pp. 99-110.
- BOLTANSKI, L. (1982), *Les cadres : la formation d'un groupe social*, Éditions de Minuit.
- BONNAL, L. (2012), *Bien dans ma résidence, bien dans mes études - Rapport d'évaluation*, Université de Poitiers, Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et de la vie associative - Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.
- BONNET, E., MAZARI, Z., VERLEY, E. (2018), « De la « qualité de l'emploi » au « rapport au travail » des jeunes : des évolutions paradoxales », in COUPPIE, T., DUPRAY, A., ÉPIPHANE, D., MORA, V., 20

- ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, Céreq Essentiels, n°1, pp. 85-93.
- BOUDON, R. (1973), *Les Méthodes en sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, (Que sais-je ? ; 1334).
- BOUDON, R. (1977), *Effet pervers et ordre social*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOUDON, R. (1979), *La logique du social*, Paris, Hachette.
- BOUDON, R. (2003), *L'inégalité des chances*, Armand Colin.
- BOUFFARTIGUE, P. (2001), *Les cadres. Fin d'une figure sociale*, La Dispute.
- BOURDIEU, P. (1981), « Epreuve scolaire et consécration sociale. Les classes préparatoires aux Grandes Écoles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39.
- BOURDIEU, P., CHAMPAGNE, P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 91-92.
- BOUVIER, G., JUGNOT, S. (2013), « Les personnes ayant des problèmes de santé ou de handicap sont plus nombreuses que les autres à faire part de comportements stigmatisants. », *Economie et Statistique*, n° 465, p. 189-213.
- BOYER, R., CORIDIAN, C., ERLICH, V. (2001), « L'entrée dans la vie étudiante : socialisation et apprentissages », *Revue Française de Pédagogie*, n° 136, pp. 97-107.
- BOZON, M. (1994), « Voler de ses propres ailes. Comment l'on part de chez ses parents dans les années 80 », in Association Internationale des Démographes de Langue Française (Dir.), « *Ménages, familles, parentèles et solidarités dans les populations méditerranéennes* », Séminaire International d'Aranjuez, pp. 475-493.
- BRAXTON, J. M., BRAY, N. J., BERGER, J. B. (2000), « Faculty Teaching Skills and their influence on the College Student Departure Process », *Journal of College Student Development*, vol. 41, n° 2, pp. 215-226.
- BRINBAUM, Y., PRIMON, J.-L. (2013), « Transition professionnelle et emploi des descendants d'immigrés en France », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, vol. 51, n° 1., pp. 33-63.
- BRUYERE, M., ESPINASSE, J.-M., FOURCADE, B. (2005), « Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal », in GIRET, J.-F., LOPEZ, A., ROSE, J., *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, (Recherches), pp. 232-248.
- BUNGENER, M (2001), « Vivre hors les murs de l'hôpital psychiatrique : le rôle incontournable de la famille en ce début de siècle », *Sciences Sociales et Santé*, vol. 19, n° 1, p. 107-111.
- BUREAU DE SOCIOLOGIE APPLIQUEE (2016), *Les facteurs de la moindre poursuite d'étude dans la Zone d'Animation Pédagogique (ZAP) Nive-Adour, Rapport d'étude pour la Communauté d'agglomération de la Côte Basque*, Observatoire Des Etudiants (Université de Pau et des Pays de l'Adour).
- CABRERA, A., NORA, A., CASTANEDA, M. (1993), « College persistence : Structural equations modeling test of an integrated model of student retention ». *The Journal of Higher Education*, vol. 64, n° 2, p. 123-139.
- CAILLE, J.-P., LEMAIRE, S. (2009), « Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions ? », in *France Portrait Social*, INSEE, pp. 171-193.
- CALMAND, J., COUPPIE, T., HENRARD, V. (2017), Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes, *Céreq, Echange*, n° 5, pp. 129-148.
- CALMAND, J., EPIPHANE, D. (2010), « Origine sociale et insertion professionnelle après des études supérieures. Des diplômés plus égaux que d'autres », *Céreq, Net-Doc-76*.
- CALVEZ, M. (1994), « Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité », *Sciences sociales et santé*, vol. 12, n° 1, pp. 61-88.

- CALVEZ, M. (2000), « La liminalité comme analyse socioculturelle du handicap », *Prévenir*, vol. 39, n° 2, pp. 83-89.
- CAM, P. (2009), « La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins », in Gruel, L., Galland, O., Houzel, G. (Dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 307-330.
- CAMBOIS, E., DESEQUELLES, A., RAVAUD, J.-F. (2003), « Femmes et hommes ne sont pas égaux face au handicap », *Population et Sociétés* (INED), n° 386.
- CASES, C., SALINES, E. (2004), « Statistiques en psychiatrie en France : données de cadrage », *Revue Française des Affaires Sociales*, vol. 1, pp. 181-204.
- CASTEL, R. (1989), « La question sociale commence en 1349 », *Cahiers de la recherche sur le travail social*, n° 16, p. 9-27.
- CASTEL, R. (1994). « La dynamique des processus de marginalisation. De la vulnérabilité à la désaffiliation : marginalité et exclusion sociale ». *Cahiers de Recherche Sociologique*, n° 22, pp.11-25.
- CASTEL, R. (1995a), « Les pièges de l'exclusion », *Lien Social et Politiques*, n° 34, p. 13-21.
- CASTEL, R. (1995b), *Les métamorphoses de la question sociale*, Gallimard.
- CASTETS-FONTAINE, B. (2011), *Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Ecoles issus de « milieux populaires »*, Éditions Modulaires Européennes, « Proximités Sociologie ».
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE, J., SAINT POL (De), T. (2013), « Le sinueux chemin vers le Baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire », *Economie et Statistique*, n° 459.
- CEREQ (2014), *Enquête 2013 auprès de la « Génération 2010 » (Première interrogation) - Dictionnaire des variables*. Document de travail.
- CHALAND, K. (2001), « Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de l'individualisme », in SINGLY, F. (De), *Être soi d'un âge à l'autre. Famille, individualisation - Tome 2*, Harmattan, p. 31-43.
- CHAPIREAU, F. (2014), « Le handicap psychique : la construction sociale d'un nouveau trouble spécifiquement français », *Socio-Logos*, n° 9.
- CHARLES, N., DUBET, F. (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, Documentation Française.
- CHAUVEL, L. (1998a), « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, Vol. 66, pp. 5-36.
- CHAUVEL, L. (1998b), *Le destin des générations*, Presses Universitaires de France.
- CHAUVIÈRE, M. (1980), *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, Editions ouvrières.
- CHAUVIÈRE, M., PLAISANCE, E. (2000), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*. Presses Universitaires de France.
- CHAUVIÈRE, M., PLAISANCE, E. (2008), « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, n° 27, pp. 31-44.
- CICHELLI, V. (2001), *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*, Presses Universitaires de France.
- COLLET, B. (2006), « Pour l'étude des modes d'intégration entre participation citoyenne et références culturelles », *Revue Européenne des Sciences Sociales*, vol. XLIV, n° 135, pp. 93-107.
- COLLINS, R. (1979), *The Credential Society : A Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
- CORDAZZO, P. (2011), « Choix d'orientation : quelles réalités ? », in OBSERVATOIRE DE LA VIE ÉTUDIANTE, *Les mondes étudiants, Enquête Conditions de vie 2010*, Documentation Française.
- COUGHLAN, T., LISTER, K. (2018), *The accessibility of administrative processes : Assessing the impacts on students in higher education - Conference Paper - April 2018*.

- COULIBALY, A. (2004), *Droit au travail et handicap : l'obligation d'emploi entre mythe et réalité*, Harmattan.
- COULON, A. (1997), *Le métier d'étudiant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- COULON, A., PAIVANDI, S. (2008), Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur - Rapport pour l'OVE.
- COUSIN, O. (1993), « L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 34, n° 3, pp. 395-419.
- COUSIN, O. (2004), *Les cadres : grandeur et incertitude*, Harmattan.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- CUENOT, M., ROUSSEL, P. (2009), « De la difficulté de quantifier le handicap psychique : des classifications aux enquêtes », *Revue Française des Affaires Sociales*, p.65-82.
- CUSSON, M. (1995), *Délinquants, pourquoi ?* Montréal, Bibliothèque Québécoise.
- DAGOT, C., DASSIE, V. (2014), « L'injonction au projet chez les jeunes en Baccalauréat professionnel : entre soumission et prise en main fragile de son destin », *Formation emploi*, n° 128, pp. 7-29.
- DAGNAUD, M. (2008), *La Teuf, essai sur le désordre des générations*, Le Seuil.
- DAGNAUD, M. (2009), « La teuf : ethnographie de soirées débridées », *Psychotropes - Revue Internationale des toxicomanies et des addictions*, vol. 15, n° 4, pp. 41-62.
- DANIEL, V., GODARD, I. (1999), « Les conditions de vie des étudiants en Provence-Alpes-Côte d'Azur. Ressources, logement, transport, alimentation » in BLOSS, A., ERLICH, V., FRICKEY, A., PRIMON, J.-L. (1999), Rapport d'expertise sur *La dimension qualitative de la vie étudiante*, Université Sophia-Antipolis, Université de Provence.
- DAVISON, C., FRANKEL, S., SMITH, G. D. (1992), "The limits of lifestyle: re-assessing 'fatalism' in the popular culture of illness prevention", *Social Science and Medicine*, n° 34.
- DE ANNA, L. (2003). « Un enfant gravement handicapé à l'école. L'intégration dans le contexte italien ». In BELMONT, B., VERILLON, A. (Dir.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* INRP / CTNERHI, pp. 37-59.
- DEFENSEUR DES DROITS (2015), *2005-2015 : dix ans d'actions pour la défense des droits des personnes handicapées*.
- DEFENSEUR DES DROITS (2016), *L'emploi des femmes en situation de handicap : analyse exploratoire sur des discriminations multiples*, Paris, Défenseur des Droits.
- DELCEY, M. (2002), *Déficiences motrices et situations de handicap*, Association des Paralysés de France.
- DELES, R. (2017), « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français », *Revue européenne des sciences sociales*, Vol. 55, n° 1.
- DELES, R. (2017), « Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? », *Éducation et sociétés*, n° 39, pp.169-183.
- DELES, R. (2018), *Quand on n'a « que » le diplôme... Les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle*, Presses Universitaires de France, (Education & société).
- DEMAZIERE, D., DUBAR, C. (2005), « Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité », *Temporalités*, n° 3.
- DEMONToux, F., LESPINET-NAJIB, V. (2012), *Réussir le défi des études supérieures et de l'insertion professionnelle pour les jeunes en situation de handicap. Rapport d'enquête*.
- DENIS, C., FATSEAS, M., LANGLOIS, E., VÉRÉTOUT, A., AURIACOMBE, M. (2011), *Évaluation des communautés thérapeutiques en France. Quelle mise en œuvre, quels résultats ?* - Etude prospective sur deux ans dans quatre communautés thérapeutiques, Rapport de Recherche pour l'OFDT.

- DEQUIRE, A.-F. (2007), « Le monde des étudiants : entre précarité et souffrance », *Pensée plurielle*, vol. 14, n° 1, pp. 95-110.
- DEVAUX, M., JUSOT, C., SERMET, C., TUBEUF, S. (2008), « Hétérogénéité sociale de déclaration de l'état de santé et mesure des inégalités de santé », *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 1.
- DI PAOLA, V., MOULLET, S. (2009), « Femmes et fonction publique : un risque calculé de déclassement ? », *Travail et Emploi*, n°120.
- DIPAOLA, V., MOULLET, S. (2012), « Peut-on en finir avec le déclassement ? Évolution du déclassement dans la fonction publique en début de carrière », *Formation Emploi*, n°118, p. 83-101.
- DORISON, C. (2015), « La dyslexie, une nouvelle catégorie pour l'enseignement spécialisé (1950-1970) », *Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, n° 2, pp. 89-105.
- DOYTCHEVA, M. (2009). « Réinterprétations et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises », *Raisons Politiques*, n° 35, pp. 107-124.
- DOYTCHEVA, M. (2009), « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, n°4, pp. 423-438.
- DUBAR, C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Education et sociétés*, n° 7, pp. 23-36.
- DUBET, F., COUSIN, O., GUILLEMET, J.-P. (1991), « Sociologie de l'expérience lycéenne », *Revue Française de Pédagogie*, volume 94, p. 5-12.
- DUBET, F. et alii (1993), *Les étudiants, le campus et leurs études*, Bordeaux, LAPSAC - Université de Bordeaux II.
- DUBET, F. (1994a), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXV, n° 4, p.511-532.
- DUBET, F. (1994b), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DUBET, F., SEMBEL, N. (1994c), « Les étudiants, le campus et la ville. Le cas de Bordeaux », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 62-63, pp. 225-234.
- DUBET, F. (1996), « Des raisons d'étudier », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 6, p. 57-68.
- DUBET, F., MARTUCCELLI, D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil.
- DUBET, F., VÉRÉTOUT, A. (2001), « Une « réduction » de la rationalité de l'acteur. Pourquoi sortir du RMI ? », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 42, n° 3, pp. 407-436.
- DUBET, F. (2004), « La jeunesse est une épreuve », in *Comprendre les jeunes, Revue de philosophie et de sciences sociales*, n° 5, pp. 275-291.
- DUBET, F. (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris, Le Seuil.
- DUBET, F., DURU-BELLAT, M., VÉRÉTOUT, A. (2010), *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Seuil.
- DUBET, F., COUSIN, O., MACÉ, E., RUI, S. (2013), *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Seuil.
- DUBET, F. (2014), « Discriminations : égalité, reconnaissance et retours du refoulé », *Socio*, n° 3, pp. 315-349.
- DUGUET, A., LE MENER, M., MORLAIX, S. (2016), « Les déterminants de la réussite à l'université : quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spirale - Revue de recherches en Education*, supplément électronique au n° 57, pp. 31-53.
- DUMARTIN, S. (1997), « Formation-emploi : quelle adéquation ? », *Economie et statistique*, vol. 303, n°1, p. 59-80.
- DUMORA, B. (2001), « Les intentions d'orientation et leur argumentation », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, pp. 148-165.

- DUPONT, H. (2013), « Des difficultés scolaires et familiales à la prise en charge totale : le cas des jeunes orientés en Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique », *Lien Social et Politiques*, n° 70, p. 227-240.
- DUPONT, H. (2013), « *Ni fou, ni gogol !* » : ségrégation scolaire et réaction aux stigmates des jeunes orientés en Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique, Thèse de sociologie, Université de Bordeaux II.
- DUPONT, S., DE CLERCQ, M., GALAND, B. (2015), « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur - Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 191.
- DUQUETTE, C. (2000), « Experiences at University: Perceptions of students with disabilities », *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. XXX, n° 2, p. 123-142.
- DURU, M., MINGAT, A. (1988), « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection ? », *Année sociologique*, vol 38, pp. 309-340.
- DURU-BELLAT, M. (1990), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Harmattan.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P., MINGAT, A. (1993), « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXIV, pp. 43-60.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P., LABOPIN, M.-A., PERRIER, V. (1993), « Les processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 22, pp. 259-272.
- DURU-BELLAT, M. (1993), « Formation initiale et orientation des jeunes filles », in *L'emploi des femmes*, Documentation Française, pp. 91-96.
- DURU-BELLAT, M. (1995), « Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La "causalité du probable" et son interprétation sociologique », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, n° 1, pp. 69-86.
- DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J.-P., SOLAUX, G. (1997), « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe Terminale », *Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 26, n° 4., pp. 459-482.
- DURU-BELLAT, M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, (La République des Idées).
- DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A. (2006), « Les deux faces objective/subjective de la mobilité sociale », *Sociologie du Travail*, Vol. XLVIII, n° 4, pp. 455-473.
- DURU-BELLAT, M., KIEFFER, A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *Population (INED)*, vol. 63, n° 1.
- DURU-BELLAT, M. (2008), « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? » *Travail, genres et sociétés*, vol 19, n° 1, pp. 131-149.
- DURU-BELLAT, M., VERLEY, E. (2009), « Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels », in GRUEL, L., GALLAND, O., HOUZEL, G. (Dir), *Les étudiants en France, Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes, pp.195-219.
- EBERSOLD, S., EVANS, P. (2003), Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, OCDE.
- EBERSOLD, S., RICK, O., (2011), Lycéens, et après ? Les parcours vers l'enseignement supérieur et l'emploi, Paris, INS-HEA.
- EBERSOLD, S. (2011), L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi, OCDE.
- EBERSOLD, S., PLAISANCE, E., ZANDER, C. (2016), *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*, CNESO.
- ECKERT, H., PRIMON, J.-L. (2011), « Introduction : enquêter sur le vécu des discriminations », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 57, p. 53-61.

- EIDELIMAN, J.-S., GOJARD, S. (2008), « La vie quotidienne à domicile des personnes handicapées ou dépendantes : du « besoin d'aide » aux arrangements pratiques », *Retraite et Société*, n° 53, p. 89-111.
- EIDELIMAN, J.-S. (2009), « Vivre avec un handicap psychique à domicile : une approche statistique par les arrangements pratiques », *Revue Française des Affaires Sociales*, p. 43-63.
- ELSTAD, J. (1996), "How large are the differences - really? Self-reported long-standing illness among working class and middle-class men", *Sociology of Health & Illness*, vol. 18, n° 4.
- ÉRARD, C., LOUVEAU, C. (2014), « Les parcours de double réussite (sportive et scolaire) de normaliennes : entre « déclassement » et retour sur probabilité » in CEREQ, *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales, XXIèmes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Dijon, 19-20 juin 2014*.
- ERLICH, V. (2004), « L'identité étudiante : particularités et contrastes », in DUBET, F., GALLAND, O., DESCHAVANNE, E. (Dir.), *Comprendre les jeunes*, Presses Universitaires de France.
- ESTABLET, R., ZAFFRAN, J. (1993), *Etude sur la socialisation des enfants handicapés à l'école primaire ordinaire* (Rapport MIRE-DEP).
- FELOUZIS, G., SEMBEL, N. (1997), « La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de masse », *Formation Emploi*, vol. 58, n° 1, pp. 45-59.
- FELOUZIS, G. (Dir.), ABADIE, F., ANDRIEU, J. (1998), *Les nouvelles inégalités à l'université : parcours d'étudiants et organisation des études dans trois disciplines universitaires - Rapport pour le Commissariat Général du Plan*, Université Victor SEGALEN Bordeaux 2 - Département de Sociologie - Laboratoire d'Analyse des Problèmes Sociaux et de l'Action Collective (L.A.P.S.A.C.).
- FELOUZIS, G. (2000), *La condition étudiante en premier cycle. Rapport pour le Conseil Régional d'Aquitaine*, LAPSAC - Université Victor SEGALEN Bordeaux 2.
- FELOUZIS, G. (2001), *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*, Presses Universitaires de France.
- FELOUZIS, G. (Dir.) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses Universitaires de France.
- FERRY, O. (2016), « Le rapport à l'avenir des étudiants français », OVE Infos, n° 32.
- FERRY, O., TENRET, E. (2017), « « A la tête de l'étudiant.e » ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur », *OVE Info*, n° 35.
- FILATRE, D. (2003), « Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux » in FELOUZIS, G. (Dir.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Presses Universitaires de France, pp. 19-45).
- FILHON, A. (2010), « La première année en filière Administration Economique et Sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants », *Formation Emploi*, n°111, pp. 19-33.
- FORGEOT, G., GAUTIE, J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et Statistique*, n°304-305, pp.53-74.
- FOUCAULT, M. (1984), *Le Souci de soi*, Gallimard.
- FRANCE. INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2012), *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Education Nationale*, Paris, Note 2012-100.
- FRANCE. EDUCATION NATIONALE, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Evaluation et de la Prospective (2014), « Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves », *Note d'information*, n° 36.
- FRANCE. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (2015), *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*.

- FRANCE. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (2016), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2016*.
- FRETIGNE, C. (2017), « La fabrication d'une politique du handicap au sein d'une université française », *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 77, 2017/1, p. 55-68.
- FREYSSINET, J. (2004), « Taux de chômage ou taux d'emploi, retour sur les objectifs européens », *Travail, genre et sociétés*, n° 11, pp. 109-120.
- FRICKEY, A., PRIMON, J.-L. (2002), « Les manières sexuées d'étudier en 1^{ère} année d'université », *Sociétés Contemporaines*, vol. IV, n° 48, pp. 63-85.
- FRICKEY, A., PRIMON, J.-L. (2003), « Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure », In FELOUZIS, G. (Dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Presses Universitaires de France.
- FRONTEAU-LOONES, A. (2003), « Du problème de santé au sentiment de limitation dans la vie professionnelle », in BLANC, A., FRONTEAU-LOONES, A., GARDIEN, E., LE QUEAU, P., *L'expérience du handicap*, Credoc - Cahier de recherche, n° 192, pp. 53-88.
- GALLAND, O., CLEMENÇON, M., LE GALLES, P., OBERTI, M. (1994), *Les modes de vie des étudiants*, FNSP - OSC
- GALLAND, O (Dir.) (1995), *Le monde des étudiants*, Presses Universitaires de France.
- GALLAND, O., OBERTI, M. (1996), *Les étudiants*, Paris, La Découverte, (Repères ; 195).
- GALLAND, O. (2008), « Les jeunes et la société : des visions contrastées de l'avenir », in STELLINGER, A., WINTREBERT, R. (Dir.), *Les jeunes face à l'avenir, une enquête internationale*, Fondation pour l'innovation politique, pp. 25-53.
- GALLAND, O. (2009), « Autonomie, intégration et réussite universitaire », in GRUEL, L., GALLAND, O., HOUZEL, G. *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes, p. 349-380.
- GANTET, J.-P. (2004), « Déficience visuelle et participation sociale », *Actualité et Dossier en Santé Publique*, n° 49, pp.66-67.
- GEORGET, M., MOSNIER, M. (2006), *La politique d'accueil des étudiants handicapés : Rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et à Monsieur le Ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche*, Inspection générale de l'administration de l'Education Nationale et de la Recherche, Rapport n° 2006-050, 69 p.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1978), *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris, Armand Colin.
- GILLIG, J.-M. (2006), « L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 36, pp. 119-125.
- GIRET, J.-F., HATOT, C. (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche des jeunes ». *8^{èmes} Journées d'études Céreq - Lasmas-IdL, Marseille, 17 et 18 mai 2001 (« Construction et usage des catégories d'analyse »)*.
- GIRET, J.-F., LEMISTRE, P. (2004), « Le déclassement à l'embauche des jeunes : vers un changement de la valeur des diplômes ? », *Cahiers Économiques de Bruxelles - Brussels Economic Review*, Special Issue in *Economics of Education and Human Resources*, vol. 47, n 3, pp.483-503.
- GIRET, J.-F. (2005), « Quand les jeunes s'estiment déclassés », in GIRET, J.-F. et al. (Ed.), *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte (Recherche), pp.279-288.
- GIRET, J.-F., LOPEZ ALBERTO, R. J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte, (Recherches).
- GIRET, J.-F. (2009), « L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants », in GRUEL, L., GALLAND, O., HOUZEL, G. (Eds.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 331-348.

- GIRET, J.-F. (2015), « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 23-36.
- GIRET, J.-F., VAN DE VELDE, C., VERLEY, E. (Dir.) (2016), *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Documentation Française, (Etudes et Recherches).
- GOFFMAN, E. (1975), *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*, Ed. de minuit, (Le sens commun).
- GOLDBERG, M., MELCHIOR, M., LECLERC, A., LERT, F. (2002), « Les déterminants sociaux de la santé : apports récents de l'épidémiologie sociale et des sciences sociales de la santé », *Sciences sociales et santé*, vol. 20, n° 4.
- GOLDTHORPE, J. H. (2000), *On Sociology, Numbers, Narratives and the Integration of Research and Theory. Chap. 10 « Social class and the Differentiation of Employment*, Oxford University Press.
- GOLDTHORPE, J. H., MCKNIGHT, A., (2002), *The Economic Basis of Social Class*, Oxford, Nuffield College.
- GOLDTHORPE, J. H. (2003), « The Myth of Education-based Meritocracy », *New Economy*, Vol. 10, n° 4.
- GOMBERT, A., ROUSSEY, J.-Y. (2007). « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire ». *Repères*, n° 35, pp. 233-251.
- GOUVIER, W. D., SYTSMA-JORDAN, S., MAYVILLE, S. (2003), "Patterns of discrimination in hiring job applicants with disabilities : the role of disability type, job complexity, and public contact", *Rehabilitation Psychology*, n° 48, pp. 175-181.
- GRIGNON, C., GRUEL, L. (1999), *La Vie étudiante*, Presses Universitaires de France.
- GRUEL, L. (2002). « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur ». *OVE Infos*, n° 2.
- GRUEL, L., GALLAND, O., HOUZEL, G. (Dir.) (2009), *Les étudiants en France, Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes.
- GURY, N. (2007), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, n°2, pp. 137-156.
- HANCHANE, S., MOULLET, S. (2000), « Les rendements éducatifs privés : fondements, bilan et évaluation de nouvelles alternatives », *Économie Publique*, vol. 1, n° 5, p. 23-87.
- HARMA, K., GOMBERT, A., ROUSSEY, J.-Y., ARCISZEWSKI, T. (2011) « Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens », *Travail et formation en éducation* [En ligne], n° 8.
- HAUT COMITE DE LA SANTE PUBLIQUE (2000), *La souffrance psychique des adolescents et des jeunes adultes*, Paris, Documentation Française.
- HENRARD, V., ILARDI, V. (2017), « Quand l'école est finie : premiers pas dans la vie active de la Génération 2013 », *Céreq Enquêtes*, n° 1.
- HIRSCHMAN, A. O. (1972), *Exit, Voice and Loyalty : défection et prise de parole*, Fayard, (L'espace du politique).
- HOUZEL, G. (2008), « Les engagements associatifs des étudiants », *OVE Infos*, n° 18.
- HOUTAUD (D'), A., MARK, G., FIELD, M. (1984), "The image of health: variations in perception by social class in a French population", *Sociology of Health and Illness*, vol. 6, n° 1.
- HUGHES, E. C. (1997), *Le Regard sociologique*, Paris, Editions de l'EHESS.
- HUGREE, C. (2015), « Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures », *Colloque Les 30 ans du Bac Pro. La voie professionnelle à l'épreuve du Baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation*, Université de Lille 3.

- ICHOU, M. (2013), « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue Française de Sociologie*, vol. 54, n°1, pp. 5-52.
- ICHOU, M. (2016), « Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières », in Conseil National d'Évaluation du système Scolaire, *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique*.
- INSEE (2016), *France, portrait social*.
- JAEGER, M. (Dir.), BERRAT, B. (2011), *Le non recours aux droits et aux dispositifs liés au handicap : ne rien dire, c'est ne pas être handicapé*, Paris, CNAM.
- JAGGERS, C. (2014), « Les bacheliers 2008 entrés dans l'enseignement supérieur : où en sont-ils la quatrième année ? », *Note d'information* (MENESR), n° 3.
- JAOUL, M. (2004), « Enseignement supérieur et marché du travail. Analyse économétrique de la théorie de l'engorgement », *Économie & prévision*, n° 166, pp. 39-57.
- JAOUL-GRAMMARE, M., NAKHILI, N. (2010), « Quels facteurs influencent les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur ? », *Net. Doc* (CEREQ), n° 68.
- JELLAB, A. (2011), « Les étudiants de Licence 1 et la socialisation aux études universitaires : une expérience sous tension », *Sociologies pratiques*, n° 23, p. 101-118.
- JOLLIEN, A. (1999), *Eloge de la faiblesse*, Paris, Editions du Cerf.
- KELLERHALS, J., MONTANDON, C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- KELLERHALS, J., MONTANDON, C., RITSCHARD, G., SARDI, M. (1992), « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXIII, n° 3, p. 313-333.
- KOMITES, P. (2013), *Professionaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap : état des lieux et préconisations*.
- LAHIRE, B. (1997), *Les manières d'étudier*, Documentation Française, (Cahiers de l'OVE).
- LAMONT, M. (2002), *La dignité des travailleurs*, Presses de Sciences Po.
- LANGLOIS, E. (2017), « La demande sociale d'hyperactivité », in KOHOUT-DIAZ, M. (Dir.), *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendu et paradoxe de l'éducation inclusive*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- LANGOUËT, G. (1994), *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, ESF.
- LAPEYRONNIE, D., MARIE, J.-L. (1992), *Campus Blues : les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil (L'épreuve des faits).
- LATERASSE, C., ALBERTI, C. (1997), « L'entrée à l'université : une nouvelle donne pour le sujet », *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n° 20, pp. 39-52.
- LECLERC, A., FASSIN, D., GRANJEAN, H., KAMINSKI, M., LANG, T. (2000), *Les inégalités sociales de santé*, Découverte-INSERM.
- LEFRESNE, F. (2003), *Les jeunes et l'emploi*, La Découverte.
- LE LAIDIER, S., MICHAUDON, H., PROUCHANDY, P. (2016), « Depuis la loi de 2005, la scolarité des enfants en situation de handicap a très fortement progressé », *Note d'info* n° 36.
- LE LAIDIER, S. (2018), « Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école », *Note d'information* (DEPP), n° 18.26, octobre 2018.
- LEMAIRE, S. (2006), « Que deviennent les bacheliers après leur Baccalauréat ? », in *France, portrait social 2004-2005*, Insee, p. 133-150.
- LEMAIRE, S. (2010), « Que deviennent les lycéens après leur baccalauréat ? : choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008 », *Note d'information Enseignement Supérieur et Recherche*.

- LEMISTRE, P. (2007). « Diplômes et emplois occupés par les jeunes : une correspondance à revoir ». *Notes du LIRHE*, n° 438.
- LEMISTRE, P., BRUYERE, M. (2009), « Spécialités de formation et d'emploi : comprendre l'absence de correspondance », *Net.doc*, n° 52.
- LE ROUX, N., MARCELLINI, A. (2011), « L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche », *Alter*, Vol. 5, n°4, p. 281-296.
- LE ROUX, N., SEGON, M. (2011). « Des études à l'emploi : quelles trajectoires pour les étudiants handicapés ? », *Actes du Colloque Université-Handicap*, Montpellier, 19 Novembre 2011.
- LESAIN-DELABARRE, J.-M. (2004), « Scolariser un enfant handicapé : de la confrontation à la rencontre des univers », in POIZAT, D. (Dir.), *Education et Handicap*, Paris, Erès (Connaissances de la diversité), p. 123-135.
- LÉVY-GARBOUA, L. (1976), "Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse", *Revue Française de Sociologie*, vol. 17, n° 1, pp. 53-80.
- L'HORTY, Y., PARENT, A. (1998), *Deux études sur le RMI*, Centre d'Etudes des Politiques Economiques de l'Université d'Evry, Document de Recherche, n° 10.
- LINHART, D. (2010), *La modernisation des entreprises*, La Découverte, Repères.
- LIU, R., (2002), *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. AIR (Association for the Institutional Research), Forum Paper, Toronto.
- LMDE (2014), *Etat de santé des étudiants en France. Premiers résultats de l'Enquête Nationale sur la Santé des Etudiants 2010*.
- LO, S.-H., VILLE, I. (2013), "The "employability" of disabled people in France : A labile and speculative notion to be tested against the empirical data from the 2008 "Handicap-Santé" study", *ALTER : European Journal of Disability Research*, n° 7, pp. 227-243.
- MACÉ, A.-L., RIVARD, M.-P. (2013), *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements post-secondaires*. Université de Montréal, Comité Inter-ordres, 51 p.
- MACKENBACH, J., LOOMAN, C., VAN DER MEER, J. (1996), "Differences in the Misreporting of Chronic Conditions, by Level of Education: The Effect on Inequalities in Prevalence Rates", *American Journal of Public Health*, vol. 86, n° 5.
- MANSKI, C. F. (1989). "Education, schooling as experimentation: reappraisal of the post secondary dropout phenomenon", *Economics of education review*, 8, 305-312.
- MARIE, J.-L. (1995), « François DUBET - Sociologie de l'expérience », *Politix*, vol. 8, n° 32, p. 172-176.
- MARISSAL, J.-P. (2009), « Les conceptions du handicap : du modèle médical au modèle social et réciproquement... », *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 256, p. 19-28.
- MAROY, C., VAN CAMPENHOUDT, M. (2010), « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'auto-sélection et des familles », *Education et sociétés*, n° 26, pp. 89-106.
- MARRA, D. (2018), *Qualité de vie des étudiants en santé : Rapport à Agnès Buzyn, ministre des Solidarités et de la Santé et à Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement Supérieur, de la recherche et de l'innovation*. Disponible sur solidarités-sante.gouv.fr
- MARTEL, L. (2015), « Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : politiques publiques, politiques d'établissements et inégalités territoriales », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 69, p. 91-107.
- MARTIN, A. J. (2010), "Should Students Have a Gap Year? Motivation and Performance Factors Relevant to Time Out After Completing School", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, n° 3, 561-576.
- MARTUCCELLI, D., (2010), *La société singulariste*, Armand Colin.

- MAUNAYE, E. (2013), « Les cheminements des étudiants vers l'insertion professionnelle : entre se « placer » et se « trouver » », *Formation-Emploi : Revue Française de Sciences Sociales*, n° 124, pp. 7-22.
- MAURIN, E. (2007), *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Seuil, (Essais).
- MAURIN, E. (2009), *La peur du déclassement : une sociologie des récessions*, Seuil, (La République des Idées).
- MAZARI, Z., MEYER, V., ROUAUD, P., RYK, F., WINNICKI, P. (2011), « Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », *Céreq Bref*, n° 283.
- MENARD, B. (2017), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 : tous décrocheurs ? Une analyse à l'aune de l'approche des capacités », in CALMAND, J., COUPPIE, T., HENRARD, V., Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes, *Céreq, Echange*, n° 5, pp. 129-148.
- MERLE, P. (1996), « Prépa, Fac ou IUT ? Position objective, expérience scolaire subjective et souhait d'orientation », *Année sociologique*, Vol 46, pp. 475-507.
- MERLE, P. (2000), «Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve», *Population* (Ined), vol. 55, n°1.
- MERLE, P. (2002), « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998) », *Population* (INED), vol. 57, n°4.
- MERLE, P. (2017), *La démocratisation de l'enseignement*, La Découverte.
- MESSIKA, M. (2014), « Une table casher et conviviale au Quartier latin : le Foyer Israélite dans les années 1950 et 1960 », *Archives Juives*, vol. 47, n° 1, pp. 103-112.
- MICHAUT, C. (2012), « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche », in ROMAINVILLE, M. *et alii*, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, (Perspectives en éducation et formation).
- MICHAUT, C. (2015), « Les facteurs de réussite et d'échec à l'université, Synthèse des recherches réalisées en France », *Conférence de consensus, « Transformation pédagogique de l'enseignement supérieur »*, Paris, 16-17 décembre 2015.
- MIROUSSE, B. (2016), « Académie de Toulouse : l'orientation post-bac largement influencée par la famille et le lycée », *Insee Analyse* (Languedoc-Roussillon-Midi-Pyrénées), n° 22.
- MISSIROLI, B. (2018), *Handicap et bibliothèque universitaire : quelle accessibilité pour quel public ?* Mémoire de Diplôme de Conservateur des Bibliothèques, ENSSIB, Université de Lyon.
- MIZRAHI, A., MIZRAHI A. (1994), « Etat de santé, vieillissement relatif et variables socio-démographiques - Enquête sur la Santé et la Protection Sociale 1988-1991 ». *CREDES, Rapport n° 413*.
- MORA, V. (2014), « Quand les bacheliers reprennent le chemin des diplômes », *Bref* (Céreq), n° 235.
- MORA, V. (2015), « Reprise d'études et insertion », In KABLA-LANGLOIS, I. (Dir.) (2015), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 49 indicateurs*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- MORMICHE, P. (2000), « Le handicap se conjugue au pluriel », *Insee Première*, n° 742.
- MORMICHE, P. (2003), « L'Enquête « Handicaps, Incapacités, Dépendance » : apports et limites », *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 1, p. 11-29.
- MORMICHE, P., BOISSONAT, V. (2003), « Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'Enquête « Handicaps, Incapacités, Dépendance » », *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 1.
- MORVAN, Y., COULANGE, I., KREBS, M.-O., BOUJUT, E., ROMO, L. (2016), « La santé psychique des étudiants », in GIRET, J.-F., VAN DE VELDE, C., VERLEY, E., (Dir.), *Les vie étudiantes*, La Documentation Française, pp. 213-234.
- MOTTEZ, B. (1977), « A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds », *Sociologie et sociétés*, vol. 9, n 1, p. 20-32.

- MURPHY, R. F. (1987), *Vivre à corps perdu : le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*, Plon, Terre Humaine/Poche.
- NAKHILI, N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves », *Éducation et formations*, n° 72.
- NAKHILI, N. (2007), *L'environnement scolaire ; quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*, Thèse, Université de Bourgogne.
- NAUZE-FICHET, E., TOMASINI, M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariales du déclassement », *Economie et statistique*, Vol. 354, n° 1, p. 21-48.
- NAUZE-FICHET, E., TOMASINI, M. (2005), « Les jeunes en situation de « déclassement » sur le marché du travail : diversité des approches, diversité des éclairages », in GIRET, J.-F. et al., *Des formations pour quels emplois ?*, Découverte, pp. 265-278.
- NGOM, O. (2009), *Jeunes et alcool. Le binge-drinking en milieu étudiant*, Bordeaux, Mémoire de Master 1 de Sociologie.
- NICOLE-DRANCOURT, C. (1991), *Le labyrinthe de l'insertion. De la crise à l'après crise : itinéraires et repositionnements sociaux d'une population de jeunes nés en 1960*, Documentation Française.
- NICOLE-DRANCOURT, C., ROULLEAU-BERGER, L. (2006), *L'insertion des jeunes en France*, Presses Universitaires de France.
- NICOURD, S. (2011), « Les processus de socialisation des étudiants de la démocratisation universitaire », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, n° 2, pp.73-87.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2017), *L'Enquête OCDE - Pisa : les défis pour la France*, OCDE.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2017), *How's Life ? Measuring Well-Being*, OCDE.
- ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2018), *Résultat du Pisa 2015 (vol. III) : le bien-être des élèves*, OCDE.
- OBSERVATOIRE REGIONAL DE LA SANTE (PACA) (2008), « La détresse psychologique chez les jeunes de 15-24 ans en Provence-Alpes-Côte d'Azur », *Repère Santé*, n° 15.
- OBSERVATOIRE DE LA VIE ETUDIANTE (2016), *L'état de l'enseignement supérieur et de la Recherche en France : 50 indicateurs*, OVE.
- PALAUQUI, M., LEBAS, F. (2000), *L'insertion professionnelle des étudiants handicapés*, Paris, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'enseignement supérieur, Sous-direction de la vie étudiante.
- PAN KE SHON, J.-L. (1998), « D'où sont mes amis venus... ? », *Insee première*, n° 613.
- PAN KE SHON, J.-L. (2002), « Être seul », in INSEE, *Données sociales : la société française 2002-2003*, INSEE.
- PARRON, A., SICOT, F. (2009), « Devenir adulte dans un contexte de troubles psychiques, ou les incertitudes de l'autonomie », *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 1, pp. 187-203.
- PARRON, A. (2014), « Les enjeux de l'autonomisation de jeunes adultes confrontés à des problèmes psychiques », *Alter - European Journal of Disability Research*, n° 8.
- PARSONS, T., BALES, R. F. (1955), *Family, Socialization and Interaction Process*, Free Press.
- PASSERON, J.-C. (1982), « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue Française de Sociologie*, vol 23, n° 4, pp. 551-584.
- PAULY, V., VIERS, J. (2008), « L'apport de la sociologie à la prise en compte des risques psychosociaux dans l'entreprise », *Sociologies pratiques*, n° 16, pp. 25-37.
- PAUTEL, C. (2017), « Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 77, pp. 11-35.

- PECQUEUR, C., MOREAU, C. (2012), « Les mondes vécus de l'étudiant-habitant : typologies des manières d'être et d'habiter », *Agora débats/jeunesses*, n° 61, pp. 105-118.
- PEREZ, J.-M., BARTHELEMY, V., HUSSON, L. (2014), « Approche écologique des pratiques professionnelles du conseiller principal d'éducation : vers une inclusion à petits pas ? », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 65, pp. 81-93.
- PEUGNY, C. (2009), *Le déclassement*, Grasset.
- PILOTE, A., GARNEAU, S. (2011), « La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps », *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, vol. 42, n° 2, p. 11-30.
- PLAISANCE, E., LESAIN-DELABARRE, J.-M. (2003), « Les parents d'enfants en situation de handicap et leur rapport aux institutions », *Informations Sociales* (CNAF), n° 112.
- PLAISANCE, E., BELMONT, B., VERILLON, A., SCHNEIDER, C. (2007), « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 37, pp.159-164.
- PLASSARD, J.-M., THANH, N. T. T. (2009), « L'analyse de la sur-éducation ou du déclassement : l'escroquerie scolaire enfin démasquée ou beaucoup de bruits pour rien ? Celui qui augmente sa connaissance augmente sa douleur (Ecclésiaste 18). Il en sait bien trop pour ce qu'il a à faire (Proverbe) », *Revue d'Economie Politique*, vol. 119 n° 5, pp. 751-793.
- POULIQUEN, E. (2018), « Depuis 2000, la part des 18-29 ans habitant chez leurs parents augmente de nouveau », *Insee Première*, n° 1686.
- POULLAOUËC, T. (2004), « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Economie et statistique*, n°371, 2004. pp.3-22
- POULLAOUËC, T. (2010), *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, La Dispute, (L'enjeu scolaire), 2010.
- PRONOVOST, G. (2013) « La mesure du temps de travail », *SociologieS* [En ligne le 19 novembre 2013].
- PROST, A. (1985), *La politique de démocratisation de l'enseignement : essai d'évaluation (1950-1980)*, Commissariat Général au Plan.
- PROST, A. (1986), *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Presses Universitaires de France.
- RAVAUD, J.-F., MADIOT, B., VILLE, I. (1992), "Discrimination towards disabled people seeking employment", *Social Science and Medicine*, vol. 35, n° 8, pp.951-958.
- RAVAUD, J.-F., VILLE, I. (2003), « Les disparités de genre dans le repérage et la prise en charge des situations de handicap », *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 1.
- RAVAUD, J.-F. (1999), « Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet », *Handicap - Revue de sciences humaines et sociales*, n° 81, p. 64-75.
- RENAUT, A. (1989), *L'ère de l'individu. Contribution à une histoire de la subjectivité*, Paris, Gallimard.
- RENOUARD, J.-M. (1982), « Déviance juvénile : de la gestion de l'inadaptation à l'organisation de l'exclusion », *Déviance et Société*, vol. 6, pp 167-184.
- REVILLARD, A. (2017a), « La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques », *Revue Française de Sociologie*, vol. 58, n° 1, pp.71- 95.
- REVILLARD, A. (2017b), « Vulnérables droits. Handicap, action publique et changement social », Dossier préparé en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches en sociologie, vol. 2, IEP Paris.
- RHOMER, O., LOUVET, E. (2011), « Le stéréotype des personnes handicapées en fonction de la nature de la déficience », *Année psychologique*, Vol. 111, n°1, pp. 69-85.

- RICHEZ, J.-C. (2008), « Les jeunes face à leur avenir saisis par les sondeurs : pessimisme de l'intelligence ou optimisme de la volonté ? » in STELLINGER, A. (Dir.) (2008), *Les jeunesses face à leur avenir. Une Enquête internationale*, Fondation pour l'Innovation Politique, pp. 5-15.
- ROBERT-BOBEE, I. (2002), « Parmi les jeunes ne vivant plus chez leurs parents, les étudiants sont les plus aidés par leur famille », *Insee Première*, n° 826.
- ROCA, J. (1992), *De la ségrégation à l'intégration, l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, CTNERHI - PUF.
- SANCHEZ, J. (1989), *L'accessibilité, support concret et symbolique de l'intégration ; apports et développement*, CTNERHI.
- SANCHEZ, J. (1992), « Accessibilités, mobilités et handicaps : la construction sociale du champ du handicap », *Annales de la recherche urbaine*, n° 57-58, pp. 127-134.
- SANCHEZ, J. (2012), « L'impact de l'évolution conceptuelle du handicap sur les politiques publiques. », *E-connaissances*, p. 1-15.
- SantESiH (2015), « Les parcours des anciens étudiants handicapés », *Tendances* (AGEFIPH), n° 9.
- SAUVE, L., DEBEURME, G., FOURNIER, J., FONTAINE, E., WRIGHT, A. (2006), « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 32, n° 3, p. 783-805.
- SCHMITZ, J., FRENAY, M., NEUVILLE, S., BOUDRENCHEN, G., WERTZ, V., NOËL, B., ECCLES, J. (2010), « Étude de trois facteurs-clés pour comprendre la persévérance à l'université », *Revue Française de Pédagogie*, n° 172, pp. 43-61.
- SEGON, M., BANENS, M., CHAMPELY, S., LE ROUX, N. (2012), « Les parcours d'insertion des anciens étudiants handicapés : état des lieux statistique et perspectives de recherche », *Colloque Travail - Emploi - Politiques Publiques*, 14-15 Juin 2012, Université de Caen.
- SEGON, M., LE ROUX, N. (2012), « Étude du devenir des anciens étudiants handicapés : une exploitation secondaire de Génération 2004 (Céreq) et analyse de récits d'insertion », *Rapport du contrat de recherche DREES/MIRE*.
- SEGON, M., LE ROUX, N. (2013), « Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés : recours aux dispositifs et dynamiques identitaires. », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 65, p. 77-92.
- SEGON, M., BRISSET, L., LE ROUX, N. (2017), « Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université », *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 77, p. 117-129.
- SEMBEL, N. (2007), « Intérêt intellectuel, séparation du travail étudiant et institution universitaire », Symposium AREF, *Nouvelles pistes de recherche sur l'enseignement supérieur*, Strasbourg.
- SHAKESPEARE, T., PRIESTLEY, M., BARNES, C. (2000), *Life as a Disabled Child : a qualitative study of Young People's Experiences and Perspectives*, Edinburg, Center for Disability Studies.
- SIMMEL, G. (1998), *Les pauvres*, Paris, Presses Universitaires de France, (Quadrige).
- SINGLY, F. (De), (2001), *Être soi d'un âge à l'autre. Famille, individualisation - Tome 2*, Harmattan
- SINGLY, F. (De) (2010), « Jeunesse et pouvoir sur soi », *Agora - Débats/jeunesses*, n° 56, p. 25-33.
- SOROKIN, P. (1956), « Fads and Foibles in Modern Sociology and Related Sciences », *American Sociological Review*, Vol. 18, n° 2.
- SPIEGELAERE, M., DRAMAIX, M., HENNART, P. (1999), « Dépistage et prise en charge des troubles visuels chez l'adolescent : impact sur les inégalités sociales », *Santé Publique*, n° 11.
- STELLINGER, A. (Dir.) (2008), *Les jeunesses face à leur avenir. Une Enquête internationale*, Fondation pour l'Innovation Politique.
- TABONE, M.-D., VINCELET, C. (2000), « Précarité et santé en pédiatrie : expérience du Centre de bilans de santé de l'enfant de Paris », *Archives de Pédiatrie*, n° 7.

- TENRET, E. (2011), « La méritocratie scolaire contestée : les représentations étudiantes du diplôme et des inégalités sociales », *OVE Infos*, n° 25, n° 25.
- TENRET, E. (2011a), *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Presses Universitaires de France.
- TENRET, E. (2011b), « Les étudiants face à l'insertion professionnelle », in GALLAND, O., VERLEY, E., VOUREC'H, R., *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Documentation Française.
- THELOT, C. (1980), *Le Poids d'Anchise : la mobilité sociale en France*, INSEE, Direction Régionale de Nantes.
- THIPHAINÉ, B. (2002), « Etudes supérieures et départ du domicile parental », *OVE Infos*, n° 3.
- THOURY, C. (2016), « Engagements étudiants et sentiment d'intégration », *OVE Infos*, n° 33.
- TINTO, V. (1975), « Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research ». *Review of Educational Research*, vol. 45, n° 1, p. 89-125.
- TINTO, V. (1982), «Limits of Theory and Practice in Student Attrition», *Journal of Higher Education*, vol. 53, n° 6, pp.687-700.
- TINTO, V. (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press.
- VAN DEN HERREWEHGE, P. (2009), *Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et l'emploi : Rapport de la France*, OCDE.
- VAN DE VELDE, C. (2008), « Une génération « Tanguy » ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 49, pp. 40 - 49.
- VAN DE VELDE, C. (2016), « Réussites et déclassements. les étudiants face à leur avenir », in GIRET, J.-F., VAN DE VELDE, C., VERLEY, E. (Dir.), *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Documentation Française, (Etudes et Recherches), pp. 163-180.
- VELCHE, D. (2001), « Les femmes handicapées et le travail ». *Actes des Journées pour l'Egalité des Chances organisées par la Ville de Grenoble*.
- VELCHE, D. (2002), « Accès à l'emploi en milieu ordinaire : une double discrimination, bien connue, et peut-être une raison d'espérer », [s.n.].
- VELCHE, D. (2004), « L'emploi des personnes handicapées », *Actualité et dossier en santé publique*, n° 49, pp. 55-57.
- VELCHE, D. (2007), « Inciter à l'emploi », in POIZAT, D. et al., *Désinsulariser le handicap*, Erès, (Connaissances de la diversité), pp. 169-182.
- VÉRÉTOUT, A. (1999), *Figures du handicap physique et modalités d'insertion professionnelle : Rapport pour le Conseil Scientifique de l'Association des Paralysés de France et l'AGEFIPH*, Talence, IRTS Aquitaine.
- VÉRÉTOUT, A. (2015), Être en situation de handicap et diplômé de l'enseignement supérieur, in *Accessibilité et Handicap*, Zaffran J. (ed.), Presses Universitaire de Grenoble
- VERLEY, E., ZILLONIZ, S. (2010), « L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », *Formation Emploi*, n° 110, pp. 5-18.
- VERRET, Michel (1975), *Le Temps des études : la distribution temporelle des activités des étudiants*, Thèse de Doctorat de Lettres - Université Paris Descartes - Lille : Atelier de Reproduction des Thèses.
- VILLE, I., RAVAUD, J.-F., LETOURMY, A. (2003), « Les désignations du handicap. Des incapacités déclarées à la reconnaissance administrative », *Revue Française des Affaires Sociales*, n° 1, p. 31-53.
- VILLE, I., RUFFIN, D. (2003), « Maladie et handicap : les conditions d'une expérience positive », in GUERIN-PACE, F., SAMUEL, O., VILLE, I. (Dir.), *En quête d'appartenance : l'Enquête Histoire de vie sur la construction des identités*, INED.

- VIRY, G., NADA, E. (2013), « Vivre loin de ses parents quand on est un jeune adulte : quel effet sur le lien de confiance ? », *Familles-Génération - Revue Interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, n° 19.
- VOIGHT, A., HANSON, T. (2017), « How are middle school climate and academic performance related across schools and over time ? », *Institute of Education Science*.
- VOURC'H, R. (2003), « Loisirs et pratiques culturelles des étudiants », *OVE Infos*, n° 7.
- VOURC'H, R. (2009), « Des vies diversement studieuses », in GRUEL, L., GALLAND, O., HOUZEL, G. (Dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 275-290.
- WARIN, P. (2008), « Le non-recours par désintérêt : la possibilité d'un « vivre hors-droit » », *Vie Sociale*, n° 1.
- WARIN, P. (2010), « Qu'est-ce que le non-recours aux droits sociaux ? », *La Vie des Idées*.
- WEBER, M. (1971), *Economie et société*, Paris, Plon.
- ZAFFRAN, J. (2004), « Quitter, écarter, prolonger l'école : les déterminants du projet scolaire au collège », *Orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 33, n°1, pp. 125-140.
- ZAFFRAN, J. (2007), *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Paris, La Découverte.
- ZAFFRAN, J. (2015), *Accessibilité et Handicap*, Presses Universitaire de Grenoble.
- ZAFFRAN, J. (2017), « Derrière l'esprit, le corps : le métier d'enseignant en contexte d'inclusion scolaire », *Les Mondes du Travail*, n°19.
- ZAZZO, R. (1964), « Les conditions de la réussite scolaire », *Réadaptation*, n° 110, pp. 9-12.
- ZENDRERA, N., MONTSERRAT FREIXA, N., GRANGEREAU, I. (2015), « Politiques éducatives inclusives dans le supérieur en Espagne et en France : approche comparative. », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 69, p. 73-89.
- ZEROULOU, Z. (1985), « Mobilisation familiale et réussite scolaire », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 2, pp. 107-117.
- ZEROULOU, Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIX, n° 3, p. 447-470.
- ZILLONIZ, S. (2017), « L'activité rémunérée des étudiants et ses liens avec la réussite des études. Les enseignements des Enquêtes Emploi 2013-2015 », *Travail et Emploi*, n° 152.

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

École Doctorale Société, Politiques, Santé Publique (EDSP2)
Laboratoire : Centre Emile DURKHEIM - UMR 5116
Spécialité : Sociologie

Présentée par Antoine Véré tout

**Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval :
parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles**

ANNEXES

Membres du jury :

Eric Dugas	Professeur des Universités	Université de Bordeaux	Président du Jury
Emmanuel Quenson	Professeur des Universités	Directeur Scientifique du Céreq	Rapporteur
François Sicot	Professeur des Universités	Université de Toulouse	Rapporteur
Elise Tenret	Maître de Conférence	Université Paris Dauphine	Examinatrice
Joël Zaffran	Professeur des Universités	Université de Bordeaux	Directeur de thèse

15 février 2019

THÈSE PRÉSENTÉE
POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

École Doctorale Société, Politiques, Santé Publique (EDSP2)

Laboratoire : Centre Emile DURKHEIM - UMR 5116

Spécialité : Sociologie

Présentée par Antoine Véré tout

**Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours
d'accès, expériences, et perspectives professionnelles**

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire <i>Ad Hoc</i>	P. I
Annexe 2 : Annexes du chapitre 2.....	P. XXVIII
Annexe 3 : Annexes du chapitre 3.....	P. XL
Annexe 4 : Annexes du chapitre 4.....	P. LII
Annexe 5 : Annexes du chapitre 5.....	P. LXXI
Annexe 6 : Annexes du chapitre 6.....	P. LXXXI
Annexe 7 : Liste des tableaux, graphiques et schémas.....	P. XCIX
Annexe 8 : Liste des étudiants interrogés en entretien.....	P. CVI

ANNEXE 1

Questionnaire ad hoc Antoine Véréout, avec la participation d'Eric Dugas et Joël Zaffran. Passation 2015-2016

Enquête sur la vie estudiantine des jeunes en situation de handicap.

Dans le cadre d'une thèse en sociologie, je m'intéresse aux étudiants en situation de handicap. Pour cerner votre propre expérience, j'ai conçu ce questionnaire qui aborde un certain nombre de thématiques :

Votre trajectoire scolaire, vos études supérieures et les raisons qui ont dicté vos choix (de la matière, de la ville, *etc.*), les éventuels aménagements prévus pour la poursuite de vos études, votre vie estudiantine, vos projets futurs, *etc.*

Ce questionnaire, qui se veut le plus complet possible, a pour inconvénient d'être un peu long : il faut entre 20 et 30 minutes pour le remplir. De plus, comme il est complètement anonyme, il est impossible que vous le remplissiez en plusieurs fois. Ce questionnaire demande donc une véritable collaboration de votre part.

En retour, je m'engage à vous transmettre les résultats de son exploitation si vous le souhaitez. Pour cela, il suffit que vous m'en fassiez la demande en m'envoyant un mail à l'adresse ci-dessous.

Je vous remercie vraiment du temps que vous prendrez pour répondre à ce questionnaire. J'espère que cette étude, au-delà d'une simple thèse, pourra contribuer à promouvoir les droits et le bien-être des personnes en situation de handicap.

Pour toute question sur cette étude ou sur le questionnaire, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante :

antoine_veretout@yahoo.fr

Encore merci !

Antoine Véréout

Cette enquête a fait l'objet d'une déclaration auprès de la CNIL sous le N° 1853278 v 0

Votre parcours avant vos études supérieures

Quel diplôme avez-vous obtenu dans le secondaire ?

- BEP Bac
 CAP

Quel type de Bac avez-vous obtenu (si vous en avez obtenu plusieurs, indiquez le dernier) ?

- Professionnel Bac général
 Technologique Bac technologique
 Général Bac professionnel

Si vous avez passé un Bac général, quelle était la série ?

- Economique et Sociale Scientifique
 Littéraire

Quelle mention avez-vous obtenue ?

- Passable Bien
 Assez bien Très bien

En quelle année l'avez-vous obtenu ?

Dans quel département l'avez-vous obtenu ? (indiquez le N° du département)

Avant vos études supérieures, étiez-vous déjà en situation de handicap ?

- Oui Non

Lorsque vous étiez au lycée, avez-vous bénéficié d'aménagements en raison de votre handicap ?

- oui non

Si oui, lesquels ?

- Temps majoré pour les examens Auxiliaire de Vie Scolaire
 Dispense d'examens ou d'épreuves Autre aides humaines
 Aides techniques (ex : plan incliné, ressources numériques) Autres

Si autres, précisez

Au lycée, avez-vous bénéficié d'un Projet Personnalisé de Scolarité ?

- Oui Ne sais pas
 Non

Au lycée, avez-vous bénéficié d'un Projet Personnalisé d'Orientation ?

- Oui Ne sais pas
 Non

Avez-vous toujours bénéficié d'un accompagnement spécifique depuis que vous êtes en situation de handicap ?

- oui non

Selon vous, ces aménagements correspondaient-ils à vos besoins ?

- Tout à fait Plutôt non
 Plutôt oui Pas du tout

Pouvez-vous préciser pourquoi ?

Avez-vous été pris en charge par un Service d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile (SESSAD) pendant tout ou partie de votre scolarité ?

- Oui pendant toute ma scolarité Non
 Oui, pendant une partie de ma scolarité

Avez-vous effectué tout ou partie de votre scolarité dans un établissement spécialisé ?

- oui non
 en partie

Si tout ou partie de votre scolarité a été effectuée en établissement spécialisé, pouvez-vous préciser à quels cycles scolaires

	En totalité dans un établissement spécialisé	En partie dans un établissement spécialisé et en partie en milieu ordinaire	En totalité en milieu ordinaire
En maternelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En école primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au collège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au lycée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avant d'entrer à l'université, avez-vous eu, au lycée, des informations, des renseignements sur les aides dont vous pourriez bénéficier pour suivre vos études supérieures ?

- oui, j'ai été bien informé(e) non, pas du tout
 oui, mais c'était un peu vague

Si oui, les avez-vous obtenus :

- Par des personnes de votre lycée (enseignant, conseiller d'orientation, infirmière, etc.)
 Par des personnes ou organismes extérieurs à votre lycée
 Par des médias (internet, presse, etc.)
 Autre

Le choix des études supérieures

Lors de votre entrée dans l'enseignement supérieur, vous souhaitiez faire des études supérieures, avant tout

- pour trouver un emploi
- pour vous cultiver

- pour la vie étudiante

Lors de votre entrée dans l'enseignement supérieur, diriez-vous que votre choix de formation privilégiait plutôt

Ce que vous aviez envie d'étudier

La réalisation d'un projet professionnel

La ville et un mode de vie

(ordonnez votre réponse du plus important (1) au moins important (3))

Quelles sont les principales raisons qui vous ont amené(e) à choisir votre formation actuelle ?

- 1. La discipline est intéressante
- 2. Les débouchés professionnels sont nombreux
- 3. Un ou plusieurs amis avaient choisi cette formation
- 4. Vous pensiez avoir de bons résultats dans cette formation
- 5. La formation est courte
- 6. La formation est prestigieuse
- 7. Vous avez procédé par élimination
- 8. Elle correspond à votre projet professionnel
- 9. Vous êtes passionné par cette matière
- 10. On peut réussir dans cette formation sans énormément de travail
- 11. C'est un choix par défaut
- 12. C'était votre vocation

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Est-ce que cette formation correspond à votre premier choix ?

- Oui
- Non

Actuellement, quelle est votre université ?

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi cette université ?

- 1. C'est la seule qui proposait ce que vous vouliez faire
- 2. Vous y aviez des amis
- 3. On vous l'a conseillée
- 4. C'était la plus pratique pour la vie universitaire
- 5. Pour sa réputation liée à l'insertion professionnelle
- 6. La ville vous attirait
- 7. Pour sa réputation académique
- 9. Parce qu'elle est à taille humaine
- 10. Parce qu'elle est accessible lorsque l'on est en situation de handicap
- 11. Parce qu'elle est proche de votre domicile parental (ou familial)
- 12. Parce que vous y avez été affecté(e) par la procédure post-bac (APB)

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le n° de la réponse)

Pour quelle(s) raison(s) continuez-vous aujourd'hui vos études ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Pour votre projet professionnel | <input type="checkbox"/> 7. Pour avoir un diplôme |
| <input type="checkbox"/> 2. Cette formation vous plaît | <input type="checkbox"/> 8. Vous êtes passionné(e) par vos études |
| <input type="checkbox"/> 3. Vous continuez en attendant de vous orienter vers une autre filière | <input type="checkbox"/> 9. C'est dans la continuité de votre parcours scolaire/universitaire |
| <input type="checkbox"/> 4. Car vous avez de bons résultats | <input type="checkbox"/> 10. Vous ne savez pas très bien |
| <input type="checkbox"/> 5. Vous ne savez pas quoi faire d'autre | <input type="checkbox"/> 3. Vous continuez en attendant de m'orienter vers une autre filière |
| <input type="checkbox"/> 6. Pour avoir le statut d'étudiant | |

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de faire vos études dans votre ville actuelle ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Dans votre filière c'était l'établissement le plus proche | <input type="checkbox"/> 7. Pour être autonome par rapport à votre famille |
| <input type="checkbox"/> 2. Vous n'avez pas été pris(e) ailleurs | <input type="checkbox"/> 8. Parce que cette ville est dynamique sur le plan économique |
| <input type="checkbox"/> 3. Pour des raisons financières | <input type="checkbox"/> 9. Parce que cette ville est réputée pour sa vie estudiantine |
| <input type="checkbox"/> 4. Pour être avec vos amis | <input type="checkbox"/> 10. Parce que cette ville est réputée sur le plan universitaire |
| <input type="checkbox"/> 5. Pour être près de votre famille | <input type="checkbox"/> 11. Parce que c'est une ville à taille humaine |
| <input type="checkbox"/> 6. Cette ville est réputée en matière d'accessibilité pour les personnes handicapées | <input type="checkbox"/> 12. Pour des commodités d'hébergement |

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Le cursus universitaire

En quelle année avez-vous commencé vos études supérieures ?

Actuellement, quel est votre diplôme le plus élevé ?

En quelle année l'avez-vous obtenu ?

Pouvez-vous préciser l'intitulé précis de ce diplôme ?

Actuellement, en quelle année d'étude êtes-vous ?

Quelle formation suivez-vous actuellement ? (lettres, biologie, histoire, droit, math, psychologie, etc...)

Depuis votre entrée à l'université avez-vous déjà changé de filière ? (Ex : de sociologie à droit, de biologie à médecine)

- oui, une fois
- oui, deux fois
- oui, trois fois

- oui, plus de trois fois
- jamais

Si vous avez changé de filière, avez-vous validé l'année effectuée avant votre changement ?

- oui toujours
- oui parfois
- non jamais

Si vous avez changé de filière, pour quelle(s) raison(s) était-ce ?

- Cette filière ne vous plaisait pas ou vous avez découvert une formation qui vous plaisait davantage
- Cette filière était trop difficile
- Vous avez changé ou affiné votre projet professionnel
- Les aménagements pour raison de handicap n'étaient pas adaptés

Avez-vous interrompu votre cursus universitaire depuis votre 1ère inscription à l'université ?

- oui, une fois
- oui, plusieurs fois
- jamais

Si oui, était-ce

- 1. pour des raisons de santé liées à votre handicap
- 2. pour des raisons de santé mais sans rapport avec votre handicap
- 3. pour des raisons familiales
- 4. pour des raisons professionnelles

Durant vos études supérieures, avez-vous effectué au moins un stage ?

- oui
- non

Si oui, combien ?

Si oui, dans quel secteur était-ce ?

- Public
- Privé associatif
- Privé entreprise

Pour trouver ce(s) stage(s), qui vous a aidé(e) ?

- Famille
- Amis
- Association de personnes handicapées
- Réseau d'anciens étudiants
- Association d'étudiants à l'université
- Enseignant(s) de la formation
- Service d'accompagnement des étudiants handicapés de votre établissement
- Organisme de formation
- Association d'accompagnement à l'insertion professionnelle
- Pôle Emploi
- Cap Emploi
- Cabinet de recrutement
- Autre
- Personne

Avez-vous rencontré des difficultés concernant la recherche de ce(s) stage(s) ?

- Oui, beaucoup
- Oui, un peu
- Non, pas du tout

Si oui, diriez-vous que ces difficultés étaient liées à votre handicap ?

- oui
 non

vous ne pouvez pas savoir

Avez-vous rencontré des difficultés concernant le déroulement de ce(s) stage(s) ?

- Oui, beaucoup
 Oui, un peu

Non, pas du tout

Si oui, diriez-vous que ces difficultés étaient liées à votre handicap ?

- oui
 non

vous ne pouvez pas savoir

D'après-vous, les éléments suivants ont-ils perturbé votre parcours de formation ?

	Oui, beaucoup	Oui, un peu	Non, pas du tout	Sans obj
Des problèmes de santé liés à votre handicap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des problèmes de santé non liés à votre handicap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'absence ou l'inadaptation des dispositifs de compensation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des difficultés financières	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des difficultés de transport, de déplacement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des difficultés de logement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Des difficultés familiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre mode de logement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Votre stage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Durant votre scolarité, êtes-vous parti(e) dans le cadre d'un programme d'échange international ? (ex: Erasmus)

oui

non

Si oui, à quel niveau d'étude

- Licence 1
 Licence 2
 Licence 3

- Master 1
 Master 2
 Autre

Si oui, quel pays était-ce ?

Ce pays a-t-il été choisi en fonction de votre handicap ?

- oui non

Si non, était-ce à cause de votre handicap ?

- Oui Non

Les aménagements

Connaissez-vous le service spécifique de l'université dédié aux étudiants en situation de handicap ?

- Oui Non

Si vous vous en rappelez, pourriez-vous indiquer le nom de ce service ?

Pendant vos études supérieures, avez-vous demandé des aides ou aménagements des études en raison de votre santé ou de votre handicap ?

- Oui Non

A qui vous êtes-vous déjà adressé(e) pour obtenir une aide ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Service de médecine préventive | <input type="checkbox"/> Equipe pédagogique |
| <input type="checkbox"/> Service d'accompagnement des étudiants handicapés de votre établissement | <input type="checkbox"/> Maison Départementale des Personnes Handicapées |
| <input type="checkbox"/> Famille | <input type="checkbox"/> Assistante sociale de l'Université ou du CROUS |
| <input type="checkbox"/> Amis | <input type="checkbox"/> Autre service de l'Université |
| <input type="checkbox"/> Association de Personnes Handicapées | |

A quel moment de votre parcours avez-vous demandé un (ou plusieurs) aménagement(s) ?

- Dès votre entrée dans l'enseignement supérieur A un moment particulier

Si c'est à un moment particulier, pourquoi ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Vous avez changé d'établissement | <input type="checkbox"/> Un problème de santé est survenu |
| <input type="checkbox"/> Une matière était moins accessible | <input type="checkbox"/> Votre problème de santé s'est aggravé |
| <input type="checkbox"/> Une modalité d'examen était problématique | <input type="checkbox"/> Autre |

Lors de vos études supérieures, avez-vous obtenu des aménagements pour passer vos examens ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Aucun aménagement demandé bien qu'en ayant besoin |
| <input type="checkbox"/> Oui, mais partiellement | <input type="checkbox"/> Aucun aménagement demandé car pas besoin |
| <input type="checkbox"/> Non, aménagements demandés mais pas obtenus | |

Lors de vos études supérieures, avez-vous obtenu des aides humaines pour suivre vos cours ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Aucun aménagement demandé bien qu'en ayant besoin |
| <input type="checkbox"/> Oui, mais partiellement | <input type="checkbox"/> Aucun aménagement demandé car pas besoin |
| <input type="checkbox"/> Non, aménagements demandés mais pas obtenus | |

Pour suivre vos cours, avez-vous bénéficié d'aides techniques ?

- Oui
- Oui, mais partiellement
- Non, aides techniques demandées mais pas obtenues
- Aucune aide technique demandée bien qu'en ayant besoin
- Aucune aide technique demandée car pas besoin

Pour suivre vos cours, avez-vous obtenu des aménagements ?

- Oui
- Oui, mais partiellement
- Non, aménagements demandés mais pas obtenus
- Aucun aménagement demandé bien qu'en ayant besoin
- Aucun aménagement demandé car pas besoin

Les cours

Combien d'heures de cours avez-vous par semaine environ (tout compris) ?

Combien d'heures consacrez-vous à votre travail universitaire par semaine (hors heures de cours) ?

Sur combien de jours dans la semaine vos cours sont-ils répartis ?

Concernant vos cours, à quelle fréquence y allez-vous ?

- Toujours
- Le plus souvent possible
- Régulièrement
- Irrégulièrement
- Rarement
- Jamais

Si un cours commence à 8h30, à quelle heure devez-vous vous lever pour ne pas être en retard à ce cours ? (format à respecter : 06:30)

(format à respecter : 06:30)

De combien de temps avez-vous besoin pour vous préparer et faire le trajet afin d'être sur votre lieu d'études ? (en minutes)

En général, diriez-vous que vous venez en cours

- 1. Par obligation
- 2. Par intérêt pour les cours
- 3. Pour voir des amis
- 4. Pour réussir votre année
- 5. Par préoccupations financières (prêt étudiant, financement parental)
- 6. Pour ne pas perdre le fil
- 7. Pour ne pas laisser tomber
- 8. Pour l'ambiance
- 9. Parce que vous n'avez que ça à faire

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Comment vous sentez-vous sur votre lieu d'étude ?

- 1. Vous y êtes tranquille
- 2. Vous vous y sentez souvent seul(e)
- 3. Il y a trop de monde
- 4. C'est convivial
- 5. Vous ne vous y sentez pas bien
- 6. C'est un cadre bien conçu pour étudier
- 7. On peut y faire des rencontres
- 8. Vous vous y sentez comme dans une seconde maison
- 9. Vous vous y sentez de passage
- 10. Vous n'y avez aucune accroche
- 11. Vous vous y sentez anonyme
- 12. C'est un endroit où vous vous sentez important
- 13. Vous vous y sentez bien
- 14. Vous vous y sentez comme un étranger

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Comment décririez-vous votre lieu d'études ?

- 1. C'est trop grand
- 2. C'est un labyrinthe
- 3. Vous avez besoin d'aide pour vous y retrouver
- 4. On y circule bien
- 5. Les espaces sont bien pensés
- 6. C'est un peu trop petit
- 7. Il manque des équipements
- 8. C'est désertique
- 9. C'est agréable, chaleureux
- 10. Ce n'est pas très vivant
- 11. C'est anonyme
- 12. C'est moderne
- 13. C'est vieillot

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Comment décririez-vous les rapports entre les étudiants ?

- 1. Il y a de l'entraide
- 2. Les rapports sont purement scolaires
- 3. Il y a peu d'échanges
- 4. C'est superficiel
- 5. On se fait facilement des amis
- 6. C'est festif
- 7. On se retrouve souvent seul pour travailler
- 8. Les rapports sont basés sur la concurrence
- 9. Les rapports sont fondés sur la confiance
- 10. Les rapports sont distants
- 11. Les relations sont assez chaleureuses

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Vous arrive-t-il de travailler en groupe ?

- Oui, c'est imposé, mais vous ne trouvez pas cela intéressant
- Oui, même quand ce n'est pas imposé
- Oui, et vous aimeriez pouvoir le faire plus souvent
- Rarement par faute de temps
- Non, car vous n'en voyez pas l'utilité
- Non, car vous n'avez trouvé personne pour travailler avec vous

Quelle(s) raisons vous amènent à rater un cours ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Des problèmes liés à votre santé ou à votre handicap | <input type="checkbox"/> 8. Quand les cours ne se déroulent pas au moment prévu |
| <input type="checkbox"/> 2. La fatigue | <input type="checkbox"/> 9. Votre manque de sérieux |
| <input type="checkbox"/> 3. Le manque d'envie | <input type="checkbox"/> 10. Quand ce sont des cours d'amphi |
| <input type="checkbox"/> 4. Des contraintes dues à un travail rémunéré | <input type="checkbox"/> 11. Quand vous pouvez avoir les cours par d'autres moyens |
| <input type="checkbox"/> 5. Le découragement | <input type="checkbox"/> 12. Quand la présence n'est pas obligatoire |
| <input type="checkbox"/> 6. Des contraintes familiales | <input type="checkbox"/> 13. Des contraintes dues aux activités de loisirs |
| <input type="checkbox"/> 7. Des contraintes liées aux transports | <input type="checkbox"/> 14. Quand ce sont des TD ou TP |

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Ces absences se produisent-elles ?

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Jamais | <input type="checkbox"/> Assez souvent |
| <input type="checkbox"/> Rarement | <input type="checkbox"/> Très souvent |

Pour vos cours, vous arrive-t-il ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
De partager les cours avec d'autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'aller à la bibliothèque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De demander des informations à vos professeurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'aller sur des forums (internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'utiliser des médias non-universitaires (revues, radio, internet, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'aller à des débats ou des conférences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'en discuter avec d'autres étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'utiliser les ressources numériques de l'université (documents, cours en ligne, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Au sein de votre formation, sentez-vous une concurrence entre les étudiants ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Oui, il y en a et cela crée une émulation |
| <input type="checkbox"/> Oui, je la ressens fortement | <input type="checkbox"/> Oui, il y en a mais nous restons solidaires |
| <input type="checkbox"/> Oui, il y en a mais je la ressens faiblement | <input type="checkbox"/> Non |

Si oui, quelles sont les raisons de cette concurrence entre les étudiants ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Il y a une sélection à la fin | <input type="checkbox"/> 5. Tout le monde veut être le meilleur |
| <input type="checkbox"/> 2. C'est l'esprit de la formation | <input type="checkbox"/> 6. Il est bon d'être bien vu |
| <input type="checkbox"/> 3. Ce sont les professeurs qui poussent à cela | <input type="checkbox"/> 7. Je ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> 4. C'est gratifiant d'avoir de bons résultats | |

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante (indiquez le N° de la réponse)

Que pensez-vous de la reconnaissance de votre futur diplôme sur le marché du travail ?

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Faible

- Très faible
- Inexistante
- Sans avis

Etes-vous fièr(e) d'être dans cette filière aujourd'hui ?

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non
- Sans avis

Participez-vous à certaines activités étudiantes ?

- Oui, très souvent
- Oui, de temps en temps
- Oui, mais très rarement
- Non, vous n'avez pas le temps
- Non, ça ne vous intéresse pas
- Non, n'êtes pas au courant

Si oui, à quelles activités participez-vous ?

- A des soirées
- A des concerts organisés à l'université
- A des colloques
- A des réunions hors cours
- A des activités sportives de la fac
- A des manifestations culturelles
- A une association étudiante
- A des festivals
- A des sorties
- A une semaine d'intégration
- A des week-ends organisés par la fac
- A des actions caritatives
- A un syndicat
- A des manifestations étudiantes
- A l'occasion de repas partagés

Connaissez-vous des associations étudiantes ?

- Oui
- Non

Etes- vous membre d'une de ces associations étudiantes ?

- Oui
- Non

Etes-vous membre d'un syndicat étudiant ?

- Oui
- Non

Pour vous, réussir ses études supérieures, c'est essentiellement : (vous pouvez cocher plusieurs cases)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Avoir des ami(e)s | <input type="checkbox"/> 11. Etre employable à la fin de votre cursus |
| <input type="checkbox"/> 2. Obtenir un diplôme | <input type="checkbox"/> 12. Acquérir une image positive de soi |
| <input type="checkbox"/> 3. Acquérir un esprit critique | <input type="checkbox"/> 13. Etre passionné(e) par ce qu'on fait |
| <input type="checkbox"/> 4. Satisfaire ses parents | <input type="checkbox"/> 14. Mieux comprendre les autres |
| <input type="checkbox"/> 5. Pouvoir, par la suite, trouver un travail intéressant | <input type="checkbox"/> 15. Participer activement à la vie étudiante |
| <input type="checkbox"/> 6. Trouver un sens à sa vie | <input type="checkbox"/> 16. S'identifier à la discipline étudiée |
| <input type="checkbox"/> 7. Acquérir de nouvelles connaissances | <input type="checkbox"/> 17. Faire des rencontres |
| <input type="checkbox"/> 8. Acquérir des compétences professionnelles | <input type="checkbox"/> 18. Trouver un sens à la vie |
| <input type="checkbox"/> 9. Avoir, par la suite, un travail bien rémunéré | <input type="checkbox"/> 19. Se réaliser |
| <input type="checkbox"/> 10. Mieux comprendre le monde | <input type="checkbox"/> 20. Mieux se comprendre |

Parmi les réponses que vous avez cochées, quelle est la plus importante (indiquez le N° de la réponse)

Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous votre intégration à l'université ? (0 signifiant pas du tout intégré(e) et 10 très bien intégré(e), une note intermédiaire permettant de nuancer votre jugement)

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 8 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 9 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 5 | |

Les projets

Concernant votre future profession, diriez-vous plutôt que :

- Vous avez une idée précise du métier que vous souhaiteriez exercer
- Vous avez une idée du domaine dans lequel vous souhaiteriez travailler
- Vous avez une idée plutôt vague de ce que vous souhaiteriez faire plus tard
- Vous n'avez pas encore vraiment réfléchi à votre avenir professionnel

Si un projet professionnel se dessine, est-il en lien avec votre formation ?

- Oui, tout à fait
- Oui, un peu
- Non, pas vraiment
- Non, pas du tout

Pensez-vous que votre diplôme vous permettra d'accéder rapidement à un emploi ?

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Pensez-vous que, bien qu'en situation de handicap, vous aurez autant de chances de trouver un emploi qui corresponde à vos qualifications qu'une personne non handicapée ayant un diplôme équivalent au vôtre ?

- c'est certain
- c'est très probable
- c'est peu probable
- c'est très peu probable

Pensez-vous que, bien qu'en situation de handicap, vous aurez un emploi autant rémunéré qu'une personne non handicapée ayant un diplôme équivalent au vôtre ?

- c'est certain
- c'est très probable
- c'est peu probable
- c'est très peu probable

Pensez-vous que, bien qu'en situation de handicap, vous aurez autant de chances de chances de progresser dans votre carrière qu'une personne non handicapée ayant un diplôme équivalent au vôtre ?

- c'est certain
- c'est très probable
- c'est peu probable
- c'est très peu probable

D'une manière générale, quand vous vous projetez dans 10 ans, qu'est-ce qui vous semble le plus important ? [hiérarchisez du plus important (1) au moins important (5)]

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> avoir fondé une famille | <input type="checkbox"/> avoir suffisamment d'argent |
| <input type="checkbox"/> avoir un emploi qui vous satisfait | <input type="checkbox"/> vous rendre utile aux autres |
| <input type="checkbox"/> être en bonne santé | |

Bien être et qualité de vie

Avez-vous confiance dans l'avenir ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Cela ne dépend pas de moi
- Des jours oui, des jours non
- Je sais que cela va être compliqué
- Je sais que cela ne dépend pas que de mes études

Supposons que l'on puisse classer les gens sur une échelle allant de la situation la plus défavorisée (0) à la plus favorisée (10) A quel échelon vous situeriez-vous actuellement ?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

A quel échelon pensez-vous vous situer dans une dizaine d'années ?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Le fait de posséder ultérieurement un diplôme d'études supérieures a-t-il une influence sur la façon dont vous évaluez votre situation future ?

- Enormément d'influence
- Beaucoup d'influence
- Peu d'influence
- Aucune influence

Le fait que vous soyez en situation de handicap a-t-il une influence sur la façon dont vous évaluez votre future situation ?

- Enormément d'influence
- Beaucoup d'influence
- Peu d'influence
- Aucune influence

L'expérience du handicap a-t-elle, ou a-t-elle eu, des conséquences sur :

	Négatives	Positives	Positives et négatives à la fois	Aucune conséquence
Votre vie scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre vie familiale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre vie affective	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre façon de voir les choses, votre personnalité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vos relations avec les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Faites-vous partie d'une association de personnes handicapées ?

- Oui, en tant que responsable
- Oui, en tant que simple adhérent(e)
- Non

Si oui, pour quelle(s) raison(s) avez-vous adhéré à cette association ?

1. Pour rencontrer des personnes qui vous ressemblent ou qui ont les mêmes goûts que vous
2. Pour pratiquer une activité
3. Pour avoir accès à des renseignements ou des services
4. Pour défendre une cause, être utile
5. Pour faire respecter vos droits
6. Autre

Si vous avez mentionné plusieurs raisons, quelle est la plus importante ? (indiquez le N° de la réponse)

Votre réseau amical est-il composé ?

- Surtout de personnes handicapées
- à peu près autant des deux
- surtout de personnes non handicapées

Est-ce une situation

- qui résulte de votre propre choix
- que vous subissez

Faire des études supérieures a-t-il eu une influence sur votre réseau de sociabilité ?

- Aucune influence
- Une influence assez importante
- Très peu d'influence
- Beaucoup d'importance

Faire des études supérieures a-t-il (eu) pour conséquence(s) :

1. d'élargir le nombre de vos amis
2. d'appauvrir votre réseau amical en vous éloignant de vos amis
3. de rencontrer des personnes que vous n'auriez jamais pu rencontrer en d'autres occasions
4. de renforcer les liens avec certains amis
5. de vous replier sur vous-même
6. de rencontrer des personnes avec lesquelles vous avez des affinités intellectuelles
7. de vous sentir encore plus rejeté(e)
8. de rencontrer des personnes avec qui vous pouvez sortir, faire la fête
9. Autre

Si '9. Autre' précisez :

Parmi les réponses que vous avez choisies, quelle est la plus importante ? (cochez le N° de la réponse)

Avez-vous un compagnon (ou une compagne)

- oui
- non, je n'en ai jamais eu(e)
- non, plus actuellement

L'avez-vous (l'aviez-vous) rencontré(e) pendant vos études supérieures ?

- Oui
- Non

Suit-il (elle) ou suivait-il (elle) des études universitaires ?

- Oui
- Non

Si oui, est-ce les mêmes études que vous ?

- Oui Non

Vivez-vous (ou viviez-vous) ensemble ?

- Oui Non

Si 'non', l'envisagez-vous ?

- Oui certainement Non
 Oui, vaguement

Votre compagnon (compagne), est-il (elle) ou était-il (elle) en situation de handicap ?

- Oui Non

De façon générale, pour parler de vos problèmes ou de vos soucis, vous arrive-t-il de vous confier à...

	oui	non	non concerné
Votre mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre père	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Votre conjoint(e) ou votre ami(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D'autres membres de votre famille (ou belle-famille)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un ou des ami(e)s	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un (ou des) enseignant(e)s ou étudiant(s) de votre promotion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un ou des professionnel(s) de santé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D'autres personnes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous ne vous confiez à personne en particulier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D'une façon générale, comment vous placeriez-vous sur une échelle de 0 à 10 ? (0 signifiant que vous vous sentez seul(e) ; 10 signifiant que vous vous sentez très bien entouré(e))

- 0 6
 1 7
 2 8
 3 9
 4 10
 5

Diriez-vous que vous faites partie d'une catégorie de gens qui subit des discriminations dans ce pays ?

- Oui, très discriminée
- Oui un peu

- Non pas vraiment
- Non pas du tout

A cause de votre handicap, vous êtes-vous retrouvé(e) dans l'une des situations suivantes ?

- Vous avez eu à subir des moqueries, des insultes
- Vous avez été traité(e) injustement
- Vous avez été mis(e) à l'écart des autres
- On vous a refusé un droit

A quelle fréquence avez-vous subi

	Jamais	Une seule fois	Plusieurs fois	Continuellement
des moqueries et insultes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des mises à l'écart des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des traitements injustes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des refus de droit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avez-vous subi de telles discriminations dans le cadre de vos études supérieures ?

- Jamais
- Rarement
- Occasionnellement
- Assez souvent
- Très souvent

Si cela est déjà arrivé, était-ce de la part :

- d'autres étudiants
- d'enseignants
- de personnels administratifs ou techniques

Tout bien considéré, sur une échelle de 0 à 10, à quel point êtes-vous satisfait(e) ou pas satisfait(e) de la vie que vous menez en ce moment ? (0 signifie extrêmement insatisfait(e) , 10 signifie extrêmement satisfait(e))

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Tout bien considéré, sur une échelle de 0 à 10, dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes heureux(se) ? (0 signifie extrêmement malheureux(se), 10 signifie extrêmement heureux(se))

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Par rapport aux personnes de votre âge, diriez-vous que vous avez une vie sociale (sorties, loisirs, invitations, etc.) ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Beaucoup plus réduite que la plupart d'entre elles | <input type="checkbox"/> Plus importante |
| <input type="checkbox"/> Plus réduite | <input type="checkbox"/> Beaucoup plus importante que la plupart d'entre elles |
| <input type="checkbox"/> A peu près la même | <input type="checkbox"/> Ne sait pas |

Pour chacune de ces propositions, à combien de reprises vous vous êtes senti(e) comme cela ? au cours des deux dernières semaines.

	tout le temps	la plupart du temps	plus de la moitié du temps	moins de la moitié du temps	de temps en temps	jamais
Je me suis senti(e) gai(e) et de bonne humeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me suis senti(e) calme et détendu(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me suis senti actif(ve) et en pleine forme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me suis réveillé(e) en me sentant frais(che) et dispo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma vie quotidienne a été remplie de choses qui m'intéressent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D'une manière générale, sur une échelle de 0 à 10, diriez vous que l'on n'est jamais assez prudent quand on a affaire aux autres ou que l'on peut faire confiance à la plupart des gens ? (0 signifie que l'on n'est jamais assez prudent, 10 signifie que l'on peut faire confiance aux autres)

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Sur une échelle de 0 à 10, diriez-vous que la plupart des gens cherchent à profiter de vous quand ils le peuvent ou qu'ils font leur possible pour se conduire correctement ? (0 signifie que la plupart des gens cherchent à profiter de vous, 10 signifie qu'ils font leur possible pour se conduire correctement)

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 8 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 9 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 5 | |

Toujours, sur une échelle de 0 à 10, diriez -vous que la plupart du temps les gens s'occupent surtout d'eux mêmes ou qu'ils essaient de rendre service ? (0 signifie que les gens s'occupent surtout d'eux mêmes,10 signifie que les gens essaient de rendre service)

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 8 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 9 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 5 | |

Quelle confiance avez-vous vis-à-vis des institutions suivantes (0 aucune confiance ; 10 très confiance)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L'Assemblée Nationale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La police	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les hommes politiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les syndicats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les partis politiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le parlement européen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La justice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les entreprises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Que pensez-vous du système scolaire en France aujourd'hui ? (0 signifie qu'il fonctionne extrêmement mal, 10 signifie qu'il fonctionne extrêmement bien)

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

A votre avis, comment fonctionne le système de santé en France aujourd'hui ? (0 signifie qu'il fonctionne extrêmement mal,10 signifie qu'il fonctionne extrêmement bien)

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La situation de handicap

Pour quel(s) trouble(s) êtes-vous en situation de handicap ? (plusieurs réponses possibles)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Trouble visuel | <input type="checkbox"/> Trouble viscéral |
| <input type="checkbox"/> Trouble auditif | <input type="checkbox"/> Trouble du langage et de la parole |
| <input type="checkbox"/> Trouble moteur | <input type="checkbox"/> Incapacité temporaire |
| <input type="checkbox"/> Trouble intellectuel et cognitif | <input type="checkbox"/> Autre |
| <input type="checkbox"/> Trouble psychique | <input type="checkbox"/> Aucun |

Si vous avez coché 'incapacité temporaire' ou 'autre', veuillez préciser

Nous allons aborder les difficultés que vous pouvez rencontrer dans vos activités quotidiennes. Indiquez si vous éprouvez ces difficultés uniquement si elles ne sont pas temporaires.

Nous allons aborder les difficultés que vous pouvez rencontrer dans vos activités quotidiennes. Indiquez si vous éprouvez ces difficultés uniquement si elles ne sont pas temporaires.

	oui, beaucoup	oui, un peu	non
Avez-vous des difficultés pour voir clairement les caractères ordinaires d'un journal avec vos lunettes ou vos lentilles si vous en portez habituellement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés pour voir nettement le visage de quelqu'un à 4 mètres (à l'autre bout de la pièce), avec vos lunettes ou vos lentilles si vous en portez habituellement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés pour entendre ce qui se dit au cours d'une conversation avec plusieurs personnes, avec un ou des appareils auditifs si vous en portez habituellement ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés à marcher 500 mètres sur un terrain plat ou monter un escalier sans l'aide de quelqu'un, d'une canne, de la rampe ou d'une aide technique ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés à rester assis ou debout ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés à vous souvenir de choses importantes ou vous concentrer plus de 10 minutes ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En dehors des difficultés liées aux différences de langue, avez-vous des difficultés à comprendre les autres ou vous faire comprendre des autres ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés pour lever le bras (par exemple pour attraper un objet en hauteur) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés à porter un sac à provisions de 5 kilos sur une distance de 10 mètres sans l'aide de quelqu'un ou d'une aide technique ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés pour vous pencher et ramasser un objet ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avez-vous des difficultés à tenir, serrer ou faire tourner un objet, comme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avez-vous d'autres difficultés dans certaines activités de la vie quotidienne, non mentionnées jusque là ?

Oui Non

← Précédent Suivant →

Si oui, de quelle(s) difficulté(s) s'agit-il ?

Parmi ces difficultés, laquelle vous gêne le plus dans votre vie quotidienne ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> votre difficulté à voir les caractères d'un journal | <input type="checkbox"/> votre difficulté à comprendre les autres ou vous faire comprendre |
| <input type="checkbox"/> votre difficulté à voir un visage à 4 m | <input type="checkbox"/> votre difficulté à lever un bras |
| <input type="checkbox"/> votre difficulté à entendre une conversation | <input type="checkbox"/> votre difficulté à porter un sac à provisions |
| <input type="checkbox"/> votre difficulté à marcher ou monter un escalier | <input type="checkbox"/> votre difficulté à vous pencher et ramasser un objet |
| <input type="checkbox"/> votre difficulté à rester assis ou debout | <input type="checkbox"/> votre difficulté à tenir, serrer ou faire tourner un objet |
| <input type="checkbox"/> votre difficulté à vous souvenir ou vous concentrer | <input type="checkbox"/> autre difficulté que vous avez mentionnée |

Votre principale difficulté est-elle de naissance (malformation, accident néo-natal, maladie génétique) ?

- Oui Non

A quel âge est apparue cette difficulté ?

Votre handicap est-il ?

- stabilisé évolutif

Vous vous déplacez le plus souvent

	oui	difficilement	impossible
En marchant seul ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avec cannes ou déambulateur ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En fauteuil manuel ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En fauteuil électrique ²	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avez-vous actuellement une reconnaissance officielle d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ? (reconnaissance en qualité de travailleur handicapé, carte d'invalidité, versement d'une allocation ou d'une pension, admission dans un établissement spécialisé)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non, vous avez fait une demande mais elle a été refusée |
| <input type="checkbox"/> Votre demande est en cours | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> Non, vous n'avez pas fait de demande ou vous n'êtes pas concerné(e) | |

Si oui, depuis combien de temps ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Depuis toujours | <input type="checkbox"/> Depuis le collège |
| <input type="checkbox"/> Depuis la maternelle | <input type="checkbox"/> Depuis le lycée |
| <input type="checkbox"/> Depuis le primaire | <input type="checkbox"/> Depuis l'enseignement supérieur |

Percevez-vous personnellement (ou votre famille perçoit-elle pour vous) l'une des prestations suivantes :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> L'Allocation aux Adultes Handicapés (AAH) | <input type="checkbox"/> Une autre pension ou allocation liée au handicap |
| <input type="checkbox"/> Une pension d'invalidité versée par l'assurance maladie, une assurance ou une mutuelle | <input type="checkbox"/> Aucune pension ou allocation liée au handicap |
| <input type="checkbox"/> L'Allocation Compensatrice pour Tierce Personne (ACTP) | <input type="checkbox"/> Ne sais pas |
| <input type="checkbox"/> La Prestation de Compensation du Handicap (PCH) | |

Vous-même, vous considérez-vous comme une personne en situation de handicap ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------------------------|------------------------------|

Sur une échelle de 0 (pas handicapé) à 10 (très handicapé), pourriez-vous évaluer votre niveau de handicap ?

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 8 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 9 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 10 |
| <input type="checkbox"/> 5 | |

Signalétique

Vous êtes

- Un homme Une femme

Quelle est votre année de naissance ?

Quelle est le code postal de résidence de vos parents (ou du parents chez qui vous résidiez le plus s'ils sont divorcés)

Est-ce plutôt

- En milieu urbain en milieu rural
 en milieu péri-urbain

Quelle est votre situation matrimoniale ?

- Célibataire Veuf(ve)
 Marié(e) Divorcé(e)
 Vivant maritalement Séparé(e)

Catégorie socio-professionnelle de votre père (si il est au chômage ou retraité, indiquez la catégorie sociale de la dernière profession exercée)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Agriculteur | <input type="checkbox"/> Employé |
| <input type="checkbox"/> Commerçant, artisan, chef d'entreprise | <input type="checkbox"/> Ouvrier |
| <input type="checkbox"/> Cadre, Profession intellectuelle supérieure | <input type="checkbox"/> Jamais travaillé |
| <input type="checkbox"/> Profession intermédiaire | |

pouvez-vous indiquer sa profession le plus précisément possible ?

Catégorie socio-professionnelle de votre mère (si elle est au chômage ou retraitée, indiquez la catégorie sociale de la dernière profession exercée)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Agricultrice | <input type="checkbox"/> Employée |
| <input type="checkbox"/> Commerçante, artisan, chef d'entreprise | <input type="checkbox"/> Ouvrière |
| <input type="checkbox"/> Cadre, Profession intellectuelle supérieure | <input type="checkbox"/> Jamais travaillé |
| <input type="checkbox"/> Profession intermédiaire | |

pouvez-vous indiquer sa profession le plus précisément possible ?

Vous habitez :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Chez vos parents ou l'un d'entre eux | <input type="checkbox"/> Dans un logement indépendant |
| <input type="checkbox"/> Dans une résidence universitaire (CROUS) | <input type="checkbox"/> Autre situation |
| <input type="checkbox"/> Dans une résidence collective pour personnes handicapées | |

Si 'autre', précisez

Vous vous rendez à l'université le plus souvent,

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> En utilisant les transports en commun | <input type="checkbox"/> En utilisant un véhicule personnel | <input type="checkbox"/> En fauteuil manuel |
| <input type="checkbox"/> En utilisant un transport spécialisé | <input type="checkbox"/> À pied | <input type="checkbox"/> En fauteuil électrique |

Etes-vous boursier ?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------------------------|------------------------------|

Quel est le montant de vos ressources mensuelles ?

Quelle est l'origine de ces ressources ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Parents | <input type="checkbox"/> 5. Bourses |
| <input type="checkbox"/> 2. Conjoint | <input type="checkbox"/> 6. Allocation handicap |
| <input type="checkbox"/> 3. Job étudiant | <input type="checkbox"/> 7. Autre |
| <input type="checkbox"/> 4. travail régulier | |

Si vous avez coché plusieurs types de ressources, quelle est la plus grosse importante ? (Indiquez le N° de la réponse)

Souhaiteriez-vous que les résultats de cette étude vous soient communiqués ?

Oui

Non

Si oui, envoyez-un mail à l'adresse ci-dessous : antoine_veretout@yahoo.fr. Vous pouvez en outre faire toutes les remarques que vous souhaitez ci-dessous. Merci !

Vos remarques sont les bienvenues

Merci beaucoup de votre participation !

ANNEXES 2 (CHAPITRE 2)

Annexe 2-1.

Caractéristiques socio-démographiques et scolaires des étudiants : comparaison des Enquêtes OVE et de l'Enquête *ad hoc* réalisée par nos soins en 2015-2016.

Répartition par âge.

		Enquêtes OVE				
		18 ans et moins	19-21 ans	22-26 ans	plus de 26 ans	Total
2010	pas de handicap	14%	47%	32%	7%	100%
	handicap déclaré	10%	42%	37%	11%	100%
	handicap reconnu	4%	25%	36%	35%	100%
	Ensemble handicap	10%	41%	37%	13%	100%
	Ensemble	14%	47%	32%	7%	100%
2013	pas de handicap	16%	47%	30%	6%	100%
	handicap déclaré	9%	44%	37%	10%	100%
	handicap reconnu	7%	33%	24%	36%	100%
	Ensemble handicap	9%	43%	36%	12%	100%
	Ensemble	16%	47%	30%	7%	100%
2010-2013 agrégées	pas de handicap	15%	47%	31%	7%	100%
	handicap déclaré	9%	43%	37%	11%	100%
	handicap reconnu	6%	30%	28%	36%	100%
	Ensemble handicap	9%	42%	36%	12%	100%
	Ensemble	15%	47%	31%	7%	100%
		Enquête AV				
		18 ans et moins	19-21 ans	22-26 ans	plus de 26 ans	
Enquête 2015	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	0%	40%	50%	10%	100%
	handicap scolaire uniquement	0%	38%	58%	4%	100%
	handicap scolaire et vie quotidienne	0%	26%	54%	21%	100%
	uniquement handicap vie quotidienne	0%	24%	63%	12%	100%
	Ensemble	0%	31%	57%	12%	100%

Répartition par sexe.

Enquêtes OVE				
		Etudiants	Etudiantes	Total
2010	pas de handicap	45%	55%	100%
	handicap déclaré	41%	59%	100%
	handicap reconnu	36%	64%	100%
	Ensemble handicap	41%	59%	100%
	Ensemble	45%	55%	100%
2013	pas de handicap	47%	53%	100%
	handicap déclaré	39%	61%	100%
	handicap reconnu	37%	63%	100%
	Ensemble handicap	39%	61%	100%
	Ensemble	46%	54%	100%
2010-2013 agrégées	pas de handicap	46%	54%	100%
	handicap déclaré	40%	60%	100%
	handicap reconnu	37%	63%	100%
	Ensemble handicap	40%	60%	100%
	Ensemble	45%	55%	100%
Enquête AV				
Enquête 2015	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	22%	78%	100%
	handicap scolaire uniquement	37%	63%	100%
	handicap scolaire et vie quotidienne	39%	61%	100%
	uniquement handicap vie quotidienne	32%	68%	100%
	Ensemble handicap	34%	66%	100%

Répartition par origine sociale.

Enquêtes OVE					
		Supérieures	Moyennes	Populaires	Total
2010	pas de handicap	40%	32%	28%	100%
	handicap déclaré	37%	35%	28%	100%
	handicap reconnu	34%	37%	29%	100%
	Ensemble handicap	37%	35%	28%	100%
	Ensemble	40%	32%	28%	100%
2013	pas de handicap	38%	32%	30%	100%
	handicap déclaré	34%	34%	32%	100%
	handicap reconnu	30%	35%	35%	100%
	Ensemble handicap	34%	34%	32%	100%
	Ensemble	37%	32%	30%	100%
2010-2013 agrégées	pas de handicap	39%	32%	29%	100%
	handicap déclaré	35%	34%	30%	100%
	handicap reconnu	32%	36%	32%	100%
	Ensemble handicap	35%	34%	31%	100%
	Ensemble	38%	32%	29%	100%
Enquête AV					
		Supérieures	Moyennes	Populaires	Total
Enquête 2015	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	33%	14%	53%	100%
	handicap scolaire uniquement	41%	19%	41%	100%
	handicap scolaire et vie quotidienne	29%	17%	54%	100%
	uniquement handicap vie quotidienne	26%	16%	58%	100%
	Ensemble handicap	32%	17%	51%	100%

Répartition par type d'élève.

Enquêtes OVE						
		Très bons élèves	Bon élèves	Elèves moyens	Moins bons élèves	Total
2010	pas de handicap	30%	32%	22%	16%	100%
	handicap déclaré	23%	32%	24%	22%	100%
	handicap reconnu	9%	23%	26%	42%	100%
	Ensemble handicap	30%	32%	22%	16%	100%
	Ensemble	30%	32%	22%	16%	100%
2013	pas de handicap	34%	31%	21%	14%	100%
	handicap déclaré	30%	33%	22%	15%	100%
	handicap reconnu	15%	38%	20%	27%	100%
	Ensemble handicap	29%	33%	22%	15%	100%
	Ensemble	33%	31%	21%	14%	100%
2010-2013 agrégées	pas de handicap	32%	31%	22%	15%	100%
	handicap déclaré	28%	33%	23%	17%	100%
	handicap reconnu	13%	32%	23%	33%	100%
	Ensemble handicap	27%	33%	23%	18%	100%
	Ensemble	32%	31%	22%	15%	100%
Enquête AV						
		très bon élève	bon élève	élève moyen	élève médiocre	
Enquête 2015	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	15%	45%	30%	10%	100%
	handicap scolaire uniquement	17%	34%	38%	10%	100%
	handicap scolaire et vie quotidienne	8%	44%	34%	15%	100%
	uniquement handicap vie quotidienne	9%	40%	42%	9%	100%
	Ensemble handicap	12%	40%	36%	11%	100%

Annexe 2-2.

Simulation

Nous disposons des données suivantes :

1/ Les données de l'OVE quant à la prévalence du handicap selon le sexe et la catégorie sociale des parents.

		pas de handicap	handicap	Total
Etudiants	Classes moyennes et supérieures	95,2%	4,8%	100,0%
	classes populaires	94,5%	5,5%	100,0%
Etudiantes	Classes moyennes et supérieures	93,7%	6,3%	100,0%
	classes populaires	93,8%	6,2%	100,0%
Ensemble	Classes moyennes et supérieures	94,4%	5,6%	100,0%
	classes populaires	94,1%	5,9%	100,0%

2/ Les *Odds Ratio* (OR) de prévalence du handicap en population générale en fonction de sexe et de la catégorie sociale : 2,2 pour les hommes de catégorie populaire par rapport aux hommes de catégorie favorisée ; 1,6 pour les femmes de catégorie populaire par rapport aux femmes de catégorie favorisée.

La simulation est effectuée sous l'hypothèse d'OR similaires chez l'ensemble des jeunes : hypothèse validée par MORMICHE et BOISSONNAT (2003).

Nous allons calculer, dans un premier temps, des taux de prévalence fictifs, c'est-à-dire ce qu'ils devraient être au sein de la population étudiante si l'on avait un accès à l'enseignement supérieur égal entre étudiants handicapés et non-handicapés, à partir des OR prévalant en population générale.

Dans le tableau ci-dessus, appelons « A » la case des étudiants des classes moyennes et supérieures en situation de handicap et « B » celle des étudiants des classes moyennes et supérieures non-handicapés ($B = 1-A$) ; appelons « C » la case des étudiants des classes populaires en situation de handicap et « D » la case des étudiants des classes populaires non-handicapés ($D = 1-C$).

En faisant l'hypothèse que l'OR de prévalence du handicap entre étudiants issus des classes populaires par rapport à ceux des classes moyennes et supérieures est similaire à celui de la population générale, l'équation de départ est donc la suivante :

$$[(A/B) / (C/D)] = 2,2$$

Pour les étudiants issus des classes moyennes et supérieures, on conserve les données initiales de l'OVE. On a donc l'équation suivante :

$$[(0,048 / 0,952) / (C / (1-C))] = 2,2$$

La résolution donne :

$$\begin{aligned} [(0,048 / 0,952) / (C / (1-C))] = 2,2 &\Leftrightarrow [(0,048 * (1-C)) / (0,952 * C)] = 2,2 \Leftrightarrow (0,048 * 2,2 * (1-C)) = 0,952 C \\ \Leftrightarrow 0,1066 (1-C) = 0,953 C &\Leftrightarrow 0,1066 = 0,1066 C + 0,953 C \Leftrightarrow 0,1066 = 1,06 C \Leftrightarrow C = 0,1066 / 1,06 \Leftrightarrow \\ C = 0,1007 ; C = 10,1\% \end{aligned}$$

Ainsi, si l'OR de prévalence du handicap entre étudiants issus des classes populaires par rapport à ceux des classes moyennes et supérieures était similaire à celui de la population générale, on aurait 10,1 %

d'étudiants en situation de handicap parmi les étudiants issus des classes populaires. On répète l'opération pour les étudiantes. On obtient 9,7%.

A partir de ces taux de prévalence fictifs on peut calculer, par substitution, ce que devraient être les effectifs des étudiants en situation de handicap chez les étudiants de classes populaires s'il y avait un accès à l'enseignement supérieur qui respecte cette prévalence.

Avec taux de prévalence observé				Prévalence attendue	Avec taux de prévalence fictif					
		handi2cl			Total			handi2cl		Total
		pas de handicap	handicap					pas de handicap	handicap	
Etudiants	Classes moyennes et supérieures	941588	46927	988515	10,1%	Etudiants	Classes moyennes et supérieures	941588	46927	988515
	classes populaires	352595	19966	372561			classes populaires	352595	39489	392084
	Ensemble	1294183	66893	1361076			Ensemble	1294183	86416	1380599
Etudiantes	Classes moyennes et supérieures	1086006	70760	1156766	9,7%	Etudiantes	Classes moyennes et supérieures	1086006	70760	1156766
	classes populaires	488134	31293	519427			classes populaires	488134	52204	540338
	Ensemble	1574140	102053	1676193			Ensemble	1574140	122964	1697104

On peut alors calculer les distributions du handicap en fonction de la catégorie sociale et comparer pourcentages attendus et pourcentages réels.

	Classes moyennes et supérieures	Classes populaires
Pas de handicap	71%	29%
Handicap	69%	31%
Simulation Handicap	57%	43%

Annexe 2-3.

Modélisation des chances d'être un "bon élève"					
Variables	Modalités	B	Wald	Significativité	Odd Ratio
PCS parents			2420	0,000	
	Populaire	Ref.			
	Moyenne	0,6		0,000	1,8
	Supérieure	1,1		0,000	3,1
Handicap			25	0,000	
	Handicap reconnu	Ref.			
	Handicap déclaré	0,7		0,001	1,9
	Pas de Handicap	0,8		0,000	2,2
Sexe			20	0,000	
	Etudiante	Ref.			
	Etudiant	0,1	20	0,000	1,1
Constante		-0,816	17	0,000	0,4
OVE 2010-2013 ; Champ : étudiants en formation initiale et titulaires d'un Bac					

Annexe 2-4.

Différenciation sociale en fonction du modèle ternaire et du modèle dual.

		CSP parents		
		Supérieures	Moyennes	Populaires
Modèle ternaire	Université hors médecine	36%	33%	31%
	Filières pro	26%	34%	40%
	Filières d'élite	51%	29%	20%
		Supérieures	Moyennes	Populaires
Modèle dual	Université	36%	33%	31%
	Hors Université	41%	31%	27%

Annexe 2-5

Modèles de régression logistiques : envisager des études au-delà de trois années ; au-delà de cinq années.

Etudes au-delà de bac + 3					Etudes au-delà de bac + 5				
	B	Wald	Sig.	Exp(B)		B	Wald	Sig.	Exp(B)
Filière					Filière				
Université hors médecine		5347,5	0,000		Université hors médecine	Ref.	2541,1	0,000	
Filières pro	-2,1	4209,9	0,000	0,1	Filières pro	-1,0	662,4	0,000	0,4
Filières d'élite	0,7	148,0	0,000	1,9	Filières d'élite	0,8	1299,1	0,000	2,2
Type d'élève					Type d'élève				
pas bon élève					pas bon élève	Ref.			
bon élève	1,3			3,6	bon élève	1,0			2,6
Etudes Parents					Etudes Parents				
pas d'études post bac		239,4	0,000		pas d'études post bac	Ref.	245,4	0,000	
études post bac	0,5			1,7	études post bac	0,4			1,4
Cycle d'études					Cycle d'études				
1ère année		132,9	0,000		cycle 1	Ref.	168,0	0,000	
Au delà de la 1ère année	0,4			1,5	cycle 2 et 3	0,3			1,3
CSP parents					CSP parents				
classes populaires		94,5	0,000		classes populaires	Ref.	87,1	0,000	
Classes moyennes et supérieures	0,3			1,4	Classes moyennes et supérieures	0,2			1,3
Handicap					Handicap				
pas de handicap	Ref.				pas de handicap	Ref.	23,3	0,000	
handicap	N.S			N.S	handicap	0,2			1,2
Genre					Genre				
Etudiantes		21,1	0,000		Etudiantes	Ref.	0,2	0,667	
Etudiants	0,1			1,2	Etudiants	N.S			N.S
Constante					Constante				
	1,0	635,8	0,000	2,7		-2,0	4343,8	0,000	0,1

Sources : OVE 2010-2013 ; Champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année.

Annexe 2-6.

Comparaison des chances de rejoindre la « filière d'élites » selon que l'on est un « très bon élève » ou un « bon élève » plutôt qu'un « élève moyen » ou « moins bon élève », selon le type de mesure.

	CSP +			
	Etudiants		Etudiantes	
	Pas de Handicap	Handicap Reconnu	Pas de Handicap	Handicap Reconnu
Mesure additive (différence de points de %)	34	13	29	10
Mesure multiplicative (rapport de %)	2,7	3,9	2,9	3,8
Mesure logistique (Odds Ratio)	4,7	4,5	4,4	4,2
	CSP =			
Mesure additive (différence de points de %)	29	9	24	7
Mesure multiplicative (rapport de %)	3,3	4,3	3,4	4,1
Mesure logistique (Odds Ratio)	5,0	4,7	4,6	4,4
	CSP -			
Mesure additive (différence de points de %)	26	7	21	5
Mesure multiplicative (rapport de %)	3,6	4,4	3,6	4,2
Mesure logistique (Odds Ratio)	5,1	4,8	4,7	4,5
OVE 2010-2013 ; étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année.				

Lecture : parmi les étudiants issus de milieu favorisé, et par rapport aux élèves « moyens » et « moins bons », les « très bons » et « bons » élèves qui n'ont pas de handicap enregistrent un différentiel de 34 points dans leurs probabilités de rejoindre une « filière d'élite » (54 % contre 20%), soit 2,7 fois plus (54%/20%), soit un rapport de chances (ou *Odd Ratio*) de 4,7.

Pour les étudiants dont le handicap est reconnu présentant les mêmes caractéristiques, ce différentiel est de 13 points, le rapport de 3,9 et l'*Odd Ratio* de 4,5.

On voit bien que l'impact du diplôme en fonction du handicap diffère selon le type de mesure que l'on utilise. Si l'on regarde les écarts de pourcentages, on en conclut que le diplôme est plus important chez les non-handicapés. Si l'on prend le rapport de pourcentage, on aboutit à la conclusion inverse.

Dans la mesure où ils sont insensibles aux différences de grandeurs, les *Odds Ratios* constituent une mesure plus neutre et permettent davantage les comparaisons. C'est une des raisons pour lesquelles ils sont privilégiés. Il faut noter, ici, que compte tenu des faibles effectifs concernant les étudiants dont le handicap est reconnu, les intervalles de confiance (que nous n'avons pas présentés afin de ne pas alourdir le tableau) des *Odds Ratios* indiquent qu'il n'y a pas de différence entre handicapés et non-handicapés.

Annexe 2-7.

Modèles de régression logistiques : tenter et être accepté dans une filière sélective (CPGE ; école d'ingénieur ; école de commerce)

Modélisation des chances de se présenter à une formation sélective				
Variables	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Sexe		733	0,000	
Etudiantes	Ref.			
Etudiants	0,6		0,000	1,9
Type d'élève		925	0,000	
Pas "bon élève"	Ref.			
"bon élève"	0,8		0,000	2,3
Niveau scolaire des parents		356	0,000	
Parents = pas d'études post bac	Ref.			
Parents = études post bac	0,5		0,000	1,6
CSP Parents		141	0,000	
CSP populaires	Ref.			
CSP moyennes et sup.	0,4		0,000	1,4
Handicap		16	0,000	
Handicap reconnu	Ref.			
handicap déclaré	0,8	5	0,028	2,2
Pas de handicap	0,9	7	0,008	2,5
Constante	-3,6	109	0,000	0,0
Modélisation des chances d'intégrer une formation sélective				
Variables	B	Wald	Sig.	Exp(B)
Sexe		22	0,000	
Etudiantes	Ref.			
Etudiants	0,3		0,000	1,3
Type d'élève		1	0,304	
Pas "bon élève"	Ref.			
"bon élève"	0,1		0,304	1,1
Niveau scolaire des parents		8	0,005	
Parents = pas d'études post bac	Ref.			
Parents = études post bac	0,2		0,005	1,2
CSP Parents		16	0,000	
CSP populaires	Ref.			
CSP moyennes et sup.	0,3		0,000	1,3
Handicap		17	0,000	
Handicap reconnu	Ref.			
handicap déclaré	1,0	2	0,136	2,8
Pas de handicap	1,5	5	0,031	4,3
Constante	-0,1	0	0,877	0,9

OVE 2010-2013 ; Champ : étudiants en formation initiale et titulaires d'un Bac

Annexe 2-7 bis.

Niveau d'études envisagé.

		Etudes envisagées		Total
		études courtes*	études longues**	
Handicap	Pas de handicap	23%	77%	100%
	Handicap déclaré	27%	73%	100%
	Handicap reconnu	36%	64%	100%
	Ensemble	23%	77%	100%
* Bac +2 - Bac+3 ; ** Bac +5 et plus				
OVE 2010-2013 ; étudiants de 1ère année en formation initiale .				

ANNEXES 3 (CHAPITRE 3)

Annexe 3-1.

Tableau : modélisation des chances de sortir de l'enseignement supérieur avec un diplôme du supérieur long plutôt que du supérieur court.

Sortie avec diplôme du supérieur long vs Supérieur court							
		B	Wald	Sig.	Odds Ratio	IC (95%) des OR	
						Inférieur	Supérieur
Filière du Bac	Filière		1315	0,000			
	Professionnelle	Ref.		0,000			
	Technologique	1,6	64	0,000	5,0	3,4	7,4
	Générale	3,5	314	0,000	32,9	22,4	48,4
Mention au Bac	Mention	Ref.	383	0,000			
	Pas de mention	0,8			2,3	2,1	2,5
Statut Economique et Culturel des parents	SEC Parents		206	0,000			
	SEC Bas	Ref.					
	SEC Moyen	0,4	83	0,000	1,5	1,4	1,6
	SEC Elevé	0,9	183	0,000	2,5	2,2	2,8
Université	Université	Ref.	154	0,000			
	Hors Université	0,5			1,7	1,6	1,9
Sexe	Etudiante	Ref.	79	0,000			
	Etudiant	0,4			1,5	1,3	1,6
Handicap	Handicap		10	0,007			
	Handicap reconnu	Ref.					
	Handicap non reconnu	0,2	1	0,308	1,2	0,8	1,9
	Pas de handicap	0,4	5	0,033	1,5	1,0	2,3
Constante		-4,7	275	0,000	0,0		
Sources : Cereq 2004-2010 agrégées ; Champ : étudiants diplômés sortis de l'enseignement supérieur							

Annexe 3-1 bis.

Tableau : modélisation des chances de sortir de l'enseignement supérieur avec un diplôme du supérieur long.

Sortie avec diplôme du supérieur long							
		B	Wald	Sig.	Odds Ratio	IC (95%) des OR	
						Inférieur	Supérieur
Filière du Bac	Filière		1321	0,000			
	Professionnelle	Ref.		0,000			
	Technologique	0,2	103	0,000	7,5	5,1	11,0
	Générale	3,8	374	0,000	42,6	29,1	62,4
Mention au Bac	Mention	Ref.	769	0,000			
	Pas de mention	1,1			2,9	2,7	3,1
Statut Economique et Culturel des parents	SEC Parents		271	0,000			
	SEC Bas	Ref.					
	SEC Moyen	0,4	97	0,000	1,5	1,4	1,6
	SEC Elevé	0,9	250	0,000	2,6	2,3	2,9
Sexe	Etudiante	Ref.	40	0,000			
	Etudiant	0,2			1,3	1,2	1,4
Handicap	Handicap		38	0,000			
	Handicap reconnu	Ref.					
	Handicap non reconnu	0,3	2	0,122	1,3	0,9	2,0
	Pas de handicap	0,7	15	0,000	2,0	1,4	2,8
Université	Université	Ref.	20	0,000			
	Hors Université	0,2			1,2	1,1	1,3
Constante		-5,5	444	0,000	0,0		

Sources : Cereq 2004-2010 agrégées ; Champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur ayant passé un Bac

Annexe 3 -2.

Tableau : évolution des taux de « *diplômentation* » en fonction du handicap.

Handicap	Génération	Niveau de diplôme obtenu			Total
		Pas de diplôme	Supérieur court	Supérieur long	
Pas de handicap	2004	20%	48%	32%	100%
	2010	23%	42%	35%	100%
Handicap non reconnu	2004	30%	53%	17%	100%
	2010	32%	41%	27%	100%
Handicap reconnu	2004	37%	43%	20%	100%
	2010	43%	37%	20%	100%
Sources : Cereq Génération 2004-2010 ; champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur					

N.B. : les estimations concernant les évolutions relatives aux étudiants dont le handicap est reconnu sont à prendre avec précaution : les effectifs pour la « Génération 2014 » sont inférieurs à 100 (n = 81).

Annexe 3-3.

Tableau : nombre moyen d'années passées dans l'enseignement supérieur en fonction du niveau de diplôme et du handicap.

	Catégorisations du handicap	Niveau de diplôme						
		Bac +1	Bac +2	Bac +3	Bac +4	Bac +5	Bac +6	
Enquête AV	pas d'allocation handicap	1,7	2,7	4,4	5,3	6,7	8,9	
	allocation handicap	2,1	3,5	5,1	6,3	8,1	10,5	
	aucune reconnaissance institutionnelle	1,7	2,7	4,2	5,3	7,0	9,0	
	reconnaissance institutionnelle	2,1	3,4	5,4	6,4	7,5	9,7	
	handicap émergent	1,7	2,7	4,1	5,1	6,3	10,0	
	handicap canonique	2,0	3,1	5,0	6,2	7,6	9,1	
	Champ : ensemble des étudiants ; les cases surlignées indiquent des différences statistiquement significatives							

Annexe 3-4.

Tableau : temps moyen d'obtention du diplôme des sortants de l'université.

	Temps moyen d'obtention du diplôme		
	Pas de handicap	Handicap	Rapport Handicap/Pas de handicap
	Temps moyen d'obtention du diplôme		
Pas de diplôme supérieur	2,2	2,8	1,3
Bac + 2	3,9	4,5	1,2
Bac + 3	5,4	6,1	1,1
Bac + 4	6,0	6,6	1,1
Bac + 5	6,3	6,3	1,0
Source : Enquêtes Cereq 2004-2010 agrégées - Champ : étudiants sortis de l'université			

Annexe 3-5.

Tableau : réorientations, un an après, des entrants de l'année N-1 en 1ère année d'enseignement supérieur universitaire.

	Réorientations en première année un an après			
	Entrants 2012-2013	Entrants 2013-2014	Entrants 2014-2015	Entrants 2015-2016
Droit-Science Po	9,7%	9,8%	9,7%	9,3%
Scenc Eco -Gestion	10,3%	10,6%	10,7%	10,8%
AES	14,2%	12,2%	15,2%	13,1%
Lettres-Sciences du langage-Arts	11,9%	13,2%	11,3%	11,1%
Langues	11,2%	11,0%	11,0%	10,6%
Sciences Humaines et Sociales	9,3%	10,8%	9,1%	8,8%
Sciences fondamentales et applications	13,2%	14,9%	13,5%	12,8%
Science de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers	13,8%	14,4%	14,0%	12,8%
STAPS	6,1%	6,5%	6,8%	5,9%
Ensemble filières universitaires générales	10,6%	11,3%	10,7%	10,4%
santé	17,5%	19,3%	20,1%	20,1%
ingénieurs	13,7%	15,4%	16,5%	25,8%
DUT	4,8%	5,0%	4,8%	4,4%
Total	10,5%	11,3%	11,0%	10,7%
Sources	Rers 2014	Rers 2015	Rers 2016	Rers 2017

Annexe 3-6.

Pourcentages et motifs d'interruption des études en fonction du handicap.

		Types de handicap				Ensemble
		Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Handicap scolaire uniquement	Handicap scolaire et vie quotidienne	Handicap uniquement vie quotidienne	
Interruption des études depuis la 1ère inscription	oui, une fois	10%	10%	19%	16%	14%
	oui, plusieurs fois	9%	3%	7%	11%	7%
	une ou plusieurs fois	19%	13%	25%	27%	21%
Motifs d'interruption	pour des raisons de santé liées à votre handicap	82%	56%	62%	89%	72%
	pour des raisons de santé mais sans rapport avec votre	9%	24%	12%	6%	12%
	pour des raisons familiales	0%	8%	22%	8%	12%
	pour des raisons professionnelles	27%	32%	28%	13%	24%
Enquête AV ; Champ : étudiants inscrits l'année précédant l'enquête						

Annexe 3-6bis.

Tableau : relation entre interruption d'études et changement de filière en fonction du handicap.

		changement de filière	Aucun changement de filière
handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Interruption d'études	47%	53%
	Pas d'interruption d'études	23%	77%
handicap scolaire uniquement	Interruption d'études	60%	40%
	Pas d'interruption d'études	20%	80%
handicap scolaire et vie quotidienne	Interruption d'études	56%	44%
	Pas d'interruption d'études	33%	67%
uniquement handicap vie quotidienne	Interruption d'études	57%	43%
	Pas d'interruption d'études	28%	72%
Ensemble	Interruption d'études	56%	44%
	Pas d'interruption d'études	26%	74%
Enquête AV ; Champ : étudiants inscrits l'année précédant l'enquête			

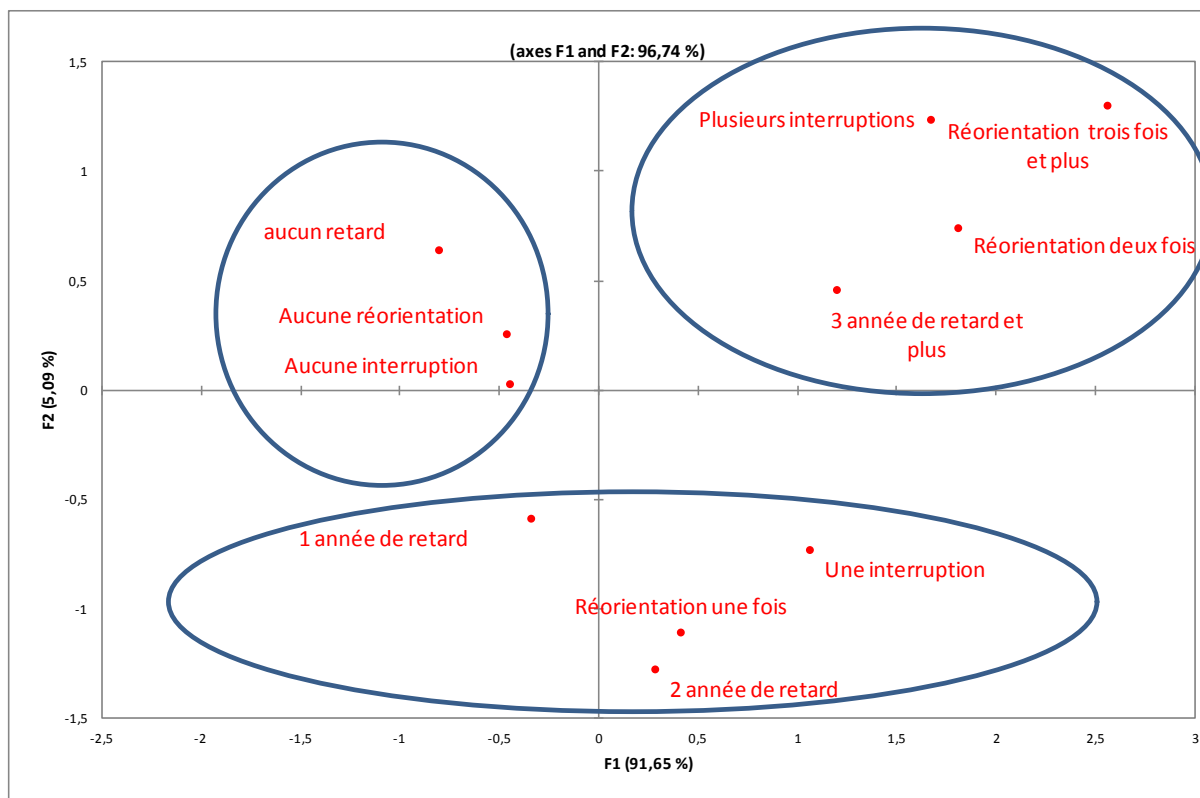
Annexe 3-7.

Tableau : distribution des variables de parcours

Années de retard		Réorientations		Interruptions d'études	
aucun retard	35%	Non, zéro fois	66%	jamais	79%
1 année de retard	23%	oui, une fois	23%	oui, une fois	14%
2 année de retard	16%	oui, deux fois	7%	oui, plusieurs fois	7%
3 année de retard et plus	26%	oui, trois fois	3%	[-]	0%
Total	100%	Total	100%	Total	100%
Enquête AV ; champ : étudiants inscrits au moins une année avant l'enquête					

Annexe 3-7 bis.

Analyse en composante principale des variable de parcours ; présentations des deux premiers axes.



N.B. : le second axe ne représente que 5 % de la variance totale - Sources : Enquête AV 2015-2016.

Annexe 3-7-Ter.

Types de parcours en fonction du cycle d'étude.

Cycle d'étude	Types de Parcours			Total
	Parcours linéaire	parcours diversifié	parcours chaotique	
1er cycle	38%	47%	15%	100%
au delà du 1er cycle	36%	44%	21%	100%
Ensemble	37%	46%	17%	100%

Enquête AV 2015 -2016 ; champ : étudiants entrée au moins 1 an avant l'année d'enquête.
P value = 0,247

Sources : Enquête AV 2015-2016

Annexe 3-8.

Facteurs influant sur le décrochage universitaire

		Handicap			
		Pas de handicap	21%		
		handicap non reconnu	31%		
		handicap reconnu	42%		
Total		22%			
Variables Sociales					
Filière du Bac		Origine sociale des parents		Diplôme des parents	
		classes populaires	24%	Pas de diplôme supérieur	29%
		classes moyennes	20%	Diplôme supérieur	17%
		classes supérieures	18%		
Variables Scolaires					
Filière du Bac		Mention au Bac		Filière Enseignement Supérieur	
N'a pas obtenu le bac	15%	Aucune	28%	BTS-DUT Ecoles secteur tertiaire	16%
Générale	17%	Assez bien	15%	BTS-DUT Ecoles secteur industriel	19%
Technologique	26%	Bien	10%	Sciences	26%
Professionnelle	48%	Très bien	6%	LSH	33%
				DEG	36%
Sources Cereq. Enquêtes 2004-2010 agrégées ; champ : jeunes sortis de l'enseignement supérieur					

Annexe 3-8 bis.

Distribution des facteurs influant le décrochage universitaire en fonction du handicap

Variables sociales													
Origine sociale des parents		Pas de handicap	handicap non reconnu	handicap reconnu	Diplôme des parents		Pas de handicap	handicap non reconnu	handicap reconnu				
												classes populaires	54%
		classes moyennes	21%	21%	23%	Diplôme supérieur	43%	41%	40%				
		classes supérieures	25%	19%	19%	Total	100%	100%	100%				
Total		100%	100%	100%									
Variables scolaires													
Filière du Bac		Pas de handicap	handicap non reconnu	handicap reconnu	Mention au Bac		Pas de handicap	handicap non reconnu	handicap reconnu	Filière Sup.			
Générale		64%	63%	61%	Aucune	60%	59%	70%	BTS-DUT Ecoles secteur tertiaire	47%	45%	42%	
Technologique		28%	28%	26%	Assez bien	27%	27%	20%	BTS-DUT Ecoles secteur industriel	19%	16%	18%	
Professionnelle		7%	8%	11%	Bien	11%	12%	8%	Sciences	11%	14%	10%	
N'a pas obtenu le bac		1%	1%	2%	Très bien	2%	2%	2%	LSH	15%	16%	21%	
Total		100%	100%	100%	Total	100%	100%	100%	DEG	8%	8%	10%	
										Total	100%	100%	100%
Sources Cereq. Enquêtes 2004-2010 agrégées ; champ : jeunes sortis de l'enseignement supérieur													

Annexe 3-9.

Modélisation de sortie de l'enseignement supérieur sans diplôme (avec prise en compte de l'année d'Enquête)

Sortie sans diplôme							
		B	Wald	Sig.	Odds Ratio	IC (95%) des OR	
						Inférieur	Supérieur
Filière du Bac	Filière		1958	0,000			
	Générale	Ref.					
	Technologique	0,8	579	0,000	2,2	2,0	2,3
	Professionnelle	2,1	1806	0,000	8,5	7,7	9,3
Université	Hors Université	Ref.	1417	0,000			
	Université	1,1			3,1	2,9	3,3
Mention au Bac	Mention	Ref.	1227	0,000			
	Pas de mention	1,1			3,1	2,9	3,3
Handicap	Handicap		82	0,000			
	Pas de handicap	Ref.					
	Handicap non reconnu	0,4	55	0,000	1,6	1,4	1,8
	Handicap reconnu	0,7	30	0,000	2,0	1,6	2,5
Enquête	2004	Ref.	77	0,000			
	2010	0,3			1,3	1,2	1,4
Sexe	Etudiante	Ref.	8	0,006			
	Etudiant	0,1			1,1	1,0	1,1
Constante		-3,1	5511	0,000	0,0		

Sources : Cereq 2004-2010 ; Champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur ayant passé un Bac

Annexe 3-10.

Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez arrêté vos études en 2004 (Enquête Génération 2004 ; interrogation 2007) ? - en 2010 (Enquête Génération 2010 ; interrogation 2013) ?

Motifs d'arrêt des études	Pas de handicap	Handicap non reconnu	Handicap reconnu	Ensemble
Pour entrer dans la vie active	60%	53%	39%	59%
Parce que vous étiez lassé de faire des études	46%	41%	37%	45%
Pour une autre raison	43%	57%	69%	45%
Pour des raisons financières	31%	35%	33%	31%
Parce que vous aviez trouvé un emploi	32%	20%	20%	30%
Parce que vous aviez atteint le niveau de formation que vous souhaitiez	15%	9%	15%	14%
Parce que vous avez été refusé dans une formation supérieure	11%	8%	5%	10%
Parce que la formation souhaitée n'existait pas à proximité	9%	8%	15%	9%
Total	100%	100%	100%	100%

Sources : enquêtes Cereq 2004-2010 agrégées ; champ : étudiants sortis de l'enseignement supérieur sans diplôme

Annexe 3-10 bis.

Choix de l'item « autres raisons » en fonction de l'obtention ou non d'un diplôme du supérieur et du handicap.

	Diplôme supérieur	Pas de diplôme supérieur
Pas de handicap	15%	42%
Handicap non reconnu	21%	56%
Handicap reconnu	35%	69%
Ensemble	15%	43%

Sources : Cereq 2004-2010 agrégées ; champ : étudiants du sortant du supérieur

Annexe 4-1.

Construction de la variable « Intégration académique ».

La construction de cette variable s'est faite en deux temps. Tout d'abord, nous avons été obligé de construire une variable agrégée pour chacune des deux enquêtes de l'OVE, les questions n'étant pas identiques. Ensuite, nous avons découpé chacune de ces deux variables en quartiles. C'est sur la base de ces quartiles qu'a été construite la variable commune.

Enquête OVE 2010 : agrégation de sous-questions des deux questions génériques suivantes :

1. « *Quelle appréciation portez-vous sur les aspects suivants de votre formation actuelle ?* » :

« L'information concernant l'orientation et les débouchés » ; « L'information sur le contenu de la formation » ; « L'intérêt des cours » ; « L'emploi du temps (nombre d'heures de cours et répartition) » ; « La disponibilité des enseignants » ; « Les qualités pédagogiques des enseignants » ; « Le jugement d'ensemble de votre formation »

Echelles de Likert de 0 (tout à fait insatisfait) à 4 (tout à fait satisfait).

2. « *Quelle appréciation d'ensemble portez-vous sur la vie dans votre établissement ?* ».

Echelles de Likert de 0 (tout à fait insatisfait) à 4 (tout à fait satisfait).

Construction de la variable « Intégration académique 2010 » par simple sommation des items retenus => le score peut donc s'échelonner entre 0 et 32.

Enquête OVE 2013 : agrégation de sous-questions de la question générique suivante :

« *Dans quelle mesure êtes-vous satisfait (e) de vos études ?* » :

« d'une manière générale » ; « de l'intérêt de la formation, des cours » ; « de l'organisation des études et de l'emploi du temps » ; « de la possibilité de choisir dans une large gamme de cours » ; « de la disponibilité des enseignants » ; « de la qualité pédagogiques des enseignants » ; « de la réputation de l'établissement ou de la formation » ;

Echelles de Likert de 0 (tout à fait insatisfait) à 4 (tout à fait satisfait).

Construction de la variable « Intégration académique 2013 » par simple sommation des items retenus => le score peut donc s'échelonner entre 0 et 28.

Annexe 4-2.

Intégration académique

Modélisation de l'intégration académique (Forte)					
		B	Wald	Sig.	Exp(B)
Filière			495	0,000	
	LSH	Ref.			
	DEG	-0,1	4	0,048	-1,1
	Sciences	NS	2	NS	[-]
	Hors Univ (+ santé)	0,4	249	0,000	1,5
Type d'élève			234	0,000	
	"Pas bon élève"	Ref.			
	"Bon élève"	0,3	234	0,000	1,4
Sexe			123	0,000	
	Etudiantes	Ref.			
	Etudiants	0,2	123	0,000	1,2
Handicap			110	0,000	
	Pas de handicap	Ref.			
	Handicap déclaré	-0,3	103	0,000	-1,4
	Handicap reconnu	0,5	6	0,013	1,6
Cycle d'étude			27	0,000	
	cycles 2 et 3	Ref.			
	cycle 1	0,1	27	0,000	1,1
Constante		-0,5	325	0,000	0,6
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.					

Annexe 4-3.

Types de handicap et intégration académique (AV) **p. 11.**

	Intégration académique				Total
	1er quartile	2ème quartile	3ème quartile	4ème quartile	
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	36%	27%	22%	14%	100%
Handicap scolaire uniquement	26%	27%	26%	21%	100%
Handicap scolaire et vie quotidienne	26%	26%	25%	23%	100%
Handicap vie quotidienne uniquement	14%	20%	30%	35%	100%
Ensemble	25%	25%	26%	24%	100%
P value = 0,000					
	Intégration académique				Total
	1er quartile	2ème quartile	3ème quartile	4ème quartile	
Handicap non reconnu	30%	27%	25%	18%	100%
Handicap reconnu	22%	28%	24%	26%	100%
Handicap reconnu et allocation	21%	22%	28%	29%	100%
Ensemble	25%	25%	26%	24%	100%
P value = 0,003					
Source : Enquête AV 2015-2016					

Annexe 4-4.

Modélisation de l'absentéisme (Question : « Pour quelles raisons ne pouvez-vous pas assister à certains enseignements ? » - Item de réponse « Par choix »).

Modélisation de "absence par choix"							
		B	Wald	Sig.	Exp(B)	pour EXP(B)	
						Inférieur	Supérieur
Type d'élève	Elèves pas très bons	Ref.	61	0,000			
	Elèves moyens	-0,29	7	0,007	0,7	0,6	0,9
	Bon élèves	-0,13	2	0,199	0,9	0,7	1,1
	Très bons élèves	0,34	13	0,000	1,4	1,2	1,7
Filière	Hors Univ (+ santé)	Ref.	51	0,000			
	LSH	0,31	13	0,000	1,4	1,2	1,6
	DEG	0,36	20	0,000	1,4	1,2	1,7
	Sciences	-0,40	14	0,000	0,7	0,5	0,8
Cycle d'étude	Cycle 1	Ref.	21	0,000			
	Cycles 2 et 3	0,28			1,3	1,2	1,5
Choix	Pas de choix par défaut	Ref.	18	0,000			
	Choix par défaut	0,43			1,5	1,3	1,9
Handicap	Pas de handicap	Ref.	16	0,000			
	Handicap déclaré	0,28	6	0,015	1,3	1,1	1,7
	Handicap reconnu	1,16	11	0,001	3,2	1,6	6,4
Sexe	Étudiantes	Ref.	10	0,001			
	Étudiants	0,19			1,2	1,1	1,4
Constante		-4,10	1898	0,000	0,0		
Sources : OVE 2010-2013 pour les absence et motifs d'absence ; OVE 2010 pour les raisons de "par choix" ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année et inscrit dans l'enseignement supérieur l'année précédant l'enquête							

Annexe 4-4 bis.

Absentéisme et réussite en fonction du handicap

		passage en année supérieure				passage en année supérieure	
Pas de handicap	absentéisme	80%		Pas de handicap	absentéisme		80%
	pas d'absentéisme	84%					
					pas d'absentéisme	84%	
Handicap déclaré	absentéisme	76%		Handicap			
	pas d'absentéisme	82%			absentéisme	72%	
Handicap reconnu	absentéisme	30%	(n = 54)		pas d'absentéisme	82%	
	pas d'absentéisme	84%	(n = 101)				

OVE 2010-2013 - Champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.

Annexe 4-5.

Echelles d'intégration étudiante

Construction de la variable « Intégration étudiante ».

Comme pour la variable « Intégration académique », la construction de cette variable s'est faite en deux temps. D'abord une échelle pour l'Enquête 2010, puis pour l'Enquête 2013. Toutefois, l'édition 2013 ne comportait qu'une question relative à l'intégration étudiante. C'est donc sur la base de cette dernière que nous avons construit l'échelle 2010-2013.

Enquête OVE 2010 : agrégation de deux questions de l'Enquête OVE 2010.

1. « *Quelle appréciation portez-vous sur les aspects suivants de votre formation actuelle ?* » :

« l'entraide parmi les étudiants de votre formation ».

Echelle de Likert de 0 (tout à fait insatisfait) à 4 (tout à fait satisfait).

2. « *Quelle appréciation portez-vous sur les aspects de la vie dans votre établissement ?* » :

« l'ambiance et les relations avec les étudiants ».

Echelle de Likert de 0 (tout à fait insatisfait) à 4 (tout à fait satisfait).

Construction de la variable « Sociabilité amicale » par simple sommation des items retenus => le score peut donc s'échelonner entre 0 et 8.

Enquête OVE 2013 : réponse à une seule question :

« *Aujourd'hui, je me sens pleinement intégré-e au groupe d'étudiants de ma formation* ».

Echelle de Likert de 0 à 4.

Le processus d'agrégation des variables 2010 et 2013 est résumé dans les tableaux ci-après :

Intégration Etudiante 2010		
codage (échelle)	Pourcentage	Pourcentage cumulé
0	2,8	2,8
1	3,2	6,0
2	6,1	12,2
3	9,1	21,3
4	14,6	35,9
5	15,5	51,5
6	20,4	71,8
7	14,0	85,9
8	14,1	100,0
Total	100,0	

	cumulé 2010	2010 5 classes	2013	cumulé 2013	codage 2013	
		6,0	7,3		1	
Faible	21,3	15,2	10,7	18,0	2	Faible
	35,9	14,6	20,4	38,5	3	
	71,8	35,9	29,6	68,1	4	
Forte	100,0	28,2	31,9	100,0	5	Forte

Annexe 4-6.

Echelle d'intégration étudiante et types de handicap (AV)

	Intégration étudiante				Total
	1er quartile	2ème quartile	3ème quartile	4ème quartile	
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	28%	22%	29%	21%	100%
Handicap scolaire uniquement	23%	19%	29%	30%	100%
Handicap scolaire et vie quotidienne	25%	29%	29%	18%	100%
Handicap vie quotidienne uniquement	22%	15%	31%	32%	100%
Ensemble	24%	22%	29%	25%	100%
P value = 0,003					
	Intégration étudiante				Total
	1er quartile	2ème quartile	3ème quartile	4ème quartile	
Handicap non reconnu	27%	19%	29%	25%	100%
Handicap reconnu	18%	25%	24%	34%	100%
Handicap reconnu et allocation	24%	23%	33%	21%	100%
Ensemble	24%	22%	29%	25%	100%
P value = 0,003					
Source : Enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants					

Annexe 4-7.

Intégration étudiante

Modélisation de l'intégration étudiante (Forte)					
		B	Wald	Sig.	Exp(B)
Filière			754	0,000	
	LSH	Ref.			
	DEG	-0,1	18	0,000	0,9
	Sciences	0,3	99	0,000	1,4
	Hors Univ (+ santé)	0,5	377	0,000	1,6
Type d'élève			52	0,000	
	"Pas bon élève"	Ref.			
	"Bon élève"	0,1	52	0,000	1,1
Sexe			123	0,000	
	Etudiantes	Ref.			
	Etudiants	0,2	123	0,000	1,2
Handicap			325	0,000	
	Pas de handicap	Ref.			
	Handicap déclaré	-0,5	325	0,000	-1,6
	Handicap reconnu	NS	0	NS	[-]
Cycle d'étude			3	0,109	
	cycles 2 et 3	Ref.			
	cycle 1	0,0	3	0,109	1,0
Constante		0,2	72	0,000	1,3
Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.					

Annexe 4-8.

Fréquentation des restaurants et bibliothèques universitaires en fonction de la filière d'étude et du handicap.

	Fréquentent le R.U.			Fréquentent la B.U.		
	Pas de handicap	Handicap	P value	Pas de handicap	Handicap	P value
LSH	55%	51%	0,051	94%	91%	0,000
Droit	58%	54%	0,062	94%	92%	0,056
Sciences	69%	67%	0,356	89%	90%	0,575
IUT-STTS	48%	40%	0,000	66%	68%	0,564
"Filières d'élite"	48%	50%	0,436	82%	83%	0,355

Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année

Annexe 4-9.

Risque d'avoir un niveau d'intégration faible

	Intégration Académique	Intégration Etudiante
	Niveau d'intégration faible	
Pas de handicap	53%	37%
Handicap	61%	50%
Ensemble	53%	37%
Odds Ratio et [I.C]	1,4 [1,26 ; 1,47]	1,8 [1,65 ; 1,88]

Sources : Enquêtes OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiales à partir de la 1ère année

Annexe 4-10.

Modélisation de la "réussite totale" l'année précédente							
		B	E.S	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Cycle d'études				1035		0,000	
	cycle 1	Ref.			1		
	cycles 2 et 3	0,95	0,030			0,000	2,59
Type d'élève				284	1	0,000	
	Pas bon élève	Ref.					
	Bon élève	0,48	0,029	284	1	0,000	1,62
Intégration étudiante				215	1	0,000	
	Faible	Ref.					
	Forte	0,42	0,028	215	1	0,000	1,52
Intégration académique				42	1	0,000	
	Faible	Ref.					
	Forte	0,18	0,028	42	1	0,000	1,20
Filière				42	3	0,000	
	Hors Université	Ref.					
	LSH	-0,04	0,036	1	1	0,228	-1,04
	DEG	0,09	0,037	7	1	0,010	1,10
	Sciences	-0,21	0,041	25	1	0,000	-1,23
Origine sociale des parents				29	2	0,000	
	Populaires	Ref.					
	Moyenne	0,15	0,035	18	1	0,000	1,16
	Supérieure	0,20	0,038	27	1	0,000	1,22
Genre				8		0,005	
	Etudiants	Ref.					
	Etudiantes	0,08	0,027		1	0,005	1,08
Niveau d'étude des parents				7	1	0,008	
	Pas d'études post bac	Ref.					
	Etudes post bac	0,08	0,031	7	1	0,008	1,09
Handicap				1	1	NS	
	Handicap	Ref.					
	Pas de handicap	0,05	0,041	1	1	NS	[-]
Constante		-0,19	0,060	10	1	0,002	0,83

Source : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année et présents dans l'enseignement supérieur l'année précédant la passation de l'enquête

Annexe 4-10 bis.

Modélisation de "passage dans l'année supérieure" l'année précédente							
		B	E.S	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Cycle d'études				670	1	0,000	
	cycle 1	Ref.					
	cycles 2 et 3	0,94	0,036	670	1	0,000	2,55
Type d'élève				94	1	0,000	
	Pas bon élève	Ref.					
	Bon élève	0,33	0,034	94	1	0,000	1,39
Intégration étudiante				256	1	0,000	
	Faible	Ref.					
	Forte	0,53	0,033	256	1	0,000	1,70
Intégration académique				0	1	NS	
	Faible	Ref.					
	Forte	0,00	0,033	0	1	NS	[-]
Filière				71	3	0,000	
	Hors Université	Ref.					
	LSH	-0,29	0,042	48	1	0,000	0,75
	DEG	-0,10	0,043	5	1	0,026	0,91
	Sciences	-0,30	0,049	39	1	0,000	0,74
Origine sociale des parents				24	2	0,000	
	Populaires	Ref.					
	Moyenne	0,17	0,040	18	1	0,000	1,19
	Supérieure	0,19	0,044	19	1	0,000	1,21
Genre				3		0,087	
	Etudiants	Ref.					
	Etudiantes	0,08	0,048	3	1	0,087	1,09
Niveau d'étude des parents				2	1	NS	
	Pas d'études post bac	Ref.					
	Etudes post bac	0,03	0,037	1	1	NS	[-]
Handicap				24	1	0,000	
	Handicap	Ref.					
	Pas de handicap	0,22	0,046	24	1	0,000	1,25
Constante		0,58	0,069	71	1	0,000	1,79

Source : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année et présents dans l'enseignement supérieur l'année précédant la passation de l'enquête

Annexe 4-10 ter.

Modélisation de "l'échec" l'année précédente							
		B	E.S	Wald	ddl	Sig.	Exp(B)
Cycle d'études				1035		0,000	
	cycle 1	Ref.					
	cycles 2 et 3	0,95	0,030			0,000	2,59
Type d'élève				284	1	0,000	
	Pas bon élève	Ref.					
	Bon élève	0,48	0,029	284	1	0,000	1,62
Intégration étudiante				86	1	0,000	
	Faible	Ref.					
	Forte	-0,45	0,049	86	1	0,000	0,64
Intégration académique				14	1	0,000	
	Faible	Ref.					
	Forte	0,18	0,048	14	1	0,000	1,20
Filière				66	3	0,000	
	Hors Université	Ref.					
	LSH	0,38	0,060	40	1	0,000	1,46
	DEG	-0,05	0,067	1	1	NS	[-]
	Sciences	0,35	0,071	25	1	0,000	1,42
Origine sociale des parents				16	2	0,000	
	Populaires	Ref.					
	Moyenne	-0,21	0,059	13	1	0,000	0,81
	Supérieure	-0,22	0,065	12	1	0,001	0,80
Genre				3		0,087	
	Etudiants	Ref.					
	Etudiantes	0,08	0,048	3	1	0,087	1,09
Niveau d'étude des parents				2	1	NS	
	Pas d'études post bac	Ref.					
	Etudes post bac	0,07	0,054	2	1	NS	[-]
Handicap				0	1	NS	
	Handicap	Ref.					
	Pas de handicap	-0,01	0,071	0	1	NS	[-]
Constante		-2,01	0,102	385	1	0,000	0,13

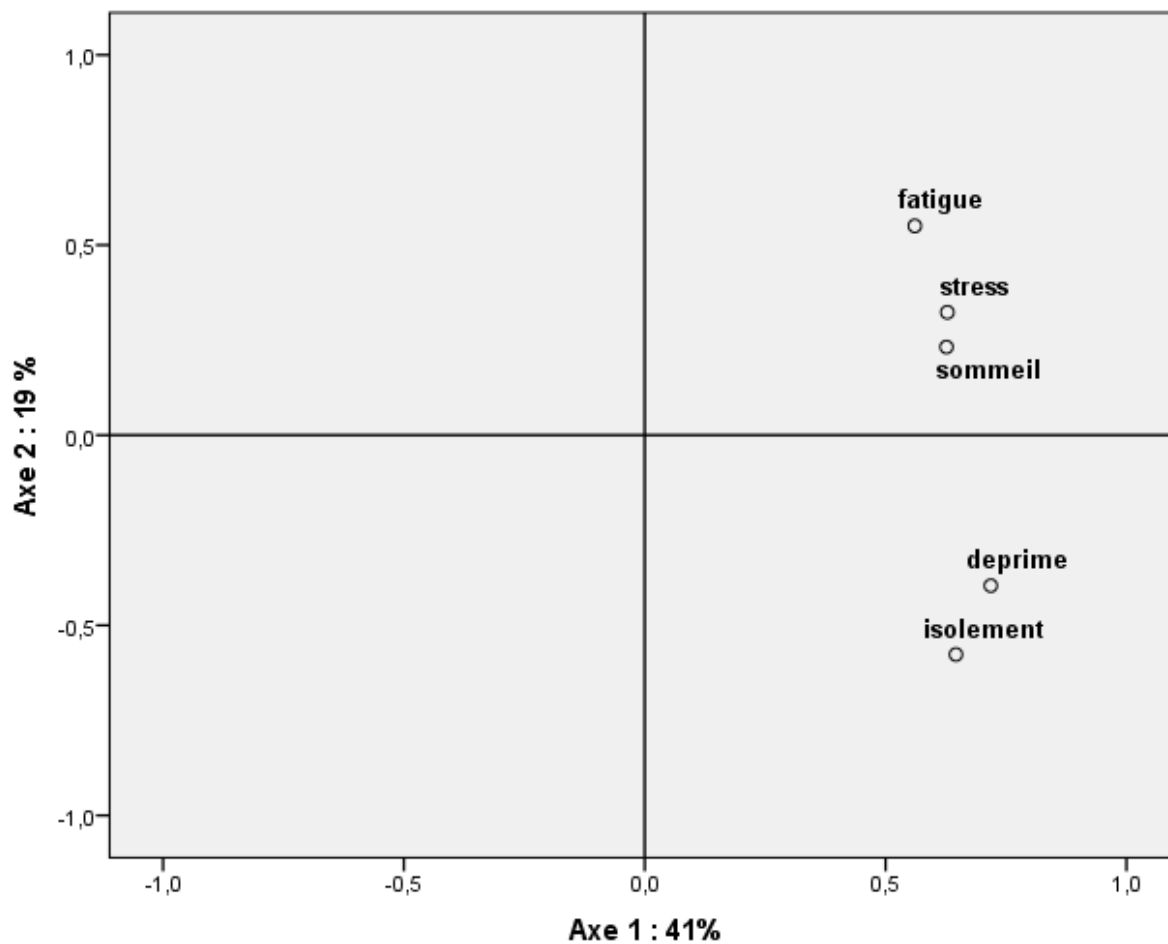
Source : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1^{ère} année et présents dans l'enseignement supérieur l'année précédant la passation de l'enquête

Annexe 4-11.

Integration établissement					
		B	Wald	Sig.	Exp(B)
Sexe			10	0,002	
	Etudiante	Ref.			
	Etudiant	0,5		0,002	1,6
Type de Handicap			8	0,050	
	Handicap scolaire et vie quotidienne	Ref.			
	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	0,4	2	0,116	1,4
	Handicap uniquement scolaire	0,4	5	0,021	1,5
	Handicap uniquement vie quotidienne	0,5	6	0,016	1,6
Filière			8	0,022	
	LSH	Ref.			
	Sciences	-0,4	4	0,038	0,7
	DEG	-0,5	7	0,010	0,6
Constante		-0,3	3	0,066	0,7
Variables absentes de l'équation (non significatives)					
Cursus				0,824	
Type d'élève				0,787	
Sources : Enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants					

Annexe 4-12.

Analyse en composante principale des « risques psycho-sociaux » rencontrés par les étudiants.



Sources : OVE 2010-2013 - Champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année.

Annexe 4-13.

Croisement des types d'intégration en fonction du handicap

			Intégration étudiante	
			Faible	Forte
Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	Intégration académique	Faible	38%	24%
		Forte	12%	26%
Handicap scolaire uniquement	Intégration académique	Faible	29%	24%
		Forte	12%	34%
Handicap scolaire et vie quotidienne	Intégration académique	Faible	38%	14%
		Forte	16%	33%
Handicap vie quotidienne uniquement	Intégration académique	Faible	23%	13%
		Forte	15%	51%
P value = 0,000				
Source : AV 2015-2016 ; Champ : ensemble des étudiants				

Annexe 4-14.

		Intégration Académique et Intégration Etudiante				
		Faibles intégrations académique et étudiante	Intégration académique forte et faible inégration étudiante	Intégration académique faible et inégration étudiante forte	Fortes intégrations académique et étudiante	Total
Scolarité hors milieu ordinaire	non	33%	12%	18%	36%	100%
	oui	26%	17%	11%	46%	100%
Ensemble		32%	13%	17%	38%	100%
P value = 0,054						
Source : enquête AV 2015-2016 ; champ : ensemble des étudiants						

Annexe 4-15.

	Intégration Académique et Intégration Etudiante			
	Faibles intégrations académique et étudiante	Intégration académique forte et faible inégration étudiante	Intégration académique faible et inégration étudiante forte	Fortes intégrations académique et étudiante
Handicap moteur	9%	20%	32%	38%
Madalie chronique	27%	16%	26%	31%
Handicap sensoriel	27%	13%	26%	34%
Apprentissage	29%	10%	30%	32%
Combinaison de handicap	33%	23%	19%	25%
Handicap psychique	38%	14%	24%	24%
P value = 0,000				
Sources : OVE 2013 ; Champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année				

Annexe 4- 16.

	handicap ni scolaire, ni vie quotidienne	handicap scolaire uniquement	handicap scolaire et vie quotidienne	uniquement handicap vie quotidienne	Ensemble (% réponses)	Ensemble (% répondants)
Temps majoré pour les examens	100%	99%	94%	97%	51%	97%
Dispense d'examens ou d'épreuves	30%	16%	44%	46%	18%	35%
Aides techniques (ex : plan incliné, ressources numériques)	12%	18%	42%	34%	15%	29%
Auxiliaire de Vie Scolaire	4%	3%	21%	37%	9%	18%
Autre aides humaines	12%	7%	18%	7%	6%	11%
Nombre moyen de mesure de compensation	1,6	1,4	2,2	2,2	100,0%	1,9

Annexe 4-17.

Lors de vos études supérieures, avez-vous obtenu :	Oui	Oui, mais partiellement	Non, aménagements demandés mais pas obtenus	Aucun aménagement demandé bien qu'en ayant besoin	Aucun aménagement demandé car pas besoin
des aménagements pour passer vos examens	77%	14%	1%	1%	6%
des aides humaines pour suivre vos cours	22%	16%	4%	9%	49%
Pour suivre vos cours, avez-vous bénéficié :					
d'aides techniques	19%	13%	3%	9%	56%
d'aménagements	25%	13%	4%	11%	46%

Annexe 4-18.

P. 72. Evaluation des obstacles liés au handicap et à sa prise en charge dans le cadre des études.

Deux questions posées dans l'édition 2013 de l'Enquête OVE :

1) *De manière globale, dans quelle mesure considérez-vous que la ou les situation(s) de handicap que vous avez indiquée(s) constitue(nt) un obstacle dans le déroulement de vos études ?*

Echelle de Likert : de 1 (= « gros obstacle ») à 5 (= « pas un obstacle du tout »).

Recodée : 1 et 2 = « gros obstacle » ; 4 et 5 : « pas un obstacle du tout ».

2) *De manière générale, comment trouvez-vous que votre situation de handicap est prise en charge par les organismes compétents (votre établissement, la MDPH...) dans le cadre de vos études ?*

Echelle de Likert : de 1 = (« ma situation de handicap est très bien prise en compte par les institutions ») à 5 (= « ma situation de handicap n'est pas du tout prise en compte »).

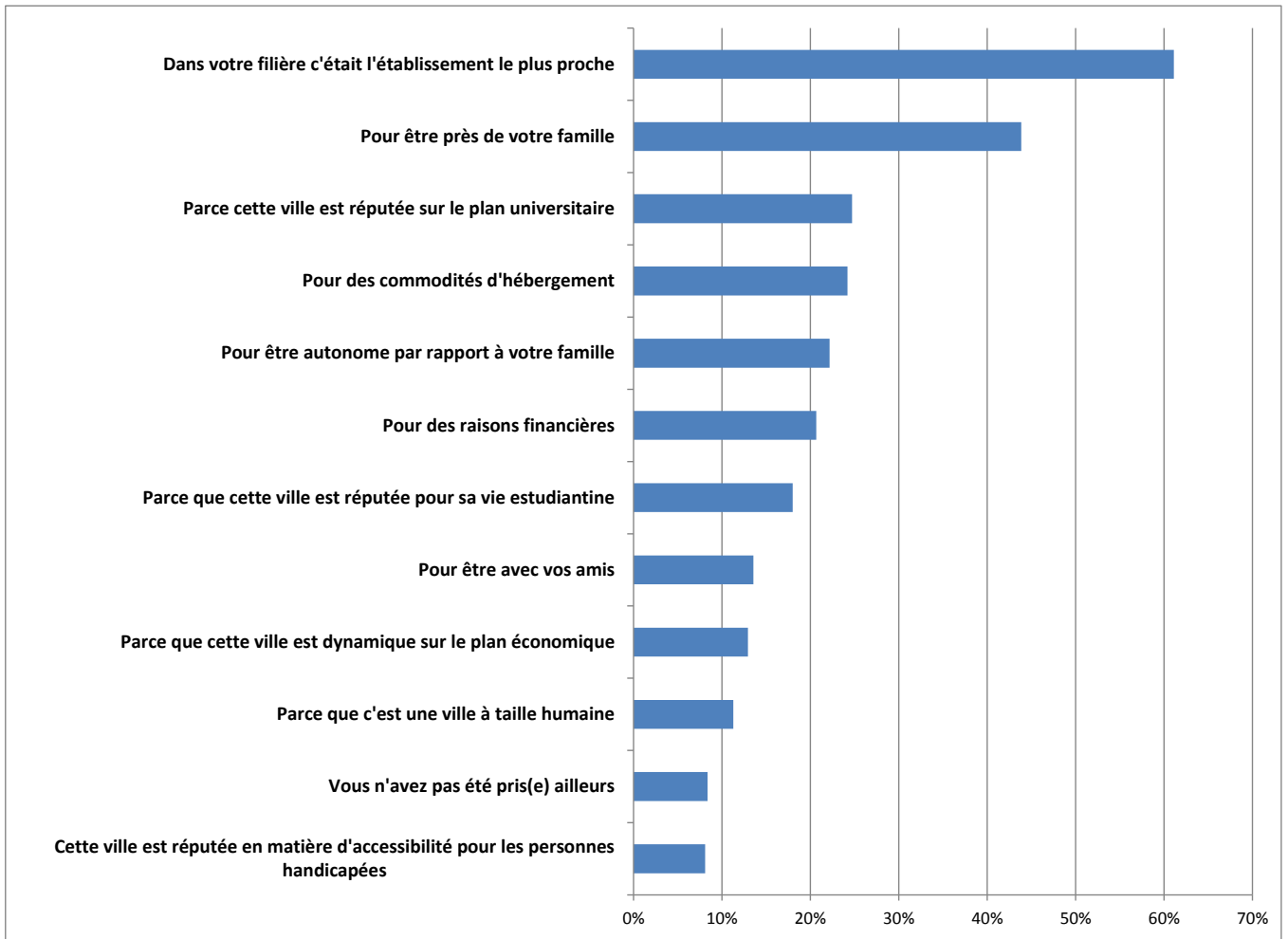
Recodée : 1 et 2 = « ma situation de handicap est très bien prise en compte par les institutions » ; 4 et 5 : « ma situation de handicap n'est pas du tout prise en compte ».

ANNEXES 5 (CHAPITRE 5)

Annexe 5-1.

Motifs du choix de la ville d'études.

Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi de faire vos études dans votre ville actuelle



Annexe 5-2.

La variable d'intensité du travail a été construite à partir de deux questions posées dans les enquêtes de l'OVE (2010 et 2013)

Au total, votre (vos) activité(s) rémunérée(s) vous occupe(nt)-elle(s) : plus de 6 mois par an ; de 3 à 6 mois par an ; moins de 3 mois par an

Au total, vous exercez cette (ces) activité(s) rémunérée(s)... : A temps plein ; au moins à mi-temps ; moins d'un mi-temps ; occasionnellement.

L'agrégation des questions et la partition des réponses se sont faites de la façon suivante :

		Au total, vous exercez cette (ces) activité(s) rémunérée(s)...			
		à temps plein	au moins à mi-temps	moins d'un mi-temps	occasionnellement
Au total, votre (vos) activité(s) rémunérée(s) vous occupe(nt)-elle(s)...	plus de 6 mois par an	16%	13%	11%	3%
	de 3 à 6 mois par an	8%	3%	6%	6%
	moins de 3 mois par an	5%	1%	4%	23%
Sources : OVE 2010-2013 ; ensemble des répondants					

Travail intense	18%
Travail de faible intensité	19%
Travail de très faible intensité	11%
Non travail	52%
Sources : OVE 2010-2013 ; ensemble des répondants	

Annexe 5-3.

% d'étudiants ne travaillant pas ou exerçant un travail de faible intensité										
Handicap	Cycle d'étude		Sexe		Origine sociale		Age		Filière	
Pas de handicap	1er cycle	76%	Etudiantes	64%	Classes populaires	67%	18 ans et moins	89%	LSH	59%
Handicap		75%	Etudiantes	64%		68%		88%		59%
Pas de handicap	2ème et 3ème cycles	49%	Etudiants	69%	Classes moyennes	66%	de 19 à 21 ans	73%	DEG	66%
Handicap		48%	Etudiants	70%		67%		73%		64%
Pas de handicap					Classes moyennes supérieures	66%	de 22 à 26 ans	51%	Sciences	65%
Handicap						67%		54%		67%
Pas de handicap							Plus de 26 ans	44%	Hors Univ (+ santé)	70%
Handicap								51%		73%

Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année

Annexe 5-4.

Construction de la variable « Sociabilité collective universitaire ».

Agrégation de cinq questions :

« *Utilisez-vous les services ou équipements suivants proposés par votre établissement ?* »

- équipements ou centre sportif.

Codée : oui, régulièrement (1) ; oui, de temps en temps (2) ; non (0).

- équipements ou activités culturels (théâtre, cinéma, salle de concert...).

Codée : oui, régulièrement (0) ; oui, de temps en temps (1); non (2).

Les deux questions ont été recodées : 0 (Non) ; 1 (oui, régulièrement ; oui, de temps en temps).

« *Depuis le début de l'année universitaire, avez-vous participé à... ?* »

- une ou des soirée(s) étudiante(s) (festive(s), culturelle(s), réunion(s) d'association...).

Codée : non (0) ; oui (1)

- un ou des évènement(s) culturel(s) sur le site de l'établissement en journée.

Codée : non (0) ; oui (1)

« *Depuis le début de l'année universitaire, êtes-vous.... ?* ».

- Adhérent-e d'une ou plusieurs association(s) étudiante(s), quel que soit le domaine (culture, sport...). Codée : non (0) ; oui (1)

Création de l'échelle de sociabilité collective par simple sommation => échelle de 0 à 5.

Annexe 5-5.

Construction de la variable « Sorties ».

Agrégation des sous-questions de la question générique de l'Enquête OVE 2010 :

« *Durant les trente derniers jours, êtes-vous allé(e) ...* » :

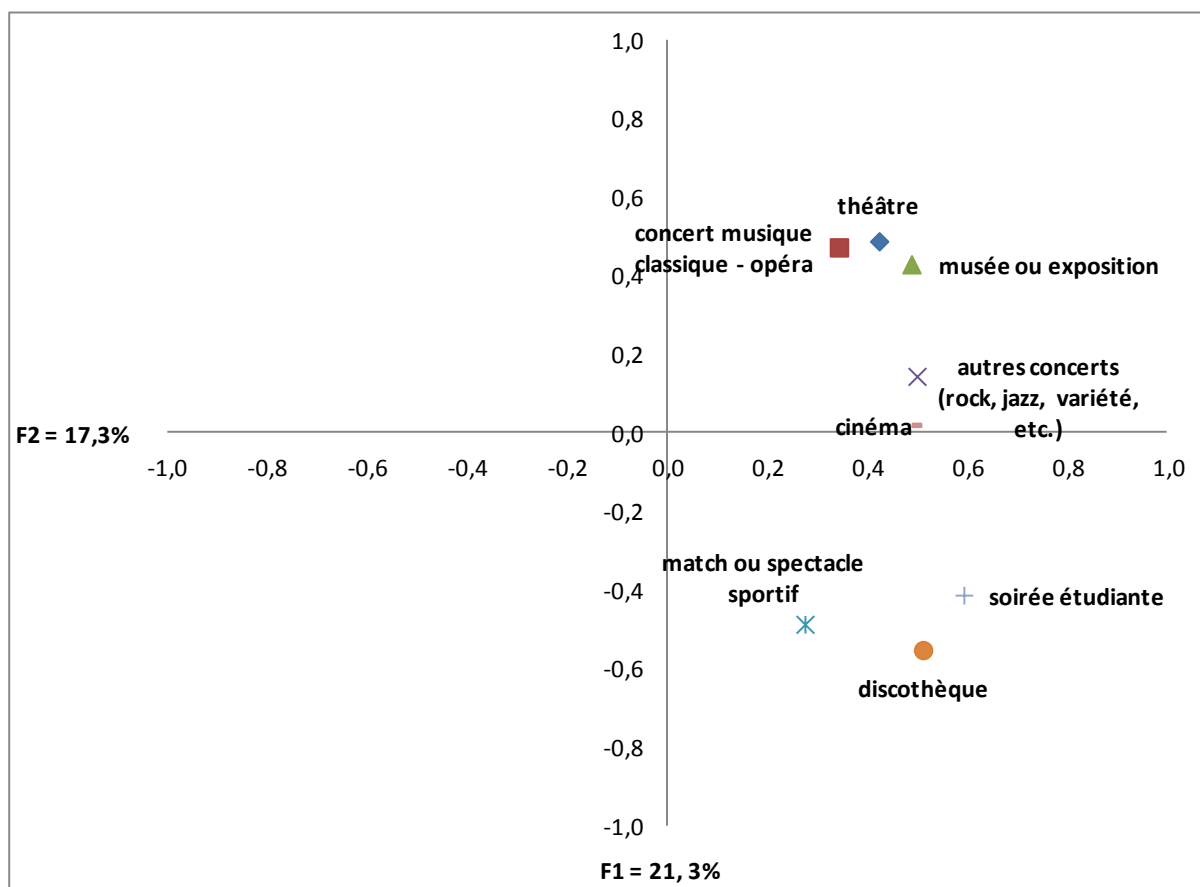
Au cinéma ; au théâtre ; à un concert de musique classique ou à l'opéra ; à un autre concert (rock, pop, jazz, variété) ; visiter un musée ou une exposition ; voir un match ou un spectacle sportif ; en discothèque ; à une soirée étudiante.

Réponses : *oui / non* ; codées 1 / 0.

Construction de l'échelle « Sorties » par simple sommation des items retenus => échelle de 0 à 8.

Annexe 5-6.

Analyse en composantes principales : fréquence (axe 1 = F1) et types (axe 2 = F2) de sorties



Sources : OVE 2010 - Champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année.

Annexe 5-7.

Modélisation de la fréquence des sorties ; régression avec codage disjonction.

R ² = 0,15						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	P value
		B	Erreur standard	Bêta		
	(Constante)	2,16	0,02		122,5	0,000
Filière	Hors Université (+ santé)	Ref.				
	LSH	0,08	0,03	0,02	3,2	0,001
	DEG	0,01	0,03	0,00	0,3	NS
	Sciences	-0,24	0,03	-0,05	-8,4	0,000
Handicap	Pas de handicap	Ref.				
	handicap déclaré	-0,18	0,05	-0,02	-3,8	0,000
	handicap reconnu	-0,71	0,19	-0,02	-3,7	0,000
Genre	Etudiantes	Ref.				
	Etudiants	0,28	0,02	0,09	14,4	0,000
Cycle d'études	1er cycle	Ref.				
	cycles 2 et 3	0,18	0,02	0,06	9,2	0,000

Sources : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la première année

Annexe 5-8.

Construction de la variable « Sociabilité privée ».

Agrégation des sous-questions de la question générique de l'Enquête OVE 2010 :

« A quelle fréquence vous arrive-t-il ... » ? :

- d'inviter des amis chez vous ? ;

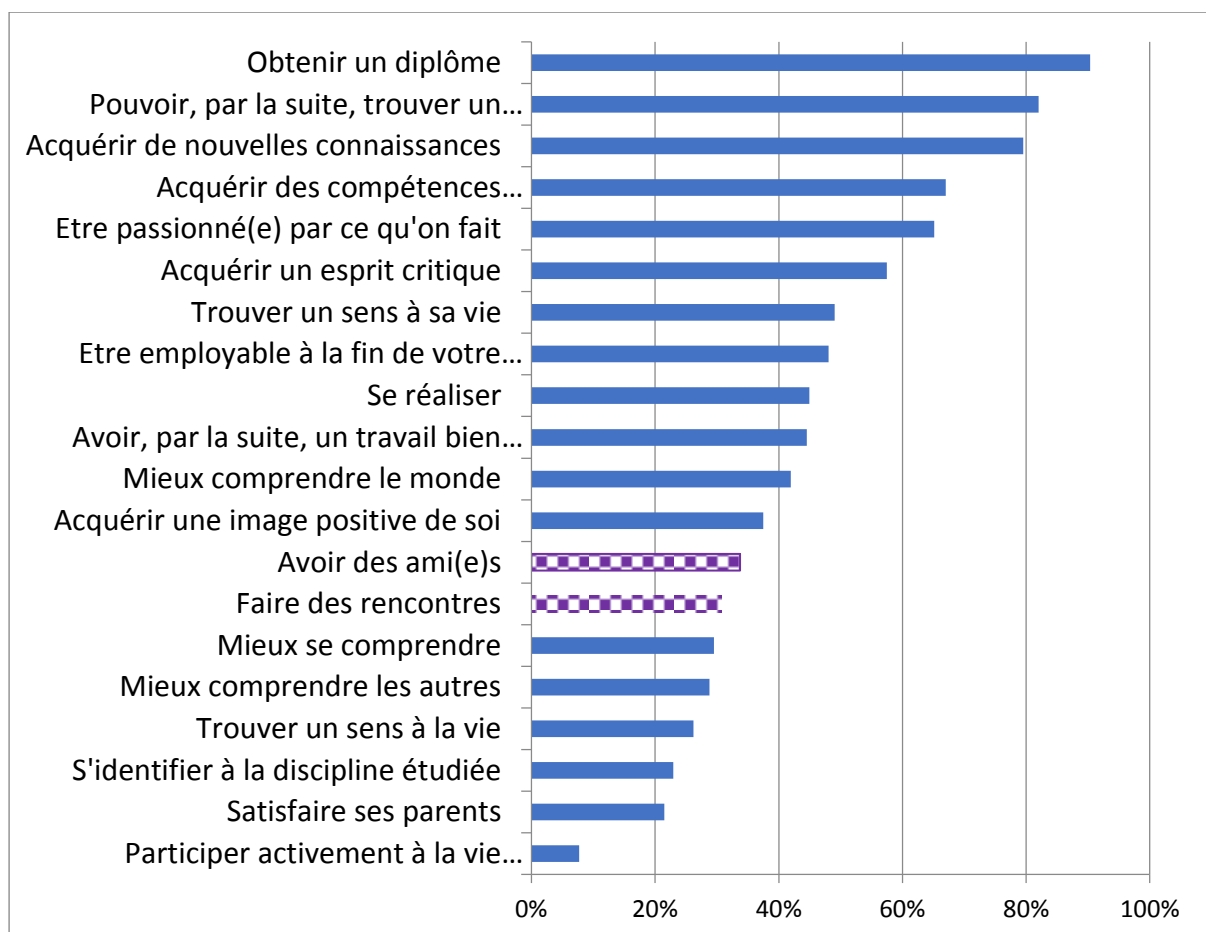
- d'être invité chez des amis ?

Réponses : *une ou plusieurs fois par semaine* (recodée 4) ; *deux à trois fois par mois* (recodée 3) ; *une fois par mois* (recodée 2) ; *plus rarement* (recodée 1) ; *jamais* (recodée 0).

Construction de la variable « sociabilité privée » par simple sommation des items retenus => le score peut donc s'échelonner entre 0 et 8.

Annexe 5-9

Pour vous, réussir ses études supérieures, c'est essentiellement : (plusieurs réponses possibles)



Annexe 5-10

Construction de la variable « Conséquences sur la sociabilité ».

A partir d'une question à choix multiples proposant 8 items : 5 positifs ; 3 négatifs.

Question : *Faire des études supérieures a-t-il (eu) pour conséquence(s) ?*

Conséquences positives :

- d'élargir le nombre de vos amis ;
- de rencontrer des personnes que vous n'auriez jamais pu rencontrer en d'autres occasions ;
- de renforcer les liens avec certains amis ;
- de rencontrer des personnes avec lesquelles vous avez des affinités intellectuelles ;
- de rencontrer des personnes avec qui vous pouvez sortir, faire la fête.

Conséquences négatives :

- d'appauvrir votre réseau amical en vous éloignant de vos amis ;
- de vous replier sur vous-même ;
- de vous sentir encore plus rejeté(e).

Items codés 1 (oui) ; 0 (non) => échelle variant de -3 à + 5.

Recodage en variable dichotomique : de - 3 à 0 -> 0 (« expérience plutôt négative ») ; de 1 à 5 -> 1 (« expérience plutôt positive »).

Annexe 5-11

Echelle de Bien-Etre.

Construite à partir de l'échelle à 5 items de l'OMS (1998) et reprise dans les Enquêtes *European Quality of Life Surveys* (Cf. « Une Europe en bonne santé : la jeunesse européenne contemporaine entre doutes et incertitudes », Conseil de l'Europe, vol. 3, 2017).

Items :

- Je me suis senti(e) gai(e) et de bonne humeur ;
- Je me suis senti(e) calme et détendu(e) ;
- Je me suis senti actif(ve) et en pleine forme ;
- Je me suis réveillé(e) en me sentant frais(che) et dispo ;
- Ma vie quotidienne a été remplie de choses qui m'intéressent.

Items codés : « jamais » (0) ; « de temps en temps » (1) ; « moins de la moitié du temps » (2) ; « plus de la moitié du temps » (3) ; « la plupart du temps » (4) ; « tout le temps » (5) => échelle variant de 0 à 2.

Annexe 5-12

Modélisations de l'échelle de bien-être de l'OMS

Analyse de variance (GLM)				
Variable dépendante : Echelle de bien-être OMS				
		F	Significatio n	Eta-carré partiel
	Constante	74,76	0,000	0,93
Facteurs	Conséquences des études sur la sociabilité	17,45	0,053	0,94
	Comparaison de la vie sociale	8,16	0,024	0,75
	Types de Parcours	7,33	0,019	0,67
Interactions	Conséquences * Comparaison	0,47	NS (0,755)	0,07
	Conséquences * Parcours	1,39	NS (0,275)	0,23
	Comparaison * Parcours	0,63	NS (0,645)	0,06
	Conséquences * Comparaison * Parcours	0,37	NS (0,922)	0,01

Régression linéaire avec codage disjonctif					
Variable dépendante : échelle de bien-être (OMS) ; R ² ajusté = 0,222					
		Coefficients non standardisés	Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Bêta		
Variables	(Constante)	5,72		7,42	0,000
Types de Parcours	Parcours chaotique	Ref.			
	Parcours diversifié	2,30	0,21	3,79	0,000
	Parcours linéaire	3,21	0,28	5,13	0,000
Comparaison de la vie sociale	Beaucoup plus réduite	Ref.			
	Plus réduite	1,06	0,09	1,89	0,059
	Au moins équivalente	3,15	0,27	5,44	0,000
Conséquences des études sur la sociabilité	Négatives	Ref.			
	Un peu positives	3,01	0,27	4,30	0,000
	Très positives	4,19	0,37	5,57	0,000
Sexe	Un femme	Ref.			
	Un homme	1,27	0,11	2,77	0,006

Annexes 6 (Chapitre 6)

Annexe 6-1.

Perception de l'insertion professionnelle.

Formulation OVE 2010 :

« *Pensez-vous que votre formation vous permettra de trouver du travail... (Une seule réponse) ?* » :

- Très facilement ;
- Plutôt facilement ;
- Plutôt difficilement ;
- Difficilement.

Formulation OVE 2013 :



« *Comment évaluez-vous vos chances d'insertion professionnelle en France à l'issue de votre formation ?* »

Echelle de Likert : 1 = très mauvaises ; 5 = très bonnes.

Recodage pour fusion :

OVE 2010			OVE 2013		
Pensez-vous que votre formation vous permettra de trouver du travail...			Comment évaluez-vous vos chances d'insertion professionnelle en France à l'issue de votre formation ?		
codage initial		recodage	codage initial		recodage
Très facilement	17%	73%	5. très bonnes	21%	80%
Plutôt facilement	56%		4	32%	
			3	28%	
Plutôt difficilement	22%	27%	2	13%	20%
Difficilement	5%		1. très mauvaises	7%	
Total	100,0		Total	100,0	

Annexe 6-2.

	Ont rencontré un problème lors de leur stage		Le problème était lié au handicap		Problème dû au handicap lors du stage	O.R.
Pas d'allocation handicap	34%		64%		22%	2,0
Allocation handicap	48%		76%		36%	

Source : Enquête AV ; champ : étudiants ayant effectué un stage lors de leurs études supérieures

Annexe 6-3.

Evaluation positive de l'insertion professionnelle					
		B	Wald	Sig.	Exp(B)
Filière			2832	0,000	
	LSH	Ref.			
	DEG	1,0	863	0,000	2,9
	Sciences	0,7	299	0,000	2,0
	Filières d'élites	2,1	2468	0,000	8,0
	Filières professionnelles	1,1	948	0,000	3,2
Intégration			1071	0,000	
	Faibles intégrations académique et étudiante	Ref.			
	Intégration académique forte et faible inégration étudiante	0,7	241	0,000	2,0
	Intégration académique faible et inégration étudiante forte	0,4	131	0,000	1,4
	Fortes intégrations académique et étudiante	1,0	1012	0,000	2,8
Scolarité antérieure			97	0,000	
	Elève moyen	Ref.			
	Bon élève	0,3	97	0,000	1,3
Cycle d'étude			67	0,000	
	cycle 1	Ref.			
	cycle 2 et 3	-0,2	67	0,000	0,8
Handicap			8	0,004	
	Pas de handicap	Ref.			
	Handicap	-0,1	8	0,004	0,9
Genre			6	0,014	
	Etudiantes	Ref.			
	Etudiants	0,1	6	0,014	1,1
CSP parents			3	NS	
	Populaires	Ref.			
	Moyennes	-0,1	3	NS	[-]
	Supérieures	0,0	0	NS	[-]
Constante		-0,3	78	0,000	0,7

Sources : OVE 2010-2013 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année

Annexe 6-4.

		Pensez-vous que votre diplôme vous permettra d'accéder rapidement à un emploi ?			
		Oui	Non	Ne sait pas	Total
Filière	Sciences	57%	14%	29%	100%
	DEG	41%	12%	47%	100%
	LSH	32%	28%	41%	100%
Ensemble		44%	19%	37%	100%
Source : enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants					

Annexe 6-5.

Variable dépendante : envisage une profession à statut de cadre					
Variables		B	Wald	Sig.	OR
Filière			715	0,000	
	Filières professionnelles	Ref.			
	Univ. LSH	0,4	25	0,000	1,5
	Univ. DEG	1,8	365	0,000	5,9
	Univ. Sciences	0,9	113	0,000	2,5
	Filières d'élites	1,8	430	0,000	6,2
Cycle d'étude			71	0,000	
	cycle 1	Ref.			
	cycles 2 et 3	0,4	71	0,000	1,6
Genre			68	0,000	
	Etudiante	Ref.			
	Etudiant	0,5	68	0,000	1,6
Parcours			36	0,000	
	Parcours chaotique	Ref.			
	Parcours lent ou diversifié	0,4	23	0,000	1,4
	Parcours linéaire	0,5	35	0,000	1,6
Origine sociale			35	0,000	
	Classes populaires	Ref.			
	Classes moyennes et supérieures	0,3	35	0,000	1,4
Handicap			1	NS	
	Pas de handicap	Ref.			
	Handicap	0,2	1	NS	[-]
Constante		-1,1	143	0,000	0,3

Sources : OVE 2010 ; champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année

Annexe 6-6.

Variable dépendante : score de perception d'égalité des chances						
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
Genre	Etudiante	Ref.				
	Etudiante	-0,133	0,211	-0,028	-0,632	NS
Filière	LSH	Ref.				
	DEG	0,299	0,248	0,056	1,204	NS
	Sciences	0,645	0,225	0,138	2,865	0,004
Type de parcours	Parcours chaotique	Ref.				
	Parcours diversifié	0,842	0,266	0,185	3,170	0,002
	Parcours linéaire	0,965	0,273	0,206	3,530	0,000
Handicap	Allocation Handicap	Ref.				
	Pas d'allocation Handicap	0,459	0,199	0,097	2,301	0,022
Constante		4,384	0,269		16,287	0,000
Source : enquête AV 2015-2016 ; champ : tous étudiants						

Annexe 6-7.

Variable dépendante : "avoir un avenir moins bon" (par rapport à la vie de ses parents)					
Variables		B	Wald	Sig.	OR
Filière			161	0,000	
	Univ. LSH	Ref.			
	Univ. DEG	-0,2	15	0,000	-1,3
	Univ. Sciences	-0,3	18	0,000	-1,3
	Filières d'élites	-0,7	127	0,000	-1,9
	Filières professionnelles	0,0	0	NS	[-]
Intégration			155	0,000	
	Intégrations académique et étudiante fortes	Ref.			
	Intégrations académique et étudiante faibles	0,6	111	0,000	1,8
	Intégration académique forte et faible inégration étudiante	0,0	0	NS	[-]
	Intégration académique forte et faible inégration étudiante	0,4	66	0,000	1,5
Origine sociale			91	0,000	
	Classes populaires	Ref.			
	Classes moyennes	0,1	7	0,008	1,2
	Classes supérieures	0,5	82	0,000	1,6
Handicap			73	0,000	
	Pas de handicap	Ref.			
	Handicap	0,4	73	0,000	1,5
Parcours			52	0,000	
	Parcours linéaire	Ref.			
	Parcours diversifié ou lent	0,3	42	0,000	1,3
	Parcours chaotique	0,3	28	0,000	1,4
Genre			7	0,009	
	Etudiant	Ref.			
	Etudiante	0,1	7	0,009	1,1
Constante		-2,0	720	0,000	0,1

Source : OVE 2013 ; Champ : étudiants en formation initiale à partir de la 1ère année

Annexe 6-8.

		Taux d'emploi		P value
		Géné 2004	Géné 2010	
Pas de diplôme supérieur	Pas de handicap	71%	58%	0,000
	handicap non reconnu	48%	49%	0,394
	handicap reconnu	46%	40%	0,086
	P value	0,000	0,000	
Diplôme supérieur	Pas de handicap	88%	84%	0,000
	handicap non reconnu	65%	80%	0,000
	handicap reconnu	71%	71%	0,992
	P value	0,000	0,000	
Sources : Cereq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants en emploi au moment de l'enquête				

Annexe 6-9.

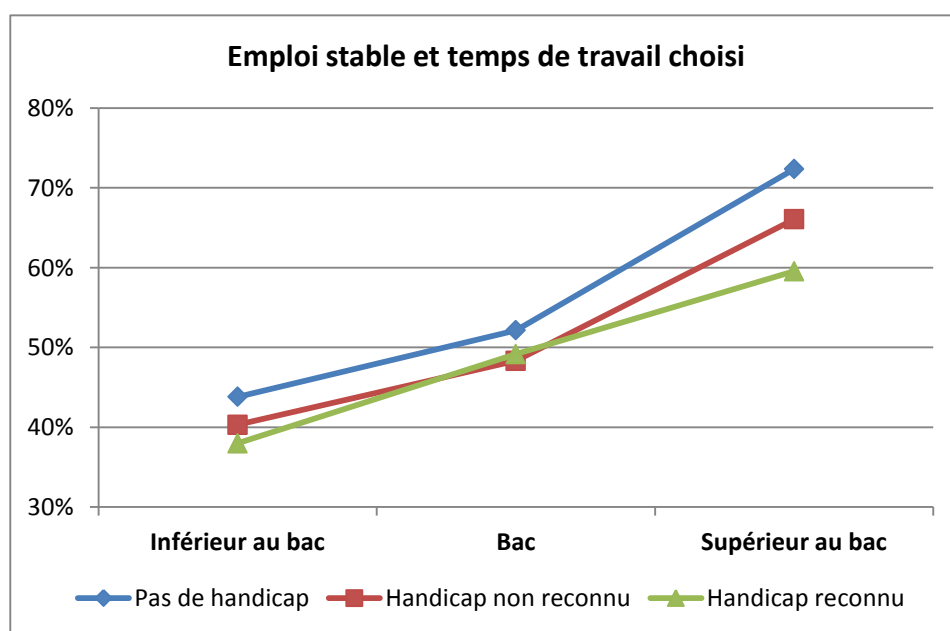
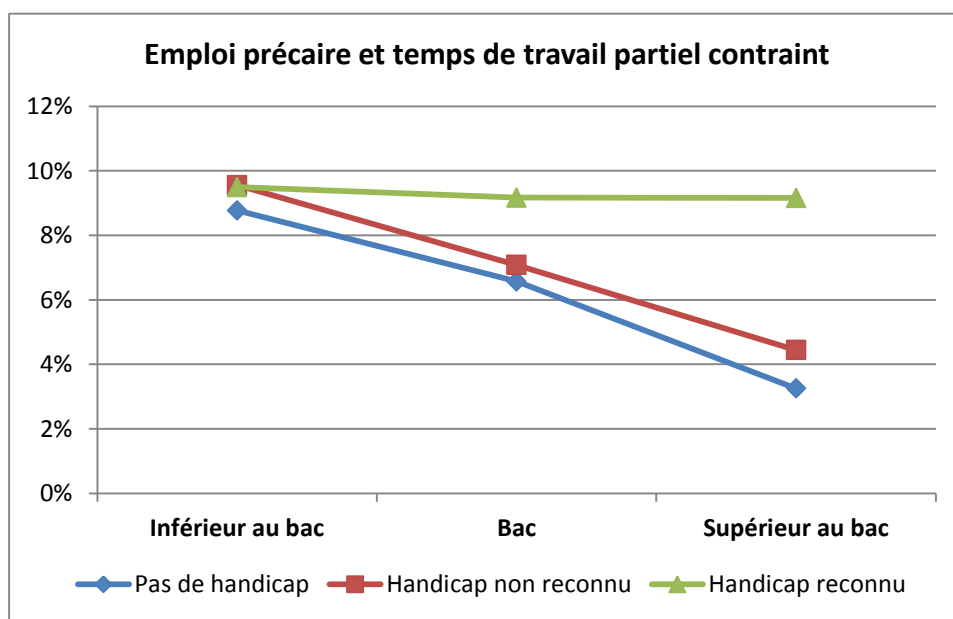
Niveau de diplôme		Statut d'emploi					Total
		A son compte	Fonctionnaire	CDI	CDD	Autres statuts d'emploi	
Inférieur au bac	Pas de handicap	5%	3%	44%	17%	31%	100%
	Handicap non reconnu	4%	2%	41%	18%	35%	100%
	Handicap reconnu	5%	2%	41%	14%	38%	100%
Bac	Pas de handicap	5%	4%	50%	17%	23%	100%
	handicap non reconnu	6%	2%	48%	17%	27%	100%
	handicap reconnu	3%	8%	44%	18%	27%	100%
Supérieur au bac	Pas de handicap	6%	11%	59%	16%	8%	100%
	handicap non reconnu	6%	11%	54%	18%	11%	100%
	handicap reconnu	7%	9%	52%	23%	10%	100%
Total	Pas de handicap	5%	7%	53%	17%	18%	100%
	handicap non reconnu	6%	6%	48%	18%	23%	100%
	handicap reconnu	5%	6%	45%	18%	26%	100%

Sources : Céreq 204-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants en emploi au moment de l'enquête

Annexe 6-10.

	Pas de diplôme supérieur		Diplôme supérieur	
	Pas de handicap	Handicap	Pas de handicap	Handicap
Emploi stable et temps de travail choisi				
Génération 2004	50%	44%	72%	60%
Génération 2010	45%	43%	73%	67%
Emploi précaire et temps de travail partiel contraint				
Génération 2004	7%	8%	4%	5%
Génération 2010	8%	9%	3%	5%
Sources : Enquêtes Céreq 2004 et 2010 - Champ : ensemble des sortants en situation d'emploi au moment de l'Enquête.				

Annexes 6-11a et 6-11b.



Sources : Enquêtes Cereq 2004 et 2010 agrégées - Champ : ensemble des sortants en situation d'emploi au moment de l'Enquête.

Annexe 6-12.

Trajectoires-types, Génération 2004.

- 1 = Accès rapide et durable à l'emploi.
- 2 = Chômage persistant ou récurrent.
- 3 = Décrochage de l'emploi.
- 4 = Inactivité durable.
- 5 = Formation ou reprise d'études de longue durée.
- 6 = Accès différé à l'emploi après une période de chômage.
- 7 = Formation ou reprise d'études de courte durée.
- 8 = Accès différé à l'emploi après une période d'inactivité ou de formation.

Trajectoires-types, Génération 2010.

- 1 = p02. Accès rapide et durable à l'emploi.
- 2 = p03. Accès progressif à l'emploi après chômage.
- 3 = p01. Accès immédiat et durable à l'emploi.
- 4 = p05. Sortie d'emploi vers le chômage.
- 5 = p04. Accès progressif à l'emploi après inactivité.
- 7 = p07. Chômage durable ou récurrent.
- 8 = p06. Sortie temporaire du marché du travail vers l'inactivité.
- 10 = p08. Inactivité durable.
- 6 ; 9 ; 11 ; 12 ; 13 = p09. Périodes importantes ou récurrentes de recherche d'emploi et formations en cours de parcours.

Appariement des trajectoires-types

		Trajectoires 2004						
		Accès rapide et durable à l'emploi	Chômage persistant et récurrent	Décrochage de l'emploi	Inactivité durable	Formation ou reprise d'étude de longue durée	Accès différé à l'emploi après une courte période de chômage	Accès différé à l'emploi après une période d'inactivité ou de formation
Trajectoires 2010	Accès rapide et durable à l'emploi							
	Accès progressif à l'emploi après chômage							
	Accès immédiat et durable à l'emploi							
	Sortie d'emploi vers le chômage							
	Accès progressif à l'emploi après inactivité							
	Chômage durable ou récurrent							
	Sortie temporaire du marché du travail vers l'inactivité							
	Périodes importantes ou récurrentes de RE et formations en cours de parcours							
	Inactivité							

Annexe 6-13.

Déclassement statistique					
		B	Wald	Sig.	Exp(B)
Filières			827	0,000	
	Sciences et Techniques	Ref.			
	DEG	0,8	301	0,000	2,1
	LSH	0,7	158	0,000	2,0
	Autres	-0,4	76	0,000	0,6
Origine sociale			158	0,000	
	Classes moyennes	Ref.			
	Classes populaires	0,5	158	0,000	1,6
Genre			49	0,000	
	Homme	Ref.			
	Femme	0,3	49	0,000	1,3
Handicap			14	0,001	
	Pas de handicap	Ref.			
	Handicap non reconnu	0,1	1	NS	1
	Handicap reconnu	0,7	12	0,000	2,0
Diplôme			8	0,005	
	supérieur court	Ref.			
	supérieur long	0,1	8	0,005	1,1
Constante		-1,439	1309	0,000	0,2

Annexe 6-14.

		Déclassement statistique	Déclassement subjectif	
			diplôme	compétences
Supérieur court	Pas de handicap	28%	34%	31%
	Handicap non reconnu	29%	36%	35%
	Handicap reconnu	49%	44%	44%
	Ensemble	28%	34%	31%
	<i>P value</i>	<i>0,000</i>	<i>NS</i>	<i>0,005</i>
Supérieur long	Pas de handicap	32%	33%	31%
	Handicap non reconnu	33%	38%	40%
	Handicap reconnu	37%	47%	39%
	Ensemble	32%	33%	31%
	<i>P value</i>	<i>NS</i>	<i>0,026</i>	<i>0,001</i>
Total	Pas de handicap	30%	34%	31%
	Handicap non reconnu	30%	37%	37%
	Handicap reconnu	45%	45%	42%
	Ensemble	30%	34%	31%
	<i>P value</i>	<i>0,000</i>	<i>0,004</i>	<i>0,000</i>
Sources : Enquêtes Cereq 2004-2010 agrégées - Champ : sortants diplômés du supérieur en emploi au moment de l'Enquête.				

Annexe 6-15.

	Insertion réussie	Insatisfaction professionnelle	Intériorisation	Frustration	Total
Pas de handicap	52%	18%	11%	20%	100%
Handicap non reconnu	50%	20%	9%	21%	100%
Handicap reconnu	37%	17%	15%	31%	100%
Ensemble	52%	18%	11%	20%	100%
<i>P value = 0,004</i>					
Sources : Enquêtes Cereq 2004-2010 agrégées - Champ : sortants diplômés du supérieur en emploi au moment de l'Enquête. (Sentiment de déclassement fondé sur la concordance des diplômes)					

Annexe 6-16.

ECHELLE DE SATISFACTION AU TRAVAIL		
Handicap	Moyenne	Ecart-type
Pas de handicap	2,4	0,84
Handicap non-reconnu	2,2	0,96
Handicap reconnu	2,1	0,94
Ensemble	2,4	0,84
<i>Test d'anova : p value < 0,000</i> <i>Test de Kruskal-Wallis d'identité des distributions : p value < 0,000</i>		
Sources : Enquêtes Céreq 2004-2010 agrégées - Champ : sortants diplômés du supérieur en emploi stable.		

Annexe 6-17.

			Taux d'emploi	Taux de chômage	P value
Pas de diplôme supérieur	Pas de handicap	Homme	68%	24%	0,000
		Femme	60%	26%	
	Handicap non reconnu	Homme	52%	37%	0,003
		Femme	44%	41%	
	Handicap reconnu	Homme	39%	42%	NS
		Femme	45%	37%	
Diplôme supérieur	Pas de handicap	Homme	87%	8%	NS
		Femme	86%	8%	
	Handicap non reconnu	Homme	75%	17%	NS
		Femme	76%	15%	
	Handicap reconnu	Homme	70%	21%	NS
		Femme	71%	14%	

Sources : Céreq 2004-2010 agrégées ; champ : ensemble des sortants

LISTE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET SCHEMAS

Introduction.

Schéma 1 : production du handicap, p. 7.

Tableau 1 : comparaison de la distribution des variables « Niveau d'étude » en fonction des « déficiences » de notre échantillon avec la population de référence, p. 27

Tableau 2 : comparaison de la distribution des variables « Filière suivie » en fonction des « déficiences » de notre échantillon avec la population de référence, p. 28

Tableau 3 : distribution des effectifs, bruts et pondérés, des Enquêtes de l'OVE et du Céreq en fonction du handicap et de la vague de passation, p. 33

PARTIE I.

Chapitre 1.

Graphique I.1.1. : évolution des effectifs d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, p. 39.

Tableau I.1.1. : évolution des bénéficiaires de l'Allocation d'Education de l'Enfant Handicapé, p. 42.

Graphiques I.1.2. / I.1.3 / I.1.4 : évolution des effectifs scolaires des jeunes en situation de handicap, en fonction du milieu de scolarité et du niveau scolaire, p. 45.

Tableau I.1.2. : effectifs et pourcentages des élèves de 14 à 16 ans en situation de handicap, p. 47.

Graphique I.1.5 : évolution des *ratios* élèves du 1^{er} cycle/élèves de 2nd cycle du second degré, p. 48.

Graphiques I.1.6 / I.1.7 : évolution des modes de scolarisation des lycéens en situation de handicap, p. 49.

Graphiques I.1.8 à I.1.11 : évolution des effectifs de lycéens en situation de handicap selon la filière et en fonction du type de handicap (troubles intellectuels et cognitifs, de l'apprentissage, psychiques et plusieurs troubles associés), p. 52.

Graphiques I.1.12 et I.1.13 : évolution des effectifs de lycéens en situation de handicap selon la filière et en fonction du type de handicap (troubles moteurs et autres troubles), p. 52.

Graphiques I.1.14 / I.1.15 et I.1.16 : évolution des effectifs de lycéens en situation de handicap selon la filière et en fonction du handicap (troubles auditifs, visuels et viscéraux), p. 53.

Graphique I.1.17 : évolution du ratio des lycéens en voie générale / lycéens en voie professionnelle en fonction du handicap, p.54.

Tableau I.1.3 : répartition des élèves du 2nd cycle du 2nd degré en fonction de la filière et du handicap, p. 58.

Graphique I.1.18 : évolution comparée des effectifs des lycéens et étudiants en situation de handicap, p. 60.

Tableau I.1.4 : pourcentage d'étudiants qui, selon leur groupe, ont suivi tout ou partie de leur scolarité en établissement spécialisé ou qui ont bénéficié de l'intervention d'un SESSAD, p. 62.

Tableau I.1.5 : pourcentage d'étudiants handicapés (par groupe) ayant bénéficié d'un Pps en amont de leur entrée dans l'enseignement supérieur, p. 66.

Tableau I.1.6 : bénéficie d'un Pps selon le type de Bac et le milieu social, p. 67.

Tableau I.1.7 : bénéficie d'aménagements de la scolarité au lycée et satisfaction vis-à-vis de ceux-ci selon le type de handicap, p. 68.

Graphique I.1.19 : comparaison des évolutions des populations lycéennes et étudiantes, p. 70.

Graphique I.1.19 bis : évolution du *ratio* population lycéenne / population étudiante, p. 71.

Tableau I.1.8 : répartition des types de Baccalauréat des sortants du système scolaire en fonction du handicap, p.74.

Tableau I.1.9 : répartition des jeunes n'ayant pas suivi d'études supérieures selon le handicap et le type de Bac obtenu, p. 75.

Tableau I.1.10 : pourcentage, par groupe, d'étudiants considérant ne pas avoir disposé de renseignements concernant les aides servies par l'université, p. 77.

Tableau I.1.11 : origine des informations communiquées aux étudiants pour faciliter la transition enseignement secondaire - enseignement supérieur, par groupe, p. 78.

Tableau I.1.12 : origine des informations communiquées aux étudiants pour faciliter la transition enseignement secondaire - enseignement supérieur, selon la catégorie sociale des parents, p. 79.

Graphique I.1.20 : évolution et diversification de la population étudiante en situation de handicap, p. 81.

Chapitre 2.

Tableau I.2.1 : âge des étudiants selon la situation de handicap lors des passations 2010 et 2013 des Enquêtes OVE, p. 87.

Tableau I.2.2 : prévalence du handicap en fonction du sexe - Pourcentage d'étudiantes en situation de handicap, p. 91.

Tableau I.2.3 : répartition de la population en situation de handicap selon le niveau de formation, le sexe et la définition du handicap, p. 92.

Tableau I.2.4 : moment de survenue du handicap (avant ou après l'entrée dans le supérieur) selon les trois groupes, p. 93.

Tableau I.2.5 : pourcentages et prévalence d'étudiants en situation de handicap selon la catégorie sociale des parents, p. 96.

Tableau I.2.6 : comparaison de la répartition effective du handicap en fonction de la CSP avec la répartition simulée, p. 99.

Tableau I.2.7 : répartition par type de Bac à l'entrée dans l'enseignement supérieur en fonction du handicap, p. 101.

Tableau I.2.8 : répartition par type de Bac à l'entrée dans l'enseignement supérieur en fonction du handicap des étudiants de 1^{ère} année, p. 102.

Tableau I.2.9 : mention et âge au Bac en fonction du handicap, p. 103.

Tableau I.2.10 : caractéristiques scolaires des étudiants en fonction du handicap, p. 105.

Graphique I.2.1 : probabilités (en pourcentages) d'avoir été un bon élève en fonction du handicap et de la Pcs des parents, p. 106.

Tableau I.2.11 : caractéristiques scolaires des élèves en fonction du degré de handicap, p. 107.

Tableau I.2.12 : comparaison des modèles dual et ternaire de l'enseignement supérieur, p. 111.

Tableau I.2.13 : filières suivies en fonction du handicap, p. 112.

Graphiques I.2.2 à I.2.4 : probabilités (en pourcentages) de suivre une filière d'élite, professionnelle ou universitaire en fonction de la CSP des parents et des qualités scolaires, p. 113.

Tableau I.2.14 : effets du diplôme et de la Pcs des parents sur la poursuite d'études en « filière d'élite », p. 115.

Tableau I.2.15 : comparaison des chances de suivre une filière d'élite entre étudiants de 1^{ère} année et étudiants au-delà de la 1^{ère} année, p. 116.

Tableau I.2.16 : mesure de l'auto-sélection en fonction du handicap, p. 119.

Tableau I.2.17 : probabilités moyennes d'auto-sélection (exprimées en pourcentage), p. 120.

Graphique I.2.5 : répartition des étudiants dans les filières universitaires en fonction du handicap, p. 121.

Graphique I.2.6 : nombre d'années d'étude envisagé en fonction du handicap, p. 123.

Tableau I.2.18 : comparaison du nombre d'années d'étude envisagé en fonction du handicap, p. 123.

Tableau I.2.19 : proportions comparées d'étudiants déclarant vouloir poursuivre des études au-delà de trois années, p. 125.

Graphique I.2.7 : part des étudiants en situation de handicap au sein de l'université parmi l'ensemble des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, p. 132.

Tableau I.2.20 : évolution de la répartition des étudiants en fonction du handicap, p. 132.

Chapitre 3.

Graphique I.3.1 : motifs du choix de la formation lors de la première inscription, en fonction du niveau de handicap, p. 142.

Tableau I.3.1 : choix instrumental vs choix intellectuel en fonction du handicap et de la filière suivie au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur, p. 144.

Graphique I.3.2 : motivations instrumentales vs motivations intellectuelles, en fonction du niveau de handicap et lors de l'année d'enquête, p. 146.

Graphique I.3.3 : importance relative du motif « intellectuel » par rapport au motif « professionnel », en fonction de la filière suivie, p. 146.

Tableau I.3.2 : raison principale ayant présidé à l'entrée dans l'enseignement supérieur selon les quatre situations de handicap, p. 148.

Tableau I.3.3 : raison principale ayant présidé à l'entrée dans l'enseignement supérieur selon le handicap et la filière, p. 149.

Graphique I.3.4 : motifs d'entrée dans l'enseignement supérieur en fonction de l'intensité du handicap et de la filière suivie, p. 150.

Tableau I.3.4 : motifs de choix des études à l'entrée dans l'enseignement supérieur, en fonction du type de handicap, p. 152.

Graphiques I.3.5 et I.3.5 bis : choix des études en fonction du handicap et de la filière suivie, p. 153.

Tableau I.3.5. : Motifs d'engagement dans l'enseignement supérieur en fonction du mode de prise en charge pendant la scolarité, p. 155.

Tableau I.3.6 : niveaux de diplôme à la sortie de l'enseignement supérieur en fonction du handicap, pour tous les bacheliers, puis pour tous les titulaires d'un Baccalauréat général, p. 159.

Tableau I.3.7. : évolution des rapports de chances d'obtention d'un niveau de diplôme entre étudiants non handicapés et étudiants handicapés, p. 160.

Tableau I.3.8 : bilan de l'année universitaire précédente selon que les étudiants n'ont pas de handicap, ont un handicap déclaré ou un handicap reconnu, p. 163.

Graphique I.3.6 : proportion d'étudiants « à l'heure » en fonction de l'année d'étude, p. 164.

Tableau I.3.9 : nombre d'années passées au sein de l'enseignement supérieur en fonction de l'année d'étude, p. 165.

Graphique I.3.7 : distribution du nombre d'années d'études passées dans l'enseignement supérieur en fonction du degré de handicap, p. 166.

Graphique I.3.8 : rapports des temps moyens passés à l'université pour l'obtention d'un diplôme (ou avec une sortie sans diplôme) des jeunes en situation de handicap et des jeunes non-handicapés, p. 167.

Tableau I.3.10 : taux de réorientations, un an après, des entrants de l'année N-1 en première année d'enseignement supérieur universitaire, p. 169.

Tableau I.3.11 : motifs de réorientation en fonction du type de handicap et du cycle d'étude, p. 171.

Tableau I.3.12 : interruption d'études en fonction du handicap et du moment d'interruption, p. 174.

Tableau I.3.13 : pourcentage de reprise d'études pour les étudiants sortis de l'enseignement supérieur en fonction du diplôme et du handicap, p. 177.

Tableau I.3.14 : répartition des étudiants selon leur type de parcours, p. 179.

Graphiques I.3.9 / I.3.9 bis et I.3.9 ter : distribution des parcours en fonction du handicap et de la filière suivie, p. 180.

Graphique I.3.10 : plan factoriel, p. 183.

Tableau I.3.15 : modélisation des sorties de l'enseignement supérieur sans diplôme, p. 185.

Graphique I.3.11 : valeurs des Odds Ratio des variables explicatives de la sortie sans diplôme en fonction du handicap, p. 187.

Tableau I.3.16 : distribution des types de décrochage en fonction du handicap, p. 190.

Tableau I.3.17 : motifs d'arrêt des études des étudiants sortis sans diplôme en fonction du handicap, p. 191.

PARTIE II.

Chapitre 4.

Schéma II-4-1 : modèle d'intégration/attrition de TINTO, p. 205.

Graphiques II-4-1 et II-4-1 bis : distributions des variables « intégration académique » en fonction du handicap pour les années 2010 et 2013, p. 209.

Tableau II-4-1 : niveau d'intégration académique en fonction du handicap, p. 210.

Graphiques II-4-2 et II-4-2 bis : temps de travail en fonction de la filière et du handicap, p. 214.

Tableau II-4-2 : distribution des temps de travail, selon le handicap et le cycle d'étude, p. 215.

Graphique II-4-3 : ventilation des temps selon le handicap, p. 217.

Tableau II-4-3 : motifs d'absences, p. 218.

Graphiques II-4-4 et II-4-4 bis : distributions des variables « intégration étudiante » en fonction du handicap pour les années 2010 et 2013, p. 222.

Tableau II-4-4 : niveau d'intégration étudiante en fonction du handicap, p. 223.

Tableau II-4-5 : fréquentation du Ru et de la Bu en fonction du handicap et du cycle d'étude, p. 226.

Tableau II-4-6 : réussite et échec en fonction des niveaux d'intégration académique et étudiante selon le handicap, p. 230.

Tableau II-4-7 : fréquence des « parcours chaotiques » en fonction du niveau d'intégration, académique et étudiante, p. 232.

Schéma II-4-2 : handicap, intégration et réussite, p. 233.

Graphique II-4-5 : distribution de l'échelle de « bien-être/intégration au sein de l'établissement d'étude », p. 236.

Tableau II-4-8 : répartition des étudiants sur l'échelle « Bien-être/intégration à l'établissement d'étude » en fonction du type de handicap, p. 236.

Tableau II-4-9 : modélisation de l'intégration à l'établissement en fonction de l'intégration étudiante et l'intégration académique, p. 237.

Tableau II-4-10 : répartition des « troubles psychosociaux » en fonction du handicap, p. 241.

Graphique II-4-6 : répartition des étudiants en fonction de l'intensité et de la nature des problèmes psychosociaux rencontrés selon le handicap et le cycle d'étude suivi, p. 243.

Tableau II-4-11 : influence des intégrations académique et étudiante sur les facteurs de « risques psychosociaux » selon le handicap, p. 245.

Tableau II-4-12 : niveaux d'intégrations académique et étudiante en fonction du handicap, p. 246.

Tableau II-4-13 : taux de pénétration de la modalité « aménagements pour la passation des examens » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicitée, p. 252.

Tableau II-4-14 : taux de pénétration de la modalité « aides humaines pour suivre les cours » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicitée, p. 253.

Tableau II-4-15 : taux de pénétration de la modalité « aides techniques pour suivre les cours » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicitée, p. 254.

Tableau II-4-16 : taux de pénétration de la modalité « aménagements pour suivre les cours » par groupe - Pourcentage d'étudiants handicapés ne l'ayant pas sollicitée, p. 254.

Tableau II-4-17 : pourcentage de refus total d'aides ou aménagements par groupe, p. 256.

Tableau II-4-18 : sentiment d'avoir subi un traitement injuste selon le fait de s'être vu refusé, ou non, un aménagement, et provenance des refus, p. 259.

Tableau II-4-19 : refus des mesures de compensation en fonction du type de handicap, p. 259.

Tableau II-4-20 : taux de non recours par modalité d'aménagement et par groupe, p. 262.

Tableau II-4-21 : importance du non-recours en fonction de la définition de soi et en fonction du handicap, p. 264.

Tableau II-4-22 : origine des discriminations ressenties par les étudiants en fonction du handicap, p. 270.

Tableau II-4-23 : évaluation des difficultés liées au handicap et de sa prise en charge institutionnelle, p. 272.

Tableau II-4-24 : évaluation des difficultés liées au handicap et de sa prise en charge institutionnelle en fonction des déficiences et troubles déclarés, p. 273.

Chapitre 5.

Tableau II-5-1 : importance de la proximité de l'établissement d'enseignement supérieur et de la famille dans le choix des études supérieures, p. 279.

Tableau II-5-2 : lieu de résidence des étudiants en fonction du handicap, p. 281.

Tableau II-5-3 : modes de résidence des étudiants ne vivant pas chez leurs parents, p. 285.

Graphique II-5-1 : niveau de satisfaction selon le mode de domiciliation et le handicap, p. 290.

Tableau II-5-4 : aide financière des parents en fonction du handicap, p. 292.

Tableau II-5-5 : distribution des revenus mensuels par type de handicap, p. 293.

Graphique II-5-2 : distribution des revenus des étudiants en fonction du handicap, p. 294.

Graphique II-5-3 : revenus des étudiants selon le handicap en fonction du cycle d'étude, de l'origine sociale et de l'exercice d'un travail, p. 295.

Tableau II-5-6 : intensité du travail non studieux en fonction du handicap, p. 297.

Tableau II-5-7 : niveau d'autonomie globale selon le handicap, p. 298.

Graphique II-5-4 : sociabilité collective, p. 302.

Graphique II-5-5 : sociabilité liée aux loisirs, p. 303.

Graphique II-5-6 : projection des étudiants (en fonction du handicap, de la filière suivie et du cycle d'études) sur les deux premiers axes du plan factoriel, p. 305.

Graphique II-5-7 : ventilation des rapports temps de travail vs temps de loisir en fonction de la filière suivie et du handicap, p. 308.

Graphique II-5-8 : sociabilité amicale privée en fonction du handicap, p. 309.

Tableau II-5-8 : sociabilité amicale privée, comparaison des situations extrêmes, p. 310.

Tableau II-5-9 : composition du réseau de sociabilité, p. 312.

Tableau II-5-10 : corrélations des différentes échelles de sociabilité, p. 314.

Graphiques II-5-9 et II-5-9 bis : distributions de l'échelle de bien être en fonction de l'évaluation de la vie sociale et des conséquences de la vie étudiante sur la sociabilité, p. 316.

Graphique II-5-10 : niveau de « bien-être (échelle OMS) en fonction de l'évaluation de de la vie sociale et des conséquences de la vie étudiante sur la sociabilité et selon les parcours, p. 317.

Chapitre 6.

Tableau II-6-1 : confiance en la valeur du diplôme en fonction de la filière suivie, p. 321.

Tableau II-6-2 : évaluation des chances d'insertion professionnelle en fonction du handicap, p. 322.

Graphique II-6-1 : confiance vis-à-vis du diplôme en fonction du handicap, p. 324.

Tableau II-6-3 : évolution du projet professionnel en fonction du handicap, p. 327.

Graphique II-6-2 : proportion d'étudiants déclarant avoir un projet professionnel précis en fonction du handicap et selon la filière suivie (Enquête OVE), p. 328.

Graphique II-6-3 : proportion d'étudiants déclarant avoir un projet professionnel précis en fonction du handicap et selon la filière suivie (Av), p. 328.

Tableau II-6-4 : Projet professionnel et attitude vis-à-vis de l'insertion professionnelle en fonction de la filière, p. 331.

Tableau II-6-5 : Pcs envisagée selon le cycle d'étude et la filière suivis en fonction du handicap, p. 333.

Tableau II-6-6 : secteur d'emploi souhaité en fonction du handicap, p. 334.

Graphique II-6-4 : perception de l'égalité des chances dans trois domaines de la vie professionnelle, p. 335.

Graphiques II-6-5 et II-6-6 : distributions de l'échelle de perception d'égalité des chances » selon le handicap, p. 336.

Tableau II-6-7 : perception de l'avenir par rapport à la vie menée par les parents en fonction de leur statut social et selon le handicap, p. 338.

Tableau II-6-8 : situation des personnes en situation de handicap sur le marché de l'emploi (saisie à partir de quatre indicateurs) en fonction du diplôme, p. 341.

Tableau II-6-9 : taux de chômage comparés en fonction des filières et du niveau de sortie, p. 345.

Graphique II-6-7 : comparaison des taux d'emploi des personnes en situation de handicap des Générations Céreq 2004 et 2010, p. 348.

Graphique II-6-8 : comparaison des rapports de taux d'emploi entre non-handicapés et handicapés des Générations Céreq 2004 et 2010, p. 349.

Tableau II-6-10 : précarité salariale et temps partiel contraint en fonction du diplôme et du handicap, p. 352.

Graphique II-6-9 : proportion de sortants ayant eu une trajectoire type « d'accès rapide à l'emploi » en fonction du niveau et du handicap, p. 354.

Graphique II-6-10 : proportion de sortants ayant eu une trajectoire type « chômage persistant et récurrent » en fonction du niveau et du handicap, p. 355.

Tableau II-6-11 : modélisation de l'accès à un emploi « dégradé », p. 356.

Tableau II-6-12 : Pcs de l'emploi occupé au moment de l'enquête et déclassement statistique, p. 358.

Graphiques II-6-11 et 12 : sentiment de déclassement subjectif en fonction de la situation de déclassement statistique, p. 361.

Tableau II-6-13 : situations et sentiments de déclassement, p. 362.

Tableau II-6-14 : « Modalités d'insertion professionnelle » en fonction du handicap, p. 362.

Graphique II-6-13 : modalités d'insertion et satisfaction au travail, p. 364.

Tableaux II-6-15 et 16 : sentiments de discrimination à l'embauche selon le type de diplôme / estimation du rôle joué par le handicap dans la sensation d'avoir été discriminé(e), p. 366.

Tableau II-6-17 : rendements du diplôme entre diplômés du supérieur et non-diplômés en fonction du

Annexe 8

Caractéristiques des étudiants interrogés en entretiens

Prénom	Age	Filière	Déficiência	Types de handicap
Adrien	21 ans	3ème année DEG	Paraplégie	Handicap vie quotidienne uniquement
Ameline	20 ans	3ème année LSH	Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie	Handicap scolaire uniquement
Antoine	22 ans	3ème année Sciences	Maladie de Still (polyarthrite)	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Aurélien	20 ans	2ème année LSH	Syndrome d'Ehlers-Danlos	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Bastien	18 ans	1ère année LSH	Maladie auto-immune	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Daniel	30 ans	2ème année LSH après une autre licence LSH et une licence professionnelle	Tétraplégie	Handicap vie quotidienne uniquement
Charly	22 ans	3ème année DEG	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne
Didier	21 ans	2ème année Sciences	Hémiplégie	Handicap vie quotidienne uniquement
Emmanuelle	19 ans	2ème année LSH	Agoraphobie	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Esther	25 ans	3ème année LSH	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne
Grégory	24 ans	M2 Sciences	Tétraplégie	Handicap vie quotidienne uniquement
Hélène	21 ans	3ème année LSH	Dyslexie	Handicap scolaire uniquement
Jean	25 ans	7ème année Sciences	Tétraplégie	Handicap vie quotidienne uniquement

Jérôme	30 ans	M2 LSH	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne
Jessica	21 ans,	DEG	Déficiência visuelle sévère	Handicap scolaire et vie quotidienne
Joséphine	19 ans	2ème année LSH	Vestibulopathie récurrente	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Judith	20 ans	3ème année LSH	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne
Julien	29 ans	A quitté l'université au bout de cinq ans, alors en 2ème année sciences	Myopathie	Handicap scolaire et vie quotidienne
Justine	19 ans	2ème année LSH	Dyspraxie	Handicap scolaire uniquement
Léa	22 ans	3ème année LSH puis école de commerce	Dyslexie	Handicap scolaire uniquement
Marieke	24 ans	M1 LSH	Agénésie unilatérale	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Marine	20 ans	3ème année DEG	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne
Martin	23 ans	3ème année LSH	Sclérose en plaque	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Mathilde	24 ans	2ème année DEG puis 1ère année LSH	Infirmité Motrice Cérébrale.	Handicap scolaire et vie quotidienne
Mélanie	19 ans	3ème année Sciences	Paraplégie	Handicap vie quotidienne uniquement
Nathan	20 ans	2 ème année DEG	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne
Ophélie	21 ans	M1 LSH	Troubles bipolaires	Handicap ni scolaire, ni vie quotidienne
Philippe	22 ans	1ère année LSH; Interruption ; puis 1ère année Sciences	Agénésie + surdité	Handicap scolaire et vie quotidienne
Pierre	22 ans	3ème année Sciences	Maladie des os de verre	Handicap vie quotidienne uniquement
Romain	23 ans,	M1 LSH	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne

Victor	21 ans	2ème année DEG	Infirmité Motrice Cérébrale	Handicap scolaire et vie quotidienne
--------	--------	----------------	--------------------------------	---