

ENQUÊTE LONGITUDINALE PORTANT SUR LA TRANSITION POSTSCOLAIRE DE JEUNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE MODÉRÉE À SÉVÈRE

Philippe Tremblay

Cette recherche longitudinale s'intéresse au parcours postscolaire de jeunes de la Communauté française de Belgique ayant transité par l'enseignement spécialisé secondaire de type 2 (destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle modérée à sévère). Nous souhaitons procéder à une évaluation de deux indicateurs de l'efficacité de ce type d'enseignement spécialisé : l'atteinte des objectifs dévolus à cet enseignement et la satisfaction des parents des bénéficiaires. Nous avons retracé l'orientation postscolaire de deux cohortes de jeunes sortants de cet enseignement (1999-2000 et 2003-2004) et mesuré la satisfaction de leurs parents par rapport à cette orientation à partir de différentes caractéristiques (sexe, milieu socioprofessionnel, langue maternelle, etc.). Cela nous a permis d'observer une atteinte réduite des buts de ce type d'enseignement, surtout en ce qui concerne la population suivant une filière professionnalisante (forme 2).

INTRODUCTION

Cet article porte sur la transition postscolaire de jeunes sortants d'un enseignement spécialisé secondaire destiné à des élèves ayant une déficience intellectuelle modérée à sévère (type 2). Le concept de transition postscolaire, dans le cas de jeunes à besoins spécifiques, comme pour tout jeune, peut se définir comme « (...) *un changement du statut d'élève vers un statut d'adulte dans la communauté. Le statut d'adulte confère plusieurs rôles dans la société, dont l'emploi, l'éducation des adultes, l'entretien de son domicile, l'engagement actif dans la communauté et l'expérience de relations personnelles et sociales satisfaisantes* » (Halpern, 1994, p. 117 in Goupil, Tassé, Lanson et Doré, 1997, p. 129).

De manière générale, dans la littérature, ce concept de transition postscolaire est étroitement associé à celui d'efficacité, c'est-à-dire, dans la situation qui nous occupe, à la capacité du dispositif d'enseignement spécialisé (intégratif ou ségréatif) à atteindre les buts qui lui sont dévolus.

Philippe Tremblay, Professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, Adresse électronique : philippe.tremblay@fse.ulaval.ca

Ces buts sont globalement les mêmes que ceux de l'enseignement ordinaire (acquisitions de savoirs et de compétences, préparation à la vie active, développement de la citoyenneté, etc.). Toutefois, dans le cas de l'enseignement spécialisé, d'autres objectifs sont présents en lien direct avec la population accueillie et les missions de ce dispositif scolaire. Par exemple, en Belgique francophone, l'enseignement spécialisé a pour objectif de préparer les élèves (a) à l'intégration dans un milieu de vie ou de travail adapté, (b) à l'exercice de métiers ou de professions compatibles avec leur handicap qui rendent possible leur intégration dans un milieu de vie et de travail ordinaire, (c) à la poursuite des études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire supérieur tout en offrant des possibilités de vie active (Communauté française de Belgique, 2004 p. 1). Une analyse rapide de ces trois objectifs permet de se rendre compte que l'intégration dans la vie active (ou d'adulte) est l'objectif central poursuivi.

Pour évaluer cette transition, nous avons réalisé une enquête longitudinale portant sur le parcours postscolaire de jeunes présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère. L'objectif était de réaliser une évaluation de l'efficacité de ce type d'enseignement spécialisé à l'aide de deux indicateurs principaux : la position occupée

quelques années après avoir quitté l'école (3 et 7 années) et la satisfaction des parents des bénéficiaires par rapport à cette position. Nous utilisons, comme référence, les objectifs spécifiques de chacune des deux formes de l'enseignement spécialisé de type 2, c'est-à-dire une intégration dans un milieu de vie (forme 1) ou dans une entreprise de travail adapté (forme 2). Nous avons retracé, à l'aide de courts entretiens téléphoniques avec les parents, le parcours de deux cohortes (1999-2000 et 2003-2004) de jeunes sortants de l'enseignement spécialisé en région de Bruxelles-Capitale (Belgique). L'analyse de ces parcours scolaires prend en compte différentes caractéristiques des jeunes (sexe, âge de sortie, forme d'enseignement, etc.).

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

En Communauté française de Belgique, un enseignement spécialisé, distinct de celui de l'enseignement ordinaire, est organisé aux niveaux maternel, primaire et secondaire pour les élèves à besoins spécifiques. Il est composé de huit types d'enseignement, correspondant à différentes catégories de déficiences (physiques, sensorielles, intellectuelles, etc.). Le type 2 de l'enseignement spécialisé secondaire est, quant à lui, destiné aux adolescents présentant une déficience intellectuelle modérée à sévère : « *Le type 2 d'enseignement spécialisé adapté aux besoins éducatifs des enfants et des adolescents atteints d'arriération mentale modérée et/ou des enfants et des adolescents atteints d'arriération mentale sévère (...)* » (Communauté française de Belgique, 2004, p. 5). Les élèves fréquentant ce type d'enseignement spécialisé secondaire bénéficient d'un fort ratio enseignant/élèves et de prises en charge rééducatives à raison d'une à trois heures en moyenne par élève chaque semaine avec un personnel spécialisé (ex. : logopède/orthophoniste, kinésithérapeute, etc.).

Le type 2 représente 18 % de la population en enseignement spécialisé secondaire, soit 2 478 étudiants en 2006-2007 (Communauté française de Belgique, 2007). Nous remarquons que ce type d'enseignement spécialisé secondaire connaît une progression importante de sa population depuis une dizaine d'années. En effet, sur l'ensemble de la Communauté française, de l'année scolaire 1996-1997 à 2006-2007, le type 2 a vu sa population totale augmenter de 324 à 504 élèves (Figure 1), soit une progression de 55 %. Cette

forte progression est largement supérieure à celles que nous rencontrons pour l'ensemble de l'enseignement spécialisé secondaire (+ 13,6 %) ou de l'enseignement ordinaire secondaire (+ 6 %) durant la même période. Cependant, cette hausse n'est pas uniformément répartie sur le territoire de la Communauté française de Belgique. En effet, nous observons que la progression a plus touché la Région bruxelloise (+ 55,5 %) que la Région wallonne (+ 36,35 %). De plus, au regard de la situation géographique, cette progression en Région bruxelloise est endogène au contraire de la Région wallonne où dans certaines provinces frontalières (ex. : Hainaut) une forte présence d'étudiants français est remarquée. « *Ainsi, en 2005-2006, la part des Français par rapport à l'ensemble des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement secondaire spécialisé s'élève à 68 %, contre 32 % dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice (...)* Un tel écart entre les deux formes d'enseignement s'explique probablement par un attrait extérieur, exercé sur la France en l'occurrence, de notre structure d'enseignement spécialisé » (Communauté française de Belgique, 2009, p. 24). Enfin, nous remarquons que cette progression concerne plus les garçons (169 à 289 élèves, soit une progression de 71 %) que les filles (155 à 215 élèves, soit une progression de 39 %). En type 2, les garçons représentent maintenant près de six étudiants sur dix (59,20 %) (Communauté française de Belgique, 2007).

L'enseignement spécialisé de type 2 se divise en deux formes selon la population accueillie, les compétences et savoirs abordés en classe et les buts. La première forme (forme 1) vise essentiellement une intégration en institution spécialisée pour adulte (ex. : centre de jour). Cette forme est un enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale. Elle regroupe des élèves ayant une déficience intellectuelle sévère. La diplomation pour cette forme est constituée d'une attestation de fréquentation. La forme 2, quant à elle, vise à offrir une formation générale, sociale et professionnelle permettant l'intégration des jeunes dans un milieu de travail adapté (ex. : entreprise de travail adapté). Il s'agit d'une forme d'enseignement professionnalisant. Cette forme est organisée pour des jeunes présentant une déficience intellectuelle modérée. Les étudiants qui quittent l'établissement scolaire reçoivent une attestation de fréquentation scolaire précisant les compétences acquises et peuvent obtenir, le cas échéant, le Certificat d'Études de Base (CÉB),

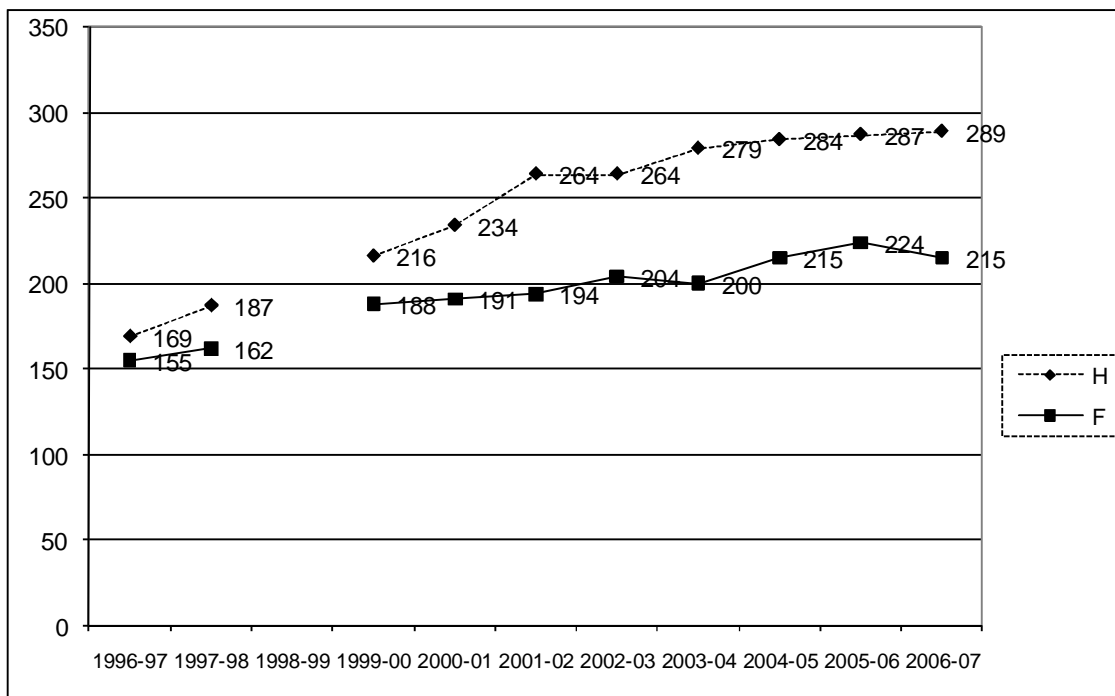
sanctionnant la réussite de niveau primaire (6^e primaire).

Enfin, il convient de souligner le contexte de pénurie de places en institutions spécialisées pour adultes (ex. : centres de jour) en Région bruxelloise. Cette situation est d'actualité depuis plus d'une vingtaine d'années bien que l'administration responsable de cette question (Commission communautaire française à Bruxelles - COCOF) ait du mal à quantifier le

nombre de places nécessaires pour combler cette pénurie. En ce qui concerne les Entreprises de Travail Adapté (ETA), des changements survenus dans les années 1990 ont augmenté les conditions de productivité et de rentabilité de ces structures tout en réduisant l'encadrement qualitativement et quantitativement. Ces conditions ont pu réduire les possibilités pour les sortants de l'enseignement spécialisé de type 2 de rejoindre ces structures de travail adapté.

Figure 1

Évolution de la population en enseignement secondaire spécialisé type 2 selon le sexe (Bruxelles)



Les recherches sur les transitions menées jusqu'à maintenant en Communauté française de Belgique (Tremblay, 2007 ; Communauté française de Belgique, 2010), touchant à l'enseignement spécialisé se sont surtout intéressées à la transition primaire-secondaire pour des élèves ayant une déficience intellectuelle légère (type 1), des troubles d'apprentissage (type 8) ou de comportement (type 3). Ces travaux ont montré une faible atteinte des buts de ces types d'enseignement et une grande hétérogénéité et perméabilité de ces trois types d'enseignement.

Enfin, peu d'études, en Belgique ou ailleurs, ont examiné les programmes de transition et les résultats pour les jeunes adultes ayant un handicap, particulièrement sous l'angle de la satisfaction des parents.

RECENSION DES ÉCRITS

La transition de l'école secondaire à la vie d'adulte est une étape de vie critique qui implique de nombreux changements, en particulier pour les

jeunes ayant une déficience intellectuelle sévère. L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins éducatifs particuliers a relevé différents problèmes en ce qui touche la transition postscolaire : manque de données, faible taux de réussite, difficile accès à la formation professionnelle qualifiante, haut taux de chômage, attentes réduites, manque d'accessibilité du lieu de travail et manque d'application de la législation en vigueur (European Agency for Development in Special Needs Education, 2006). Il est bien entendu difficile de comparer les différentes situations, car les contextes scolaires et postsecondaires sont très dissemblables d'un pays à l'autre. L'UNESCO insiste sur le fait qu'il faille aider spécifiquement les jeunes à besoins éducatifs particuliers. Ce rôle d'aide revient à l'école qui doit leur « (...) faciliter l'entrée dans la vie active en leur donnant le savoir-faire qu'exige la vie quotidienne, en leur permettant d'acquérir les compétences en communication nécessaires à leur insertion dans la société et dans la vie d'adulte (...) » (Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994).

En ce qui concerne spécifiquement la transition vers la vie active de jeunes sortants de structures d'enseignement spécialisé, nous constatons que peu de recherches quantitatives ont été effectuées dans ce domaine. Comme pour toute évaluation de système ou de dispositif scolaires, les parcours scolaires et postsecondaires de jeunes constituent un des indicateurs essentiels de l'évaluation de l'efficacité « réelle ». Toutefois, il convient également de se demander si les résultats obtenus sont stables dans le temps (durabilité) et selon différentes caractéristiques de la population et des écoles (fiabilité). L'une des rares enquêtes d'envergure ayant été entreprises sur le sujet a été réalisée aux États-Unis. La National longitudinal Transition Study - 2 (Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levine, 2005) montre un taux d'emploi de 17 à 24 % pour la population des jeunes ayant un retard mental (sans distinction de sévérité). Les chercheurs notent toutefois que « *Leur taux d'engagement, dans une activité rémunérée après l'école ou leur préparation à travailler rapidement après l'école, est le plus faible de toutes les catégories de handicap* » (Wagner et al., 2005 ; 8-8). Certo et al. (2008) remarquent que bien que les données récentes de la National longitudinal Transition Study - 2 indiquent une certaine amélioration par rapport à la situation précédente (National longitudinal Transition

Study-1), les élèves ayant de graves déficiences intellectuelles trouvent encore trop peu de débouchés au sortir de l'école secondaire en dépit de nombreuses études, indiquant que l'emploi assisté est une solution plus rentable. Les données actuelles continueraient de montrer l'ampleur du chômage chez cette population, un accès très limité à des environnements communautaires inclusifs et à des services aux adultes ayant une déficience intellectuelle sévère (Test, 2008). Katsiyannis, Zhang, Woodruff et Dixon (2005) ont examiné les données de la National longitudinal Transition Study - 2 concernant la planification de la transition pour les élèves ayant un retard mental. Les résultats de cette étude indiquent qu'un faible pourcentage des élèves ayant une déficience intellectuelle avait la poursuite d'un enseignement postsecondaire comme objectif de transition; pour la plupart, l'emploi était le principal objectif de transition.

Des indicateurs quantitatifs, comme l'employabilité, ne constituent pas le seul critère pour évaluer cette transition. Depuis de nombreuses années, les chercheurs œuvrant dans le champ des sciences sociales ont également utilisé le concept de « satisfaction » pour évaluer l'efficacité perçue. En effet, dans différents secteurs sociaux, la mesure de la satisfaction des usagers et/ou de leurs représentants est devenue au fil du temps une méthode de plus en plus utilisée pour évaluer les dispositifs. La satisfaction des usagers envers les missions du dispositif est un indicateur essentiel permettant d'interpréter des mesures quantitatives. Par exemple, le maintien en famille peut constituer un choix de la part des parents et du jeune. Le choix que peuvent faire certains jeunes et leurs parents d'un maintien en famille pour différentes raisons (mariages, participation à l'activité familiale) ou d'une structure spécialisée pour adultes (ETA, centre de jour) appartient au libre arbitre. Toutefois, dans le cas de choix forcés ou par dépit, lié à un contexte de pénurie de places et au durcissement des conditions de fonctionnement des ETA, la prise en compte de la satisfaction par rapport à la position devient cruciale.

Une recherche récente de Neece, Kraemer et Blacher (2009) s'est intéressée à la satisfaction des parents à propos de la transition de 128 jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle sévère. Leurs résultats suggèrent que la satisfaction au sujet de la transition est liée à l'âge du jeune adulte, sa famille et les différentes caractéristiques

environnementales, ces dernières étant les meilleurs prédicteurs de la satisfaction.

OBJECTIF DE RECHERCHE

Les deux formes d'enseignement reçoivent une population ayant des caractéristiques théoriquement différentes et poursuivent des objectifs, eux aussi, différents. Pour ceux ayant une déficience intellectuelle sévère, l'objectif est de favoriser leur autonomie pour leur intégration dans un milieu de vie (forme 1) tandis que pour ceux ayant une déficience intellectuelle modérée (forme 2), l'intégration socioprofessionnelle dans un milieu de travail protégé est visée.

L'objectif de cette recherche consiste ainsi à évaluer dans quelle mesure les buts de ce type d'enseignement spécialisé ont été atteints et la satisfaction des parents en rapport avec la position socioprofessionnelle occupée par le jeune. Nous souhaitons également utiliser différentes caractéristiques de la population (genre, milieu social, nationalité et origine, parcours scolaire antérieur) pour vérifier si les résultats obtenus peuvent être dépendants de ces variables, la recension d'écrits ayant, par exemple, montré que

la satisfaction est liée à l'âge, la famille et différentes caractéristiques environnementales.

MÉTHODOLOGIE

Pour tenter de répondre à notre question de recherche, nous avons mis en place une méthodologie de suivi de cohortes de jeunes adultes sortis de l'enseignement spécialisé secondaire de type 2. Pour ce faire, nous avons sélectionné l'ensemble des écoles qui organisent un enseignement spécialisé de type 2 en Région bruxelloise ($n = 5$). Souhaitant prendre connaissance du parcours post scolaire à court et moyen terme de ces jeunes, nous avons sélectionné les années scolaires 1999-2000 et 2003-2004 comme années de référence (7 ans et 3 ans après la sortie). Nous avons ainsi pris en considération tous les étudiants *sortants* de l'enseignement secondaire durant les années scolaires 1999-2000 et 2003-2004 dans les écoles de type 2 en Région bruxelloise ($N = 103$ élèves) (Tableau 1). Nous appelons ici *sortants*, les étudiants qui quittent l'enseignement après leur 18^e année¹ durant ou au terme des années scolaires 1999-2000 et 2003-2004.

Tableau 1

Nombre de sortants par année et par école

	Année 2000	Année 2004
École A	10	20
École B	14	8
École C	10	9
École D	3	11
École E	11	7
TOTAL	48	55

Après avoir récolté différentes caractéristiques des étudiants dans les dossiers (parcours scolaire antérieur, date de naissance, forme, milieu social, nationalité, etc.), nous avons pris contact avec leurs parents (ou représentants) pour connaître leur parcours post scolaire de transition. Lors du contact

téléphonique avec les parents, nous nous sommes également intéressés à la satisfaction de ceux-ci par rapport à la position occupée par le jeune actuellement. Cette cueillette portant sur la satisfaction s'est effectuée à l'aide d'une échelle de mesure à quatre niveaux allant de *très peu satisfait* à *très satisfait*. Nous utilisons le concept de satisfaction de manière restrictive comme le proposent Bouchard et Plante (2002). «*Selon nous, afin d'éviter des dérapages possibles, le*

¹ Un jeune peut quitter l'enseignement à 17 ans si son anniversaire prend place pendant l'été qui précède la rentrée scolaire suivante.

terme "satisfaction" devrait uniquement se référer à ce qui est en amont d'un organisme, à sa raison d'être, aux besoins fondamentaux qu'il a pour mission de satisfaire » (Bouchard et Plante, 2002, p. 224). Concrètement dans cette recherche, la satisfaction des parents réfère à leur perception de la position occupée par le jeune, 3 ou 7 années après la fin de ses études.

Différentes contraintes (confidentialité, pertinence, validité/fiabilité et occurrence) ont orienté notre choix des données à prendre en compte pour caractériser notre population et répondre à notre question de recherche. Nous pouvons diviser les informations recueillies en trois grandes catégories : 1) les caractéristiques générales (sexe, date de naissance, milieu socioprofessionnel, etc.); 2) les caractéristiques relatives à l'orientation scolaire et postscolaire ; 3) la satisfaction des parents quant à la position occupée. Les deux premières catégories d'information nous sont accessibles via les dossiers scolaires des élèves, tandis que la troisième fait suite à un contact téléphonique avec les parents où une question fermée portant sur la satisfaction des parents par rapport à la position occupée par le jeune était posée aux parents (échelle de Likert).

RÉSULTATS

Nous avons pu retracer le parcours postscolaire de 95,83 % (46 sur 48) des sortants pour l'année scolaire 1999-2000 et 98,18 % (54 sur 55) pour l'année scolaire 2003-2004, soit 100 jeunes sur les 103 sortants recensés les deux années scolaires étudiées. À l'inverse, nous avons pu connaître la totalité du parcours scolaire (primaire et secondaire) uniquement chez 73,79 % des jeunes (76 cas sur 103), en raison de l'absence de parties et de l'ensemble des dossiers scolaires consultés.

Chez les 100 jeunes pour qui nous avons pu retracer le parcours postscolaire, l'orientation se partage en quatre grandes catégories : les centres de jour (CJ), les Entreprises de travail adapté (ETA), la maison et les « sans réponses ». Par ailleurs, certains jeunes ($n = 5$) sont (re)partis à l'étranger et d'autres ont été placés en institut psychiatrique ou encore sont décédés.

Parcours postscolaire

Préalablement, il convient de souligner qu'il y a eu peu de modifications de la position occupée entre

la sortie (mois de septembre après la fin des études) et le contact téléphonique 3 ou 7 années plus tard. Nous observons, en effet, que plus de 9 jeunes sur 10 (91 sur 100) n'ont pas changé de situation entre ces deux moments. Les seules modifications concernent quelques jeunes qui passent de la maison au CJ et inversement ou encore qui trouvent un poste en ETA. La mobilité est donc faible.

De plus, à l'analyse des résultats (parcours postsecondaires) et des caractéristiques de la population, nous constatons que les deux sous-échantillons (3 et 7 années après la fin des études) ne se distinguent pas statistiquement. En effet, nous avons procédé à des tests statistiques (χ^2) sur ces différentes caractéristiques (sexe, orientations, etc.) qui se sont révélés non significatifs. En conséquence, nous avons donc décidé de regrouper les deux sous-échantillons dans la présentation des résultats suivants pour faciliter leur lecture.

Orientation selon la forme

En ce qui concerne la forme 1 de l'enseignement secondaire spécialisé de type 2 (celle destinée aux élèves avec une déficience intellectuelle sévère), nous pouvons voir tout d'abord que cette section regroupe nettement moins de jeunes que la forme 2, soit 21 jeunes contre 79 en forme 2.

À la sortie de l'enseignement secondaire, nous observons que les jeunes sortants de cette forme d'enseignement spécialisé se répartissent de manière similaire entre ceux qui trouvent une place en CJ et ceux restant en famille (Figure 2).

Ces données ne permettent pas de voir si pour la moitié de jeunes restants à la maison (10 sur 21), cette décision est un choix ou est subie. Quand nous nous intéressons à la satisfaction des parents par rapport à la position occupée par le jeune, nous remarquons une satisfaction unanime pour ceux dont le jeune est en CJ tandis que pour ceux restés en famille, 7 parents sur 10 (15 sur 21) se disent insatisfaits de la situation actuelle et souhaiteraient une place en CJ.

Pour les élèves sortants de la forme 2 (ceux ayant une déficience intellectuelle modérée), près de 60 % des jeunes (44/74) ont une place dans une structure spécialisée. Toutefois, nous observons que 16 jeunes seulement sur 79 au total (soit 20,25 %) sont employés dans une ETA ou dans

une autre activité professionnelle rémunérée (Figure 3). La majorité des jeunes sortants de la forme 2 s'orientent principalement vers les CJ (28

sur 79, soit 35,44 %) ou vers un retour en famille (30 sur 79, soit 37,97 %).

Figure 2

Orientation post scolaire des jeunes sortants de la forme 1

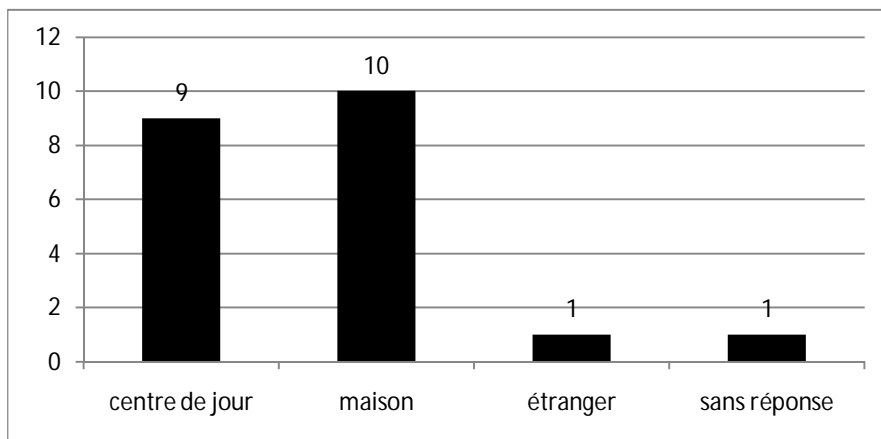
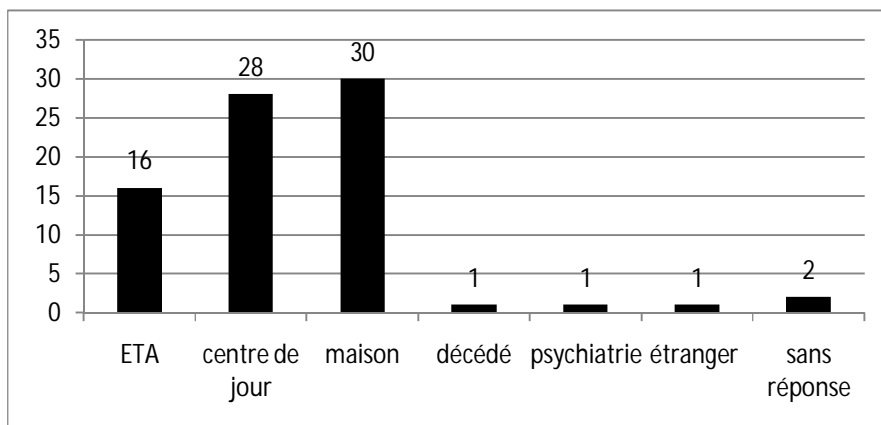


Figure 3

Orientation post scolaire des jeunes sortants de la forme 2



En prenant maintenant en compte la satisfaction des parents, nous observons, ici encore, que les parents de jeunes fréquentant un CJ sont unanimement satisfaits de la position occupée lors du contact téléphonique. Il en va de même avec ceux dont le jeune est en ETA. Pour ceux dont les

enfants restent au domicile en journée ($n = 30$), les $\frac{3}{4}$ ($n = 22$, soit 73,33 %) souhaitent une place soit en ETA ou en CJ. Un dernier jeune ne souhaite pas travailler en ETA, mais dans des structures professionnelles ordinaires qui lui sont toutefois fermées.

La satisfaction unanime des parents dont le jeune est en CJ peut paraître suspecte. Lors de nos entretiens téléphoniques, nous avons pu nous rendre compte que bien que les parents puissent être satisfaits que leur jeune ait une place en CJ, certains d'entre eux étaient plus critiques face au CJ fréquenté par le jeune. Une dizaine de parents, par exemple, souhaitaient que le jeune fréquente un autre CJ. Les critiques touchaient la population accueillie par le CJ, les infrastructures et les activités proposées. Leur choix actuel correspond plus à un *pis aller*.

Orientation selon les caractéristiques de la population

Tout d'abord, si nous nous intéressons à l'orientation selon le genre, nous observons peu de différences entre garçons ($n = 55$) et filles ($n = 48$). En effet, il n'y a pas de différences significatives quant à l'employabilité ou la chance de trouver une place dans un CJ. Les différences d'orientation apparaissent plus sur d'autres critères comme l'origine, le milieu socioprofessionnel ou le parcours scolaire antérieur.

Pour le niveau socioprofessionnel des parents, nous avons tout d'abord divisé en quatre grandes catégories ces niveaux : (a) cadre, (b) employé, (c) ouvrier et (d) sans-emploi. Nos résultats montrent que dans les deux sous-échantillons, le milieu social des sortants se caractérise par une large proportion de jeunes issus de milieux moins favorisés. Dans le premier échantillon, nous remarquons que la moitié des parents sont sans-emplois (23 sur 46) et plus du tiers (17 sur 46) proviennent d'un milieu ouvrier. Dans le second, le milieu social des parents est marqué par une proportion similaire de parents ouvriers (20 sur 54) ou sans-emplois (23 sur 54). À la sortie, nous observons que les jeunes issus de milieux plus favorisés se retrouvent presque tous (13 sur 16) en CJ; un jeune travaille en ETA et deux sont en famille. Par ailleurs, ces derniers parents sont tous satisfaits de la position occupée. Dans les deux sous-échantillons, nous remarquons clairement que les jeunes issus de milieux moins favorisés ont sensiblement plus de « chances » de rester à la maison (24 sur 43 chez les jeunes de parents ouvriers et 24 sur 40 pour ceux de parents sans-emplois). Par contre, l'orientation vers les ETA est largement plus fréquente dans les milieux moins favorisés (15 jeunes sur 16 ont des parents ouvriers ou sans-emplois).

En ce qui concerne la nationalité des jeunes, il est utile, avant d'aller plus loin, de souligner que nous observons une surreprésentation importante des élèves de nationalité et d'origine étrangère tant par rapport à l'enseignement secondaire ordinaire que par rapport à l'enseignement secondaire spécialisé. Les jeunes de nationalité étrangère représentent la moitié (23 sur 46) des sortants du premier échantillon, alors que sur la base de la nationalité des parents à leur naissance, nous obtenons 68 % de jeunes d'origine étrangère (31 sur 46). Pour le second échantillon, 22 jeunes sur 54 (soit 41 %) sont de nationalité étrangère. Par rapport à l'origine des parents, cette proportion monte à 55,55 % de la population (30 sur 54). À titre de comparaison, en 2003-2004, en région Bruxelles-Capitale, 21,68 % des élèves en enseignement ordinaire étaient de nationalité étrangère tandis que pour l'enseignement spécialisé bruxellois (tous types confondus), la proportion atteignait 24,58 % (Communauté française de Belgique, 2006). Utilisant cette variable, nous constatons des différences significatives en ce qui a trait à l'orientation en CJ et en ETA. En effet, nous observons une sous-représentation importante de la population d'origine étrangère s'orientant en CJ par rapport aux élèves d'origine belge; 27 jeunes sur 49, soit près de 55 % des jeunes d'origine belge, sont en ETA ou en CJ tandis que pour la population d'origine étrangère, cette proportion tombe à 33 % des jeunes sortants (17 sur 51 jeunes d'origine étrangère). De plus, nous observons une association forte entre l'origine des jeunes et leur niveau socioéconomique. En combinant les deux échantillons, nous remarquons que les jeunes d'origine étrangère représentent 81,25 % de la population dans les niveaux socioprofessionnels ouvrier et sans-emploi.

Enfin, en ce qui concerne le parcours scolaire des jeunes précédant la sortie de l'enseignement spécialisé de type 2, nous observons que dans 57,89 % des situations (44 cas sur 76), le jeune a fréquenté précédemment un autre type d'enseignement spécialisé, principalement en type 1 (déficience intellectuelle légère). Dix élèves (13,15 %) ont également fréquenté un enseignement spécialisé de type 8 (troubles d'apprentissage) avant d'être réorientés vers un enseignement spécialisé de type 1 puis de type 2. À la sortie, nous constatons que la quasi-totalité (15/16) des jeunes en ETA a fréquenté initialement un enseignement spécialisé de type 1 (déficience intellectuelle légère) en enseignement primaire ou

secondaire. À contrario, un seul sortant, travaillant en ETA, a fait toutes ses études en type 2.

DISCUSSION

Si nous nous intéressons à l'atteinte des objectifs selon la forme d'enseignement, nous remarquons qu'en forme 1 (adaptation sociale), 42,86 % des jeunes sont en CJ et 47,62 % en famille. Lorsque nous prenons en considération la satisfaction des parents quant à la position occupée, nous constatons que dans la population de jeunes en CJ, la totalité des parents est satisfaite de cette position, tandis que chez ceux dont le jeune est à la maison, une large majorité souhaiterait elle aussi une place en CJ. Pour la forme 2, l'objectif dévolu à ce type d'enseignement spécialisé voulant que les jeunes intègrent une ETA (ou une activité professionnelle rémunérée) semble très peu atteint dans la mesure où seulement un peu plus de 20 % des jeunes travaillent dans ce type de structure. Particulièrement en ce qui concerne les sortants de la forme 2 (filière professionnalisante), nos résultats sont similaires à ceux de la National longitudinal Transition Study - 2 (Wagner et al., 2005) où le taux d'employabilité était de 17 à 24 % pour la population des jeunes ayant une déficience intellectuelle (sans distinction de sévérité). Ils montrent également, à l'instar de Test (2008), l'importance du chômage auprès de cette population, un accès très limité à des services aux adultes ayant une déficience intellectuelle sévère. Enfin, nos résultats complètent ceux de Tremblay (2007) et de la Communauté française de Belgique (2009) qui montraient, globalement, une faible atteinte des finalités dévolues à l'enseignement spécialisé de types 1, 3 et 8.

Des changements dans les exigences dévolues aux ETA (ex. : exigences de rentabilité et de productivité accrues) pourraient expliquer en partie ces résultats, les embauches devenant plus rares pour cette population. De plus, la nature du travail dans certaines de ces entreprises peut rebuter quelques jeunes (publipostage, chaîne de montage, etc.). Par ailleurs, nous voyons que ce sont principalement les jeunes issus d'un milieu populaire qui rejoignent ce type de structure de travail. Parallèlement, nous constatons que, selon leurs parents, certains jeunes sortants de forme 2 ne souhaitent pas travailler et/ou s'en disent fait que, comme dans les choix scolaires, les parents plus favorisés ont une meilleure

incapables. Il importe, par contre, de noter que des activités se rapprochant du travail peuvent être organisées dans certains CJ « à projet », pour quelques jeunes. Ne pouvant connaître la nature des prises en charge de ces jeunes, nous ne pouvons mesurer la proportion de ceux qui exercent une activité non rémunérée au sein du CJ. Toutefois, dans ces situations, nous ne pouvons pas à proprement parler de travail; il s'agit plutôt d'activités occupationnelles (cuisine, bûcheronnage, artisanat, etc.). Cette situation ne peut cacher le fait que le but de cette forme d'enseignement spécialisé n'est que très partiellement atteint, les jeunes n'ayant pas les capacités, les possibilités ou la volonté d'intégrer ce type de structure de travail bien que cela soit l'objectif initialement prévu pour cette population.

Nous remarquons que l'offre de places étant limitée, un nombre sensible de jeunes et de parents n'ont pu trouver satisfaction dans une activité de jour. Par ailleurs, les parents sont satisfaits que leur jeune ait une place dans le contexte actuel de pénurie, mais peuvent se montrer insatisfaits par une institution spécifique. Nous constatons également que la pénurie (manque de places en CJ) ne semble pas toucher les populations de la même manière selon le niveau socioprofessionnel et l'origine des parents dans ce contexte où la demande est plus importante que l'offre. En effet, nous remarquons clairement que les jeunes issus de milieux défavorisés et/ou d'origine étrangère ont beaucoup moins de chances que les autres de trouver une place. Toutefois, pour le recours aux ETA, les jeunes tant belges que d'origine étrangère se répartissent de manière quasi identique; bien que nous y retrouvons presque exclusivement des jeunes ayant des parents ouvriers ou sans-emplois. Les jeunes issus de famille d'origine étrangère ou d'un milieu socioprofessionnel moins favorisé sont ainsi ceux qui subissent les effets de la pénurie actuelle de places. En somme, alors que l'on assiste à une surreprésentation des populations plus défavorisées et d'origine étrangère en enseignement spécialisé de type 2, ces mêmes populations paraissent sous-représentées dans l'accès aux structures pour adultes et se montrent insatisfaites de la position occupée.

Deux explications complémentaires pourraient expliquer ces différences. Pour la première, cette différence d'orientation pourrait s'expliquer par la connaissance du système (ex. : pénurie) et adoptent des stratégies proactives pour trouver une

place qui correspond le mieux à leurs souhaits. Pour la seconde explication, les choix des acteurs de l'orientation (ex. : assistant social) pourraient favoriser certaines situations plutôt que d'autres (famille monoparentale, travail des parents, incapacité des parents, etc.). Nos entretiens tant avec les parents qu'avec les professionnels semblent appuyer cette hypothèse. Nos résultats vont de pair avec ceux de Neece et al. (2009) en montrant que la satisfaction au sujet de la transition vers la vie active est liée à sa famille et les différentes caractéristiques environnementales. Toutefois, on voit peu de différence en ce qui concerne l'âge du jeune adulte. La situation de pénurie et les faibles perspectives liées au contexte particulier de la région bruxelloise pourraient expliquer cette différence.

Enfin, un dernier résultat nous paraît interpellant et demande à être discuté. Nous remarquons que près de la moitié des sortants de l'enseignement spécialisé de type 2 sont des élèves ayant fréquenté un autre type d'enseignement (type 1). De plus, la quasi-totalité des jeunes qui travaillent au sortir de leurs études fait partie de cette catégorie de jeunes ayant fréquenté le type 1. Nous observons également que les passages du type 2 vers le type 1 sont, quant à eux, rarissimes. Par ailleurs, nous observons aussi que les changements de typologie en cours d'enseignement secondaire touchent plus fortement les deux écoles qui organisent simultanément un type 1 et un type 2. Le même phénomène est observé à l'intérieur du type 2 par des passages de la forme 1 à la forme 2. Pour expliquer ce phénomène de cascades, on peut supputer que les écoles spécialisées sont soumises à quatre pressions interreliées favorisant la réorientation de ces jeunes. Premièrement, les écoles peuvent être tentées d'améliorer les résultats dans chaque forme et type. La réorientation des étudiants les plus « faibles » du type 1 vers des groupes de type 2 (ou de la forme 2 vers la forme 1) permettrait à chacun d'obtenir de meilleurs résultats (moins d'étudiants considérés faibles d'un côté et plus d'étudiants considérés forts de l'autre). Le parcours scolaire des jeunes en ETA plaiderait en ce sens. L'école peut également souhaiter faciliter l'organisation des groupes en réorientant les élèves. Par exemple, le manque d'un ou de plusieurs étudiants dans une section peut inciter les écoles à déplacer des étudiants d'un type ou d'une forme vers un(e) autre. De plus, dans l'esprit de nombreux enseignants, cette recherche d'une plus grande homogénéité des groupes permettrait également de

« mieux travailler ». Enfin, le financement en enseignement spécialisé dépendant tant du nombre d'élèves que du type d'enseignement duquel ils relèvent, le passage du type 1 vers un type 2 (ou de la forme 2 vers la forme 1) s'accompagne donc d'une augmentation du financement par étudiant accordé par la Communauté française de Belgique (personnel, matériel, fonctionnement, etc.). Nous n'avancions pas ici que les écoles fassent des choix en utilisant ce dernier argument, mais ce contexte de subventionnement doit être pris en considération si nous souhaitons comprendre ces variations de typologie dans le temps. Enfin, il est possible que les organismes orienteurs aient « mal orienté » les élèves au départ par manque d'outils, de places dans les écoles ou encore, suite à la pression de parents qui ne souhaitaient pas une orientation directe en enseignement spécialisé de type 2. Dans des travaux précédents (Tremblay, 2004) sur les représentations des agents orienteurs, nous avons constaté que ces derniers admettent parfois préférer « *se tromper volontairement* » en mettant le jeune dans un type qui va « *le pousser vers le haut* » (en l'occurrence les types 8 et 1), surtout en cas de doute sur le diagnostic. Le travail scolaire en enseignement spécialisé permettrait ainsi de faire un *tri successif* selon les capacités des élèves.

CONCLUSION

Au terme de cet article, il nous paraît clair que l'objectif de ce type d'enseignement spécialisé est loin d'être atteint, en particulier en ce qui concerne les populations les plus fragilisées. Cette situation est causée par le contexte de pénurie de places en CJ en Région bruxelloise, mais également par des choix familiaux et une hiérarchie de la priorité des cas faite par les écoles et/ou les CJ. Pour la forme 2, le faible nombre de jeunes s'orientant vers une filière professionnelle (ex. : ETA) est déjà un indicateur du peu d'atteintes des objectifs de ce type d'enseignement. Par ailleurs, il est évident, après discussion avec les acteurs du terrain, que cet objectif d'intégration en ETA n'est pas (ou plus) poursuivi pour tous les jeunes fréquentant la forme 2.

Cette situation nous amène à faire deux réflexions conclusives. La première est que les objectifs, principalement pour la forme 2, ne semblent pas ou plus correspondre à la réalité de la transition vers la vie active. Selon le personnel, la population scolarisée en type 2 aurait changé au fil du temps

et les situations se seraient « alourdies ». Cela amènerait donc à revoir à la baisse les exigences et les résultats attendus. Cependant, au regard des nombreuses réorientations d'étudiants relevant du type 1 vers le type 2, ce serait plutôt la situation inverse qui devrait prévaloir. En effet, si plus de la moitié des jeunes sortants ont fréquenté préalablement un enseignement spécialisé de type 1 (déficience intellectuelle légère), nous pouvons douter de la réalité de cet « alourdissement » des situations. Cependant, d'une part un ratio professionnel/élève relativement favorable et d'autre part le faible niveau de formation des enseignants et l'absence de méthodes efficaces proposées aux enseignants, nous postulons que des améliorations sensibles pourraient probablement être apportées à ce niveau.

Ensuite, le milieu des ETA a connu de forts changements ces dernières années allant vers une hausse des exigences de performance. Ce souci de rentabilité des pouvoirs publics qui subventionnent ce type de structures peut expliquer le faible nombre de jeunes ayant décroché un emploi au sortir de leurs études. Cela nous amène à nous questionner sur l'adéquation entre les possibilités d'emploi et les profils de formation des jeunes sortants du type 2. Les faibles synergies entre les ministères ayant en charge une partie de la politique aux personnes handicapées (enseignement, affaires sociales, emploi) pourraient expliquer cette inadéquation entre l'offre d'emploi et la demande.

LONGITUDINAL STUDY ON POST-SCHOOL TRANSITION OF YOUTH WITH MODERATE TO SEVERE INTELLECTUAL DISABILITIES

This longitudinal study focused on the path of post-school youth in the French Community of Belgium who passed through Type 2 Secondary special education (for students with moderate to severe intellectual disabilities). Two indicators of the effectiveness of this type of special education were assessed: the goals achieved with regard to this education and the satisfaction of the parents. We tracked the post-school direction of two cohorts emanating from this type of education (1999-2000 and 2003-2004) and measured parental satisfaction concerning this direction by different characteristics (gender, socio-professional level, mother tongue...). This enabled us to observe a limited achievement of the goals of this type of education, particularly regarding those following a vocational path.

BIBLIOGRAPHIE

- | | |
|---|---|
| <p>BOUCHARD, C., PLANTE, J. (2002). La qualité : Mieux la définir pour mieux la mesurer, <i>Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale</i> - Université de Liège. 11-12/2002, 219-236.</p> <p>CERTO, N. J., LUECKING, R. G., MURPHY, S., BROWN, L., COUREY, S., BÉLANGER, D. (2008). Seamless Transition and Long-Term Support for Individuals with Severe Intellectual Disabilities. <i>Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)</i>, 33(3), 85-95.</p> <p>COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2004). Décret sur l'enseignement spécialisé. <i>Moniteur belge</i>, 03-06-2004.</p> | <p>COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2006). <i>Les indicateurs de l'enseignement</i>, ETNIC - Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Service des statistiques.</p> <p>COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (1995-96 à 2006-2007). <i>Annuaire de l'enseignement de plein exercice et de promotion sociale</i>, ETNIC - Communauté française de Belgique.</p> <p>COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2009). <i>Les indicateurs de l'enseignement</i>, ETNIC - Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Service des statistiques.</p> |
|---|---|

- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2010). *Les indicateurs de l'enseignement*, ETNIC - Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation, Service des statistiques.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2006). *Éducation des personnes présentant des besoins particuliers en Europe : Prise en charge des besoins dans l'enseignement secondaire, Volume 2*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, Bruxelles.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M. J., LANSON A., DORÉ, C. (1997). Élaboration de plan de transition pour des élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 8(2), 129-142.
- KATSIYANNIS, A., ZHANG, D., WOODRUFF, N., DIXON, A. (2005). Transition Supports to Students with Mental Retardation : An Examination of Data from the National Longitudinal Transition Study 2. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 109-116.
- NEECE, C. L., KRAEMER, B. R., BLACHER, J. (2009). Transition Satisfaction and Family Well Being among Parents of Young Adults with Severe Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(1), 31-43.
- TEST, D. W. (2008). Seamless Transition for All. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 33(3), 98-99.
- TREMBLAY, P. (2004). *L'enseignement spécial : Pour quoi ? Pour qui ? Tout compte fait*, Conseil d'arrondissement de l'Aide à la jeunesse.
- TREMBLAY, P. (2007). Évaluation de la validité et de l'efficacité internes de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie. *Éducation – Formation* – e-286, Nov. 2007.
- U.N.E.S.C.O. (1994), *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.
- WAGNER, M., NEWMAN, L., CAMETO, R., GARZA, N., LEVINE, P. (2005). *After high school : A first look at the post school experiences of youth with disabilities - A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Office of Special Education Programs U.S. Department of Education.