

Des parents prennent l'initiative

Constellations asbl

Sterrenbeelden vzw

Rapport de recherche

*Analyse de la transition postscolaire de jeunes sortants de
l'enseignement spécialisé de type 2*

par

Philippe Tremblay

Constellations asbl

Avril 2008

Cette étude a été réalisée avec le soutien de la COCOF

1. Introduction

Cette recherche intitulée : «*Analyse de la transition postscolaire de jeunes en situation de handicap mental modéré à sévère* » s'intéresse au parcours postscolaire de jeunes ayant transité par l'enseignement spécialisé secondaire de type 2 (destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle modérée à sévère). Nous souhaitons connaître l'orientation de ces jeunes dans la vie active en rapport aux études qu'ils ont effectuées et au contexte de pénurie de places pour cette population en Région bruxelloise.

Lors d'une recherche précédente, nous avons analysé, à l'aide d'entretiens semi-directifs, le niveau d'information et de préparation de parents de jeunes adultes avec un handicap mental modéré à sévère lors de la transition entre la vie scolaire et la vie active (vie «d'adulte»). Nous avons pu approcher, de manière qualitative les représentations et expériences des parents lors de cette période charnière. On a pu observer que le contexte général de pénurie de places en Région bruxelloise affecte de manière importante les parents. Nous avons également pu rencontrer des jeunes qui avaient «la place qu'il souhaitait », d'autres qui se montraient moins satisfaits et d'autres encore qui n'en avaient pas du tout. On remarque que le recours aux structures (ETA, Centre de jour, etc.) n'est pas la seule alternative. Dans certains cas, le maintien en famille était un choix des personnes interrogées.

Ce premier travail, s'il nous a permis de bien prendre connaissance de la situation, ne nous a pas permis d'en prendre la mesure. Pour ce faire, nous avons cru utile, à ce stade de notre réflexion, de pouvoir chiffrer des populations de jeunes adultes au moment de cette transition entre vie scolaire et vie active et d'en analyser les flux. Nous avons donc procédé à une analyse statistique des parcours de sortants des années scolaires 1999-2000 et 2003-2004. Cela nous a permis, en prenant bien entendu en compte le contexte bruxellois, d'observer plus finement le parcours de vie de ces jeunes et d'avoir une idée plus juste de la situation.

Enfin, nous avons également procédé à des entretiens semi-directifs avec les parents d'enfants représentatifs de nos deux sous-échantillons (sortants de 1999-2000 et de 2003-2004) sur la base de ceux réalisés en 2005 (Tremblay, 2005) nous offrant la possibilité de tenter de comprendre les trajectoires postscolaires vécues par les jeunes en situation de handicap mental.

2. Contexte de la recherche

2.1 Caractéristiques de l'enseignement spécialisé

En 1970, la Belgique a mis en place un système d'enseignement spécialisé, distinct de celui de l'enseignement ordinaire. La loi-cadre de 1970 (modifiée en 2004) sur l'enseignement spécialisé était basée sur l'idée d'offrir un enseignement spécialisé à tous les enfants, en éprouvant le besoin, en scolarisant tous les enfants dans le dispositif scolaire qui leur convenait le mieux. Les objectifs actualisés pour l'enseignement spécialisé sont aujourd'hui d' «aider chacun à définir et à atteindre son projet personnel, permettre à chaque élève de bénéficier d'un accompagnement pédagogique, paramédical, psychologique et social, assurer à chaque élève de façon individualisée une large éducation de base en fonction de ses besoins et de ses potentialités et observer et évaluer de façon continue l'évolution de chaque élève » (CF, 2000). On remarque que pour tous les types et les formes de l'enseignement spécialisé primaire et/ou secondaire, une finalité est dévolue à cet enseignement : la réintégration, *in fine*, dans une école ordinaire, un milieu de travail ordinaire, un milieu de travail adapté ou un milieu de vie adapté.

L'enseignement spécialisé est organisé aux niveaux maternel, primaire et secondaire et peut concerner tout enfant ou adolescent âgé de 2 à 21 ans. Un encadrement spécifique est accordé selon la nature du handicap. L'enseignement spécialisé est ainsi composé de huit types d'enseignement (**tableau A**). Selon la loi de 1970 «chacun de ces types comporte l'enseignement adapté aux besoins éducatifs généraux et particuliers des handicapés appartenant à un même groupe, besoins qui sont déterminés en fonction de la nature et de la gravité du handicap principal commun à ce groupe. Pour les personnes atteintes de handicaps multiples, le type d'enseignement spécial est déterminé compte tenu des besoins éducatifs qui, eu égard à l'âge et aux capacités des intéressés, doivent être satisfaits par priorité ». Toutes les écoles n'organisent pas tous les types d'enseignement. Une école peut organiser des enseignements de plusieurs types et de plusieurs niveaux scolaires différents, dans une même classe ou non. Les finalités de chaque type bien que visant *in fine* tous une forme ou une autre d'intégration scolaire, professionnelle ou sociale, diffèrent par les moyens mis en œuvre. Le Décret de 2004 n'a pas changé la typologie, seulement les termes utilisés pour définir les différents types.

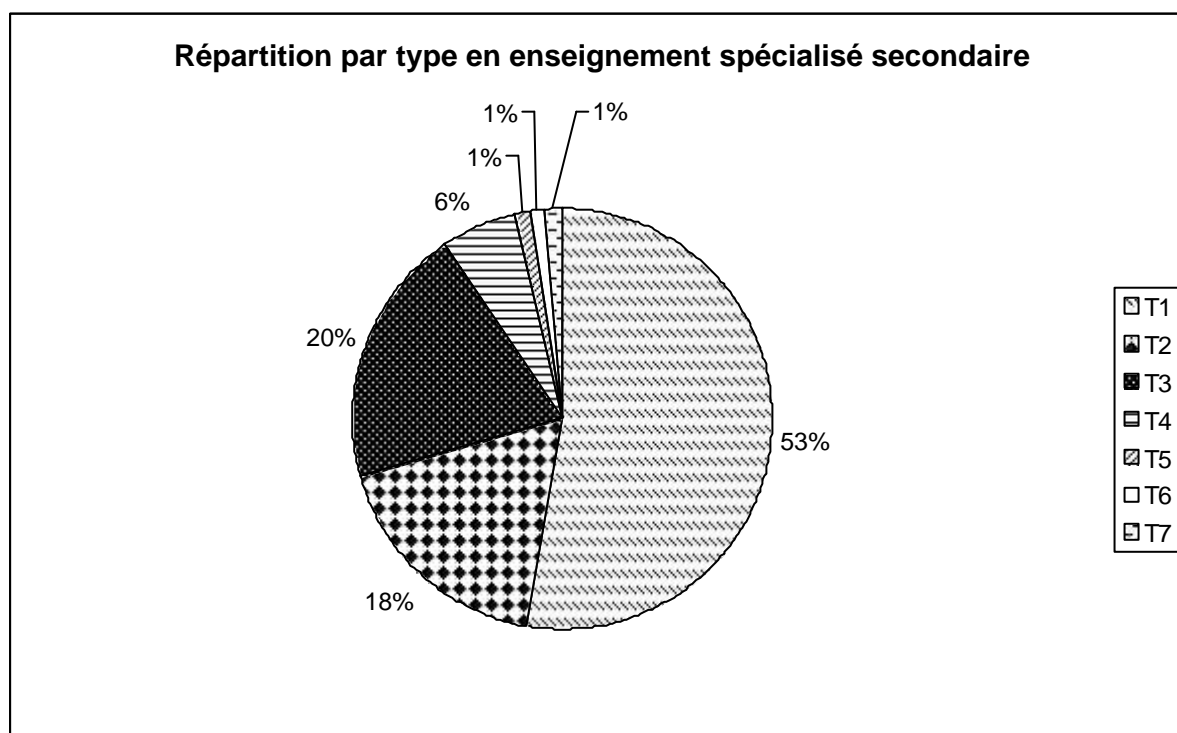
Tableau A

Types	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	Adapté aux besoins des élèves atteints :
1		X	X	déficiences intellectuelles légères
2	X	X	X	déficiences intellectuelles modérées ou

				sévères
3	X	X	X	de troubles du comportement et de la personnalité
4	X	X	X	de déficiences physiques
5		X	X	de maladies
6	X	X	X	de déficiences visuelles
7	X	X	X	de déficiences auditives
8		X		de troubles instrumentaux

En ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement spécialisé secondaire, la proportion d'étudiants fréquentant chacun des types d'enseignement spécialisé varie de manière importante (**tableau B**). On remarque que le type 2 arrive en troisième position en terme de population, représentant 18% de l'enseignement secondaire et scolarisant durant l'année scolaire 2003-04 près de 2 500 étudiants (2 478).

Tableau B



(Statistiques, CF 2002-2003)

En plus d'une division par type, correspondant *grosso modo* à des populations scolaires, l'enseignement spécialisé secondaire est organisé en quatre formes (**tableau C**). Les formes traitent plutôt des objectifs, curriculum (phases) et finalités de l'enseignement donnée à ces

jeunes. Toutefois, les formes ne sont pas organisées dans tous les types. « Ces formes peuvent réunir des enfants de différents types d'enseignement selon la nature et le degré de gravité de leur handicap » (CF, 1986). De plus, chaque forme est organisée par phases, les grilles horaires diffèrent d'une forme et d'une phase à l'autre.

Tableau C

Formes	Dénomination	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7
1	Enseignement d'adaptation	-	X	X	X	X	X	X
2	Enseignement d'adaptation socioprofessionnelle	-	X	X	X	X	X	X
3	Enseignement professionnel	X	-	X	X	X	X	X
4	Enseignement secondaire	-	-	X	X	X	X	X

2.2 L'enseignement spécialisé de type 2

Cette recherche s'intéresse au parcours post scolaire d'une cohorte d'étudiants ayant transité par l'enseignement spécialisé secondaire de type 2. En Belgique, ce type d'enseignement spécialisé, est destiné aux enfants et adolescents présentant une déficience mentale 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, ci-après dénommé le type 2 » (Décret sur l'enseignement spécialisé, Communauté française de Belgique, 2004).

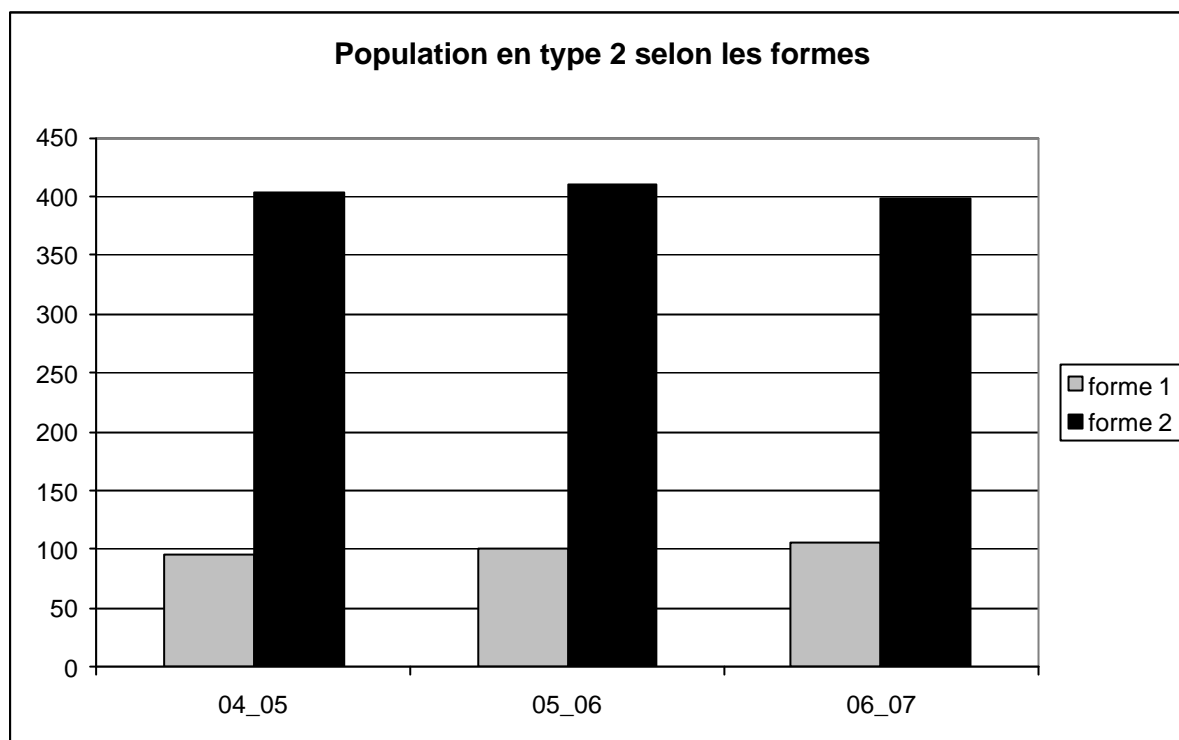
Le type 2 de l'enseignement spécialisé n'organise que les formes 1 et 2. La forme 1 correspond à des adolescents avec une déficience intellectuelle sévère et la forme 2 à des enfants avec une déficience mentale modérée. En ce qui concerne la première forme, on vise essentiellement une intégration en milieu de vie adapté (ex. centre de jour). « L'enseignement secondaire spécialisé de forme 1 vise à donner aux élèves une formation sociale rendant possible leur intégration dans un milieu de vie adapté ». La forme 1 est un enseignement secondaire spécialisé d'adaptation sociale. Il est organisé en une seule phase. « Il contribue à l'éducation des élèves en assurant le développement optimal de leurs aptitudes pour favoriser

leur épanouissement personnel et leur assurer une autonomie la plus large possible. Des stages peuvent être organisés au cours de l'année scolaire (...) ». La diplomation pour cette forme est constituée d'une attestation de fréquentation que peut délivrer l'établissement d'enseignement. On ne vise pas la professionnalisation des étudiants. « Les possibilités constatées chez les enfants et les adolescents dont le handicap a pour origine l'arriération mentale sévère sont telles que ceux-ci sont susceptibles d'être sociabilisés par des activités éducatives adaptées ».

L'enseignement secondaire spécialisé de forme 2 vise, quant à lui, à offrir une formation générale, sociale et professionnelle permettant leur intégration dans un milieu de vie et de travail adapté. On parle ici explicitement d'Entreprises de travail adapté - ETA (ex-atelier protégé). *« Les possibilités constatées chez les enfants et les adolescents dont le handicap a pour origine l'arriération mentale modérée sont telles, que, par une éducation sociale et professionnelle adaptée, on peut prévoir leur intégration dans un milieu socioprofessionnel adapté ».* Il est organisé en deux phases. C'est le Conseil de classe assisté du CPMS de guidance de l'école spécialisée qui détermine, pour chaque élève, la durée respective de chaque phase. Le conseil de classe peut, le cas échéant, délivrer le certificat d'études de Base (CEB). De plus, tout élève quittant l'établissement a droit à une attestation de fréquentation scolaire précisant les compétences acquises. Durant la seconde phase, des stages peuvent être organisés. Il s'agit bien d'une forme d'enseignement professionnalisant.

Ainsi, selon le décret, deux pistes « institutionnelles » s'offrent à ces personnes : le travail adapté ou le Centre de jour. Le maintien en famille n'est pas évoqué en tant que tel. On remarque par ailleurs, qu'en ce qui concerne le type 2, la forme 2 touche une population quatre fois plus importante que la forme 1 (**tableau D**).

Tableau D



En enseignement spécialisé secondaire, la durée du curriculum est fixée à huit années au lieu de six pour l'enseignement ordinaire, soit jusqu'à la 21^e année du jeune, bien que comme toute personne majeure en Belgique, il puisse arrêter sa scolarité à 18 ans (fin du secondaire). De manière concrète, un jeune ne peut poursuivre, sauf dérogation, en enseignement secondaire lorsqu'au 1^{er} septembre, il a 21 ans accomplis. En Région bruxelloise, une dérogation est cependant possible pour permettre un maintien au-delà de 21 ans, vu le contexte actuel de pénurie pour ces jeunes. « *Le Gouvernement peut autoriser un maintien au-delà de 21 ans d'un élève qui ne peut être pris en charge par une entreprise de travail adapté ou un centre d'hébergement ou un centre de jour, à condition que le coût de l'accueil ne soit pas mis à charge du budget de la Communauté française, sans qu'il soit pour autant dérogé à l'obligation de gratuité* » (CF, 2003). Un jeune peut être inscrit dans une école spécialisée mais cette dernière ne reçoit plus aucun subside de la Communauté française, c'est dès lors la région qui est sollicitée (COCOF) pour payer cette prise en charge. Pour ce faire, on a besoin d'un avis et d'un rapport concernant l'opportunité pour un élève de fréquenter l'enseignement secondaire spécialisé après l'âge de 21 ans fait par le Centre PMS de guidance de l'école. Toutefois, les cas sont aujourd'hui assez rares (-10 par an) et les places sous-utilisées.

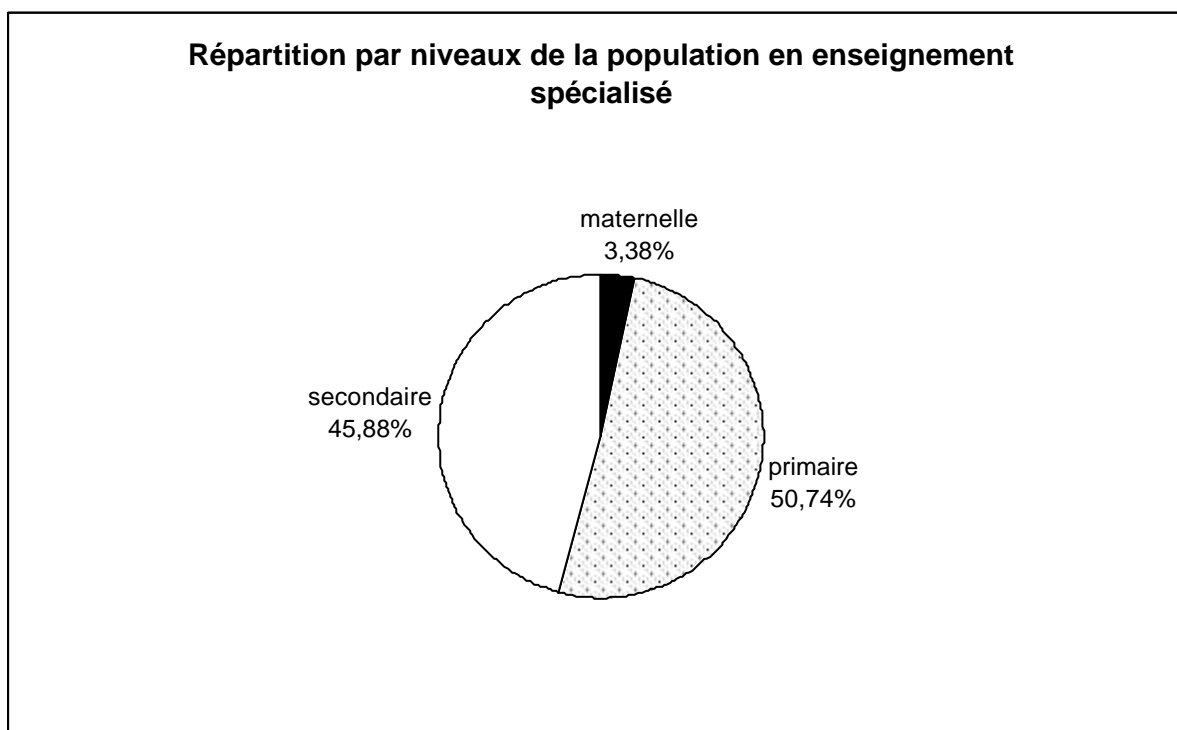
La scolarité a ainsi une fin « officielle » pour cette catégorie d'enfants, ils ne peuvent poursuivre un enseignement supérieur en tant que tel. Les jeunes adultes qui quittent l'enseignement spécialisé de type 2 après la fin de l'obligation scolaire ont ainsi trois grandes voies qui s'offrent à eux :

- le maintien en famille (choisi ou forcé)
- le placement en Centres de jour et/ou d'hébergement
- le travail, en entreprise de travail adapté ou autre

2.3 Population

On remarque qu'il y avait en Belgique en 2002-2003, 29 583 élèves inscrits en enseignement spécialisé, tous niveaux confondus, en maternelle, primaire et secondaire en Régions bruxelloise et wallonne (**tableau E**). De ce nombre, il y avait 1001 élèves en maternelle (3,38% de l'ensemble des élèves en spécialisé et 0,62% de l'ensemble des élèves en maternelle), 15 008 en primaire (50,74% de l'ensemble des élèves en spécialisé et 4,63% de l'ensemble des élèves en primaire) et 13 574 en secondaire (45,88% de l'ensemble des élèves en spécialisé et 3,84% de l'ensemble des élèves en secondaire).

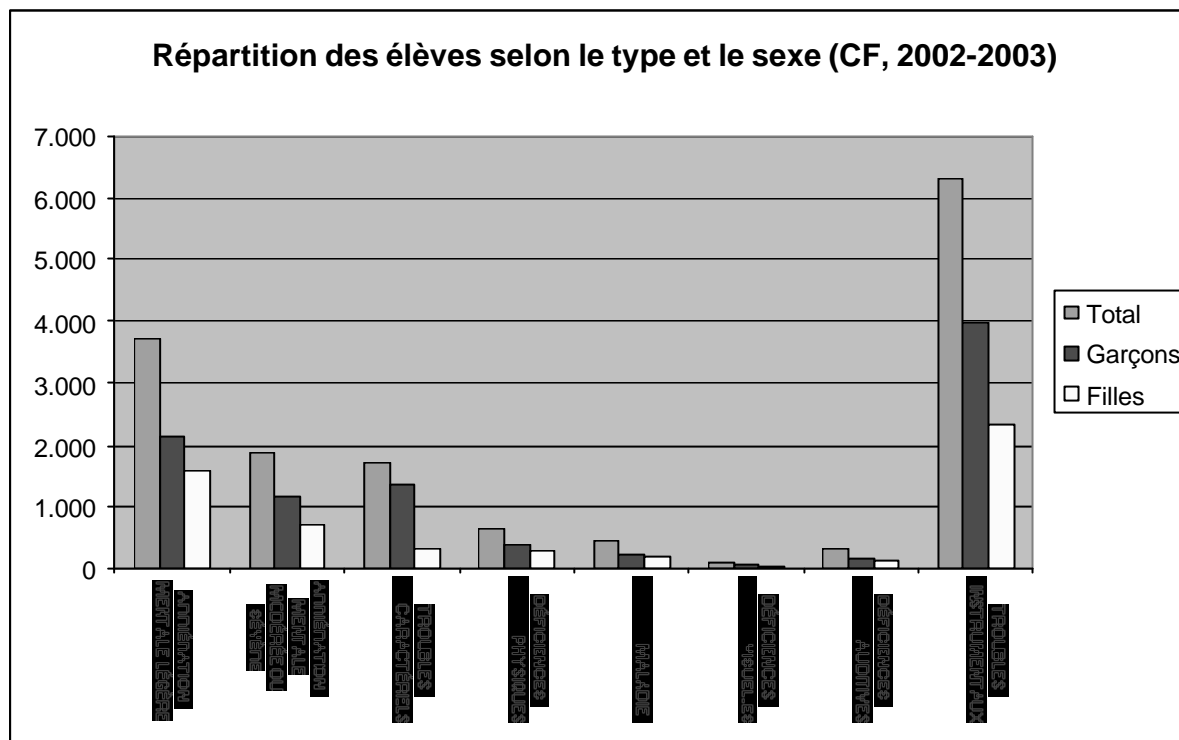
Tableau E



(Statistiques CF, 2002-2003)

Pour les différences entre filles et garçons, on observe que les garçons sont les plus présents dans tous les types d'enseignement spécialisé (**tableau F**). En type 2, les garçons représentent près de 6 étudiants sur 10 (59,20%).

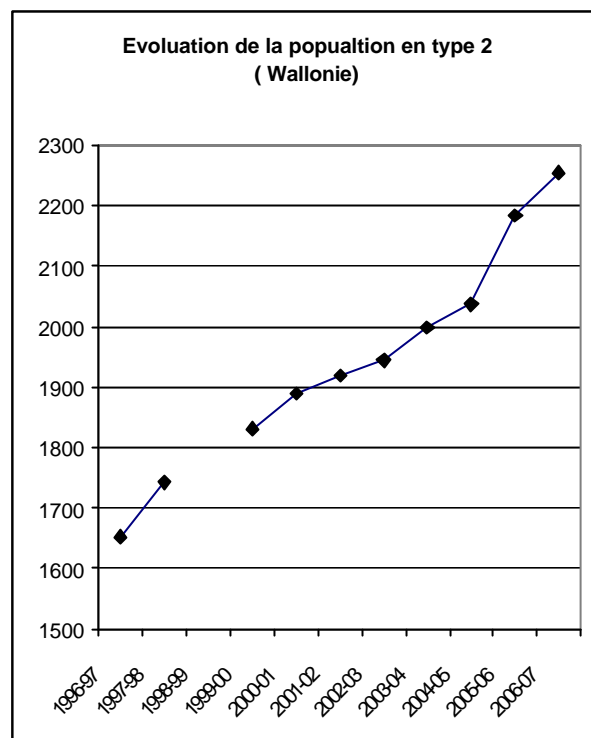
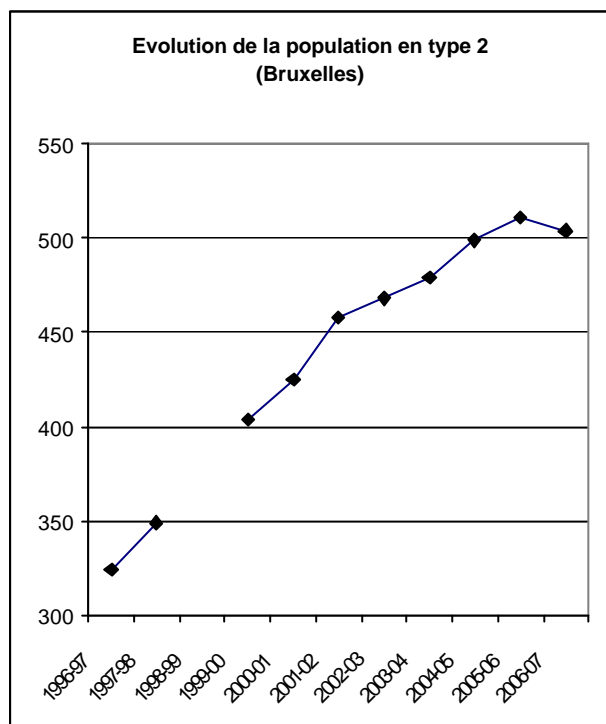
Tableau F



On observe une nette augmentation de la population en enseignement spécialisé de type 2 entre les niveaux primaire et secondaire. En effet, en primaire, le type 2 scolarisait 1 888 élèves en 2003-04 contre 2 478 en secondaire, soit une progression de la population de plus de 30%. Cela peut s'expliquer, en partie, par des changements d'orientation d'élèves en type 1 qui rejoignent un type 2 lors du passage en secondaire (ou après) et la durée des études secondaires portée à 8 ans contre 7 en primaire et l'apport d'étudiants frontaliers.

L'enseignement spécialisé secondaire de type 2 connaît une progression importante de sa population depuis 10 ans (**tableaux G et H**). En effet, sur l'ensemble de la Communauté française, de 1 996 à 2006, le type 2 a vu sa population augmenter de 1 977 étudiants à 2 758 étudiants, soit une progression d'environ 40%.

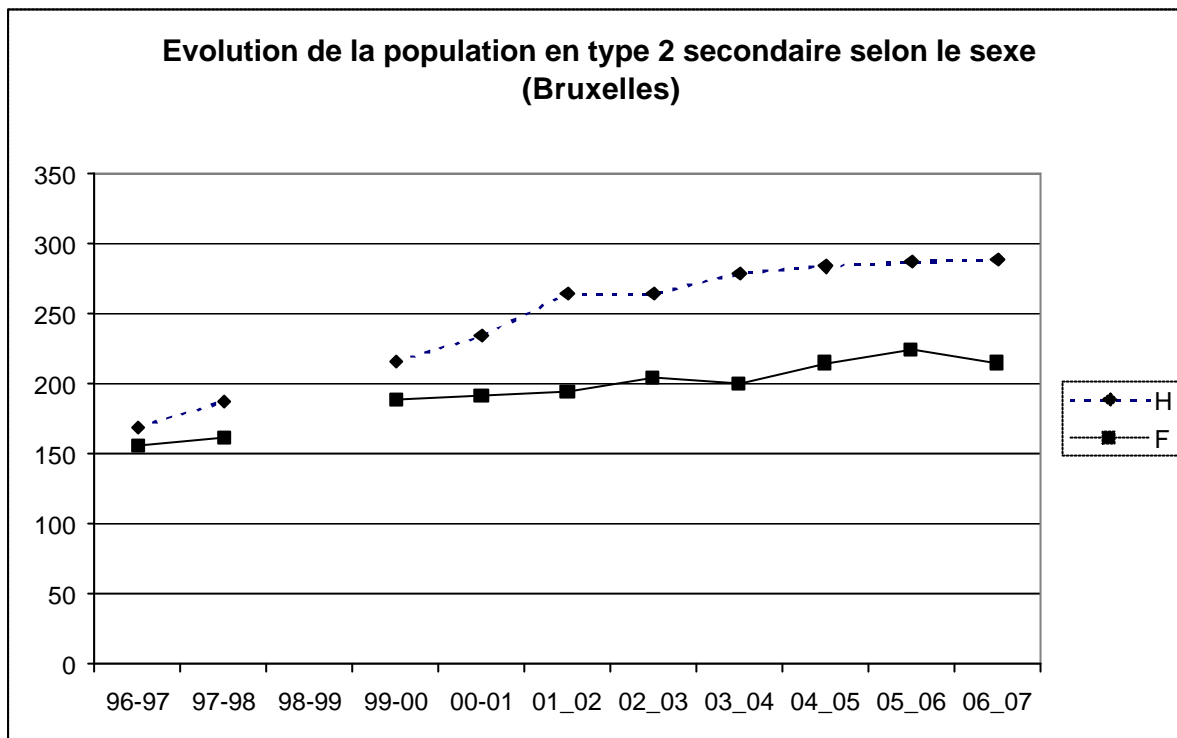
Tableaux G et H



Cependant, nous remarquons que cette hausse n'est pas uniformément répartie sur le territoire de la Communauté française. En effet, on observe que la progression a plus touché la Région bruxelloise que la Région wallonne. Dans le premier cas, la progression est de 55,50% tandis que dans le second, de 36,35% bien que l'on observe une forte croissance en Wallonie depuis les années 2004-05.

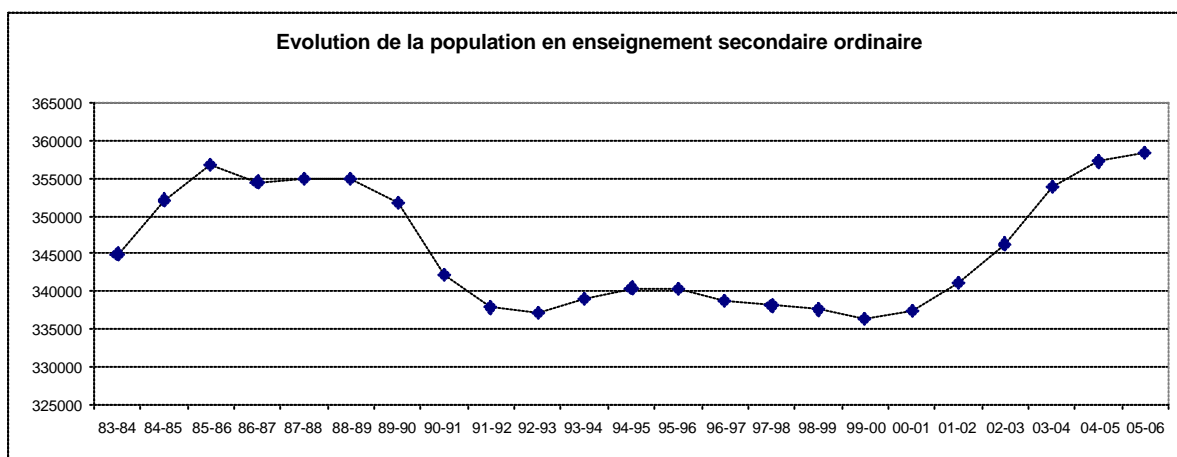
Enfin, on remarque que cette progression concerne, principalement, plus les garçons (+71%) que les filles (+39%). (**Tableau I**)

Tableau I



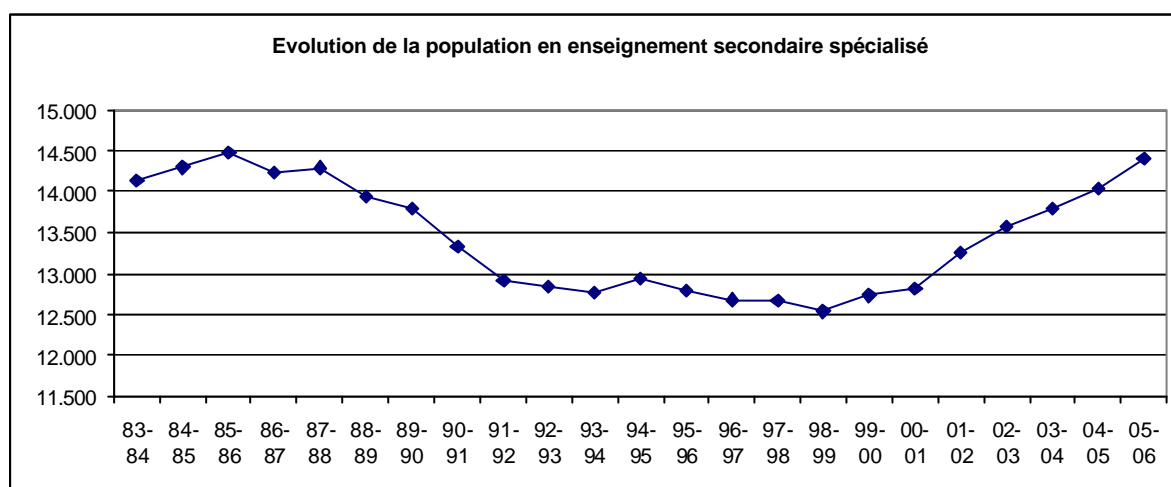
Cette progression de la population en enseignement secondaire semble toutefois s'inscrire dans un contexte plus général en Communauté française (**tableau J**). En effet, on observe depuis une dizaine d'années (1996-2005) une progression de la population en enseignement secondaire ordinaire (+6%) mais qui n'atteint pas celle de l'enseignement de type 2 (+40%).

Tableau J



L'enseignement secondaire spécialisé (tous types confondus), quant à lui, connaît une progression de 13,6% entre 1996 et 2005) (**tableau K**). On peut donc conclure que dans un contexte général de hausse de la population en enseignement secondaire, l'enseignement spécialisé connaît une progression plus de deux fois supérieures à celle de l'enseignement secondaire ordinaire et le type 2 à Bruxelles connaît, quant à lui, une progression quatre fois plus importante que l'ensemble de l'enseignement spécialisé secondaire en Communauté française.

Tableau K



En comparant les chiffres entre les différentes Communautés du pays, on remarque que l'enseignement spécialisé scolarise jusqu'à 5% d'une cohorte d'enfants en Communauté française et 6% en Communauté flamande (Statistiques CF, 2000) (5,76% à Bruxelles contre 4,36% en Wallonie, CF 2002-2003). D'autres différences parfois importantes apparaissent en Flandre et les régions francophones voisines (**Tableau L**).

Tableau L

Évaluation de la proportion de jeunes scolarisés dans l'enseignement spécialisé par catégorie de handicap et par niveau d'enseignement en Communauté française (1995-96) et en Communauté flamande (1996-97)						
Type	Mat Fr.	Mat Fl.	Pr. Fr.	Pr. Fl.	Sec. Fr.	Sec. Fl.
8			1.42	1.76		
3	0.05	0.05	0.48	0.22	0.79	0.21
1			0.85	2.11	2.16	2.46
2	0.18	0.31	0.43	0.54	0.61	0.73
4, 6, 7	0.21	0.19	0.26	0.25	0.34	0.33
Total	0.45	0.55	3.43	4.87	3.90	3.72

Plus particulièrement en ce qui concerne le type 2, l'enseignement spécialisé en Flandre scolarise, à tous les niveaux scolaires (maternelle, primaire et secondaire) une proportion plus importante d'enfants. En effet, la Flandre scolarise en type 2 plus de 0,10% d'élèves que la Communauté française. Le même phénomène s'observe surtout en type 1. On remarque également ici aussi une nette progression de la population en type 2 entre le niveau primaire et secondaire dans les deux communautés du pays.

2.4 L'orientation postscolaire

Comme nous l'avons vu, cette recherche s'intéresse à la transition entre l'école et la vie active ou postscolaire. Ce concept de « transition » peut se définir comme « (...) *un processus d'adaptation ininterrompu où plusieurs variables ou facteurs entrent en jeu. C'est un processus qui se déroule tout au long de la vie de la personne, avec des moments critiques comme lorsqu'elle entre en maternelle, à la fin de sa scolarité obligatoire ou aux termes de ses études supérieures* » (HELIOS, 1996, p. 4). Le Bureau International du Travail définit quant à lui la transition comme « (...) *un processus d'orientation sociale, crucial pour l'intégration de l'individu dans la société, qui débouche sur un changement de statut et de rôle de celui-ci. La transition modifie les rapports aux autres, la routine et l'image de soi. Pour que le passage de l'école au travail se fasse en douceur, les jeunes souffrant d'un handicap doivent se fixer des objectifs et définir le rôle qu'ils veulent jouer dans la société (...)* » (BIT, 1998, pp 5-6).

Enfin, l'UNESCO à Salamanque insiste sur le fait qu'il faille aider 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 nécessaire à leur insertion dans la société et dans la vie d'adulte (...)* » (Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994).

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 et sa compréhension (Smull, 1989) :

- Manque de données,

- Faible taux de réussite,
- Difficile accès à la formation professionnelle qualifiante,
- Haut taux de chômage,
- Attentes et mentalités,
- Manque d'accessibilité du lieu de travail,
- Manque d'application de la législation en vigueur.

Il est bien entendu difficile, comme dans le cas des travaux de l'Agence européenne, de comparer les différentes situations car les contextes scolaires et postsecondaires sont très dissemblables d'un pays à l'autre. Toutefois, on peut remarquer des tendances générales et/ou des situations très similaires à celles présentes dans d'autres pays. Divers symptômes de la crise actuelle en ce qui concerne l'accueil des adultes handicapés mentaux sont partagés :

- Pas assez de moyens financiers
- Un personnel insuffisamment qualifié
- Trop peu de services
- Une formation insuffisante
- Trop peu de services ou structures alternatives

Cette situation n'est cependant pas nouvelle. Déjà en 1969, Kugel relève que : « (...) *il y a peu de bonnes nouvelles à écrire en ce qui concerne les services résidentiels pour personnes handicapés aux Etats-Unis (...)* Typiquement, les services publics résidentiels ont été affecté par un triple problème : surpopulation, manque de personnel (en qualité et quantité) et sous-financement » (traduction de l'auteur, in Smull, 1989).

La participation à l'éducation postsecondaire est un prédicteur connu de succès d'accès au marché de l'emploi pour des jeunes non handicapés. La littérature montre que cela est vrai aussi pour les jeunes handicapés. Toutefois, la plupart des ouvrages sur l'éducation postsecondaire pour les jeunes handicapés se concentrent sur les personnes ayant des troubles d'apprentissage, des troubles déficitaires de l'attention et des troubles physiques ou sensoriels. Il existe peu de recherche qui porte sur les jeunes ayant une déficience intellectuelle en ce qui concerne la qualité des résultats de la participation à l'enseignement postsecondaire (Zafft, 2004).

Dans le cadre d'une étude plus vaste, un processus a été développé pour évaluer et mesurer les résultats d'apprentissage souhaitables pour les élèves de l'école obligatoire jusqu'à l'âge fréquentant des écoles spécialisées. On a demandé à des enseignants, des professeurs adjoints, des directeurs, des parents, des représentants de la communauté et des étudiants ce que devraient être les résultats attendus. On a pu identifier 30 résultats souhaitables pour leurs étudiants, les sept plus importants résultats étant : la communication, l'intégration communautaire, la gestion financière, la vie autonome, les compétences interpersonnelles, l'alphabétisation et le développement personnel (Dowrick, 2004).

Des recherches récentes aux États-Unis et du Royaume-Uni indiquent que la planification centrée sur la personne peut conduire à des améliorations dans le mode de vie liée à de meilleurs résultats pour les personnes ayant une déficience intellectuelle. Il est clair, cependant, que l'introduction de la planification n'a pas une incidence égale pour tous les participants. Il y a eu de puissantes inégalités dans l'accès et l'efficacité de la planification en ce qui concerne les caractéristiques des participants, les facteurs contextuels et les éléments de la planification. (Robertson et al., 2007)

En ce qui concerne les jeunes sortants de l'enseignement spécialisé de type 2, deux filières « institutionnelles » présentes dans le décret, à savoir le travail en entreprise de travail adapté (ETA) ou la placement en centre de jour (CJ) et/ou d'hébergement (CH). On remarque un changement du niveau de pouvoir responsable de la politique des personnes à besoins spécifiques. En effet, à la fin de leur scolarité obligatoire, ces jeunes passent dans le giron du pouvoir régional, responsable de la politique aux personnes adultes handicapées ; la COCOF, en l'occurrence, en Région bruxelloise, pour les francophones. Ce passage de la prise en charge d'un niveau de pouvoir à l'autre (des Communautés aux Régions) couplé à la fin de l'obligation scolaire, a de nombreuses incidences dont la plus importante est la fin d'une obligation légale, par les pouvoirs publics, d'une prise en charge de ces jeunes.

2.4.1 Entreprises de travail adapté (E.T.A.)

« Les ETA ont pour finalité première d'oeuvrer à l'intégration des personnes handicapées à la réalité sociale et au fonctionnement de l'entreprise, gage d'une insertion dans les circuits socio-économiques normaux, y compris sur le plan de la satisfaction de leurs aspirations en tant que consommateurs ». (EWETA in Guide social, 2005)

Les Entreprises de Travail Adapté (ETA) produisent des biens ou des services en employant prioritairement des personnes handicapées. Les premiers «ateliers protégés» ouvrirent leurs portes en 1963 avec la loi du 16 avril 1963 qui instaure le Fonds national de reclassement social des handicapés ("Fonds Marron" - niveau fédéral). Ces textes prévoient notamment un système d'emploi de ces personnes dans ces ateliers protégés.

Lors de la fédéralisation de notre pays, le Fonds communautaire pour l'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées (FCI), créé par le décret du 3 juillet 1991, a été instauré pour gérer, au sein de la Communauté française, les matières relatives à l'orientation et à la formation professionnelles, à la mise au travail et à l'aide sociale (niveau communautaire). Cependant, cette matière est ensuite régionalisée. À Bruxelles est créé le Fonds Bruxellois Francophone pour l'Intégration Sociale et Professionnelle des Personnes Handicapées. Fin de l'année 1998, les compétences de ce Fonds et celles du «Fonds 81», qui avait la charge des Centres de jour et d'hébergement, sont dissoutes pour former le Service Bruxellois Francophone pour Personnes Handicapées (SBFPH). En 2000, à Bruxelles, 15 entreprises, constituées sous forme d'ASBL, sont agréées en tant qu'ETA par le Collège de la Commission Communautaire Française (COCOF). Aujourd'hui, les principaux secteurs d'activités des ETA sont : le conditionnement, le travail du bois, les travaux de nettoyage, l'assemblage d'appareils électriques, le textile, le cuir, l'horticulture et le travail des métaux.

Les personnes handicapées «travailleuses» sont classées selon une répartition professionnelle, des travaux qualifiés aux travaux simples. L'ETA ne peut pas occuper plus de 20 % de travailleurs valides par rapport au nombre de travailleurs handicapés engagés dans le cadre d'un contrat de travail ou de la réglementation relative aux chômeurs difficiles à placer. Les ETA accueillent ainsi prioritairement des personnes reconnues handicapées (qui présentent un handicap mental de plus de 20% ou une invalidité physique de plus de 30%). À Bruxelles, la personne handicapée doit d'abord posséder une carte d'embauche spécifique aux ETA, délivrée par Service bruxellois francophone pour les personnes handicapées (SBFPH). Une équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de la personne handicapée et détermine l'opportunité d'une intégration professionnelle en ETA. Les travailleurs handicapés en ETA ont un salaire au moins égal au revenu minimum mensuel.

2.4.2 Les Centres de jour et/ou d'hébergement

Les Centres de jour ont connu les mêmes péripéties institutionnelles récentes (du fédéral au régional en passant par le communautaire). Toutefois, au contraire des ateliers protégés qui n'existent que depuis une cinquantaine d'années, les Centres de jour et d'hébergement sont beaucoup plus anciens. Par exemple, historiquement de nombreuses congrégations religieuses ont pris, jusqu'à récemment, en charge ces personnes.

En Région bruxelloise, la Commission Communautaire française (COCOF) subsidie 13 Centres d'hébergement accueillant les enfants ou les adultes en soirée et la nuit. Certains Centres d'hébergement sont également des Centres de jour (6). «*Les centres de jour ont pour mission d'accueillir en journée les personnes handicapées en assurant une prise en charge médicale, psychologique, paramédicale, sociale et éducative qui vise à leur permettre d'atteindre ou de préserver la plus grande autonomie possible et un niveau optimal d'intégration familiale et sociale* » (in COCOF, 2003).

Les Centres de jour accueillent des enfants ou des adolescents mineurs scolarisés ou non. Dans le premier cas, le Centre de jour est associé à une école d'enseignement spécialisé (ex. : La Clairière). Cela se caractérise par une augmentation de l'encadrement de ces enfants et des prises en charge éducative et thérapeutique. Dans le deuxième cas, ces Centres de jour pour enfants non-scolarisés (autisme, polyhandicap), accueillent des enfants pour lesquels un parcours scolaire semble, pour l'instant, impossible. Ces enfants n'ont ainsi pas d'enseignement proprement dit et ne suivent pas de programme spécifique même si des apprentissages parfois similaires à ceux des écoles spécialisées peuvent être réalisés.

D'autre part, ces Centres accueillent des personnes handicapées majeures qui ne peuvent s'intégrer dans un lieu de formation ou de travail adapté. «*La prise en charge se fait en préservant au maximum les relations avec la famille et en proposant des activités variées, adaptées et valorisantes dans la vie sociale* ». Dans certains cas, les activités proposées sont plus de type occupationnel (visite, cuisine, etc.) ; dans d'autres cas, elles peuvent se rapprocher, sur une période de temps limité, à un travail adapté (bûcheronnage, horticulture, etc.). Les projets éducatifs varient d'un centre à l'autre, tout comme la population.

Les Centres d'hébergement, quant à eux, ont pour mission d'accueillir les personnes handicapées, en soirée et la nuit ainsi que la journée lorsque l'activité de jour habituelle n'est

pas organisée ou que la personne handicapée ne peut s'y rendre (maladie, grève, etc.). Les structures et les populations peuvent être ici aussi très variées. Le placement en Centre d'hébergement vient toujours avec un placement en Centre de jour ou un travail en ETA. Plusieurs Centres d'hébergement sont également Centres de jour ou ont des relations privilégiées avec l'un d'entre eux. Il est enfin également possible de fréquenter une structure de jour et/ou de nuit privée ou dépendant d'un autre pouvoir organisateur (Communauté flamande, COCOM, etc.).

3. Objectifs et hypothèses

Comme nous l'avons vu, ce type d'enseignement est organisé pour accueillir des adolescents ayant une déficience mentale modérée à sévère. Il est prévu d'une part que ces enfants réintègrent un milieu de travail adapté (forme 2) et d'autre part de favoriser l'autonomie pour l'intégration de la personne dans un milieu de vie (forme 1). Les deux formes d'enseignement poursuivent donc des finalités différentes. Toutefois, nous ne savons pas dans quelle mesure ces finalités sont atteintes et dans quelle mesure le choix des personnes est respecté. De manière plus générale, on ne connaît que peu de choses sur le parcours social et professionnel de ces jeunes une fois qu'ils ont quitté l'enseignement spécialisé de type 2. Enfin, le contexte général de pénurie de places tant en centres de jour qu'en ETA laisse supposer une faible intégration de ces élèves et un obstacle à l'atteinte de cette finalité. Cependant, il est difficile de mesurer cette inadéquation de services supposés sans un échantillon représentatif.

Cette recherche souhaite évaluer le parcours post scolaire des jeunes adultes sortis de l'enseignement secondaire de type 2. Pour ce faire, nous comptons sélectionner des cohortes d'élèves ayant fréquenté le type 2 et observer de manière longitudinale leur parcours après la fin de leurs études. Nous pourrions ainsi voir la distribution de ces personnes selon les différentes options qui s'offrent à elles (ETA, Centre de jour, famille, etc.). Après cette approche quantitative, nous souhaitons également approfondir la compréhension des trajectoires, des obstacles et des besoins chez un groupe de 19 personnes en ce qui concerne leur parcours à la sortie de l'école secondaire de type 2.

Sur cette base, nous posons les hypothèses suivantes :

- a) Les finalités de l'enseignement spécialisé secondaire de type 2, prévoyant d'une part l'intégration dans un milieu de vie choisie (famille, centre de jour) pour la forme 1 et l'intégration en entreprise de travail adapté (ou assimilé) pour la forme 2, ne sont pas atteintes.
- b) La situation de pénurie de place n'est pas le seul facteur explicatif de la non-atteinte des finalités de cet enseignement chez l'ensemble des jeunes.

La première hypothèse cherche à connaître l'atteinte de la finalité d'intégration en entreprise de travail adapté et en milieu de vie adapté. Il s'agit donc, en quelque sorte, de vérifier l'efficacité interne du système d'enseignement spécialisé de type 2, prescrit par le décret de 2004. Bien entendu, le choix et les capacités des individus dans le contexte de pénurie actuel auront une incidence sur ces résultats. Toutefois, comme tous sortants d'un enseignement, ces diplômés constituent un des indicateurs essentiels de l'efficacité du système de prise en charge de ces jeunes.

Bien entendu, puisque les formes d'enseignement ont des finalités différentes, nos hypothèses doivent prendre cette situation en compte. La forme 2 ne donne qu'un seul objectif : l'intégration en milieu adapté. Toutefois, au sens large, on peut comprendre que dans l'idée de mener une vie professionnelle, l'ETA peut être une structure parmi d'autres. Par exemple, un jeune peut travailler avec un parent, dans l'administration, etc.. De même, un chômage subit ou souhaité peut expliquer que le jeune n'occupe pas une telle position.

En ce qui concerne la forme 1, le décret sur l'enseignement spécialisé, explique, qu'il doit préparer à l'intégration dans des lieux où ils seront « (...) *sociabilisés par des activités éducatives adaptées* ». Cela laisse supposer la prise en charge par un Centre de jour/d'hébergement, un service d'accompagnement, etc.. Toutefois, un jeune ou sa famille peuvent faire le choix d'un maintien dans le milieu familial où il sera pris en charge. Il est clair qu'en plus de connaître la place qu'occupe ou a occupée le jeune, il importe d'en connaître les raisons, les choix. Est-ce que les enfants sortants sont dans les services qu'ils ont choisis ? En sont-ils satisfaits ?

Enfin, dans le contexte de pénurie en termes de place disponibles tant en ETA qu'en Centre de jour et/ou hébergement, il importe de savoir qui occupe les différentes places? Selon quelles caractéristiques des jeunes sont-ils en ETA, en Centre de jour ? De même, nous pourrions évaluer d'éventuelles surreprésentations de certains groupes selon les caractéristiques recueillies (sexe, niveau socio-économique, école fréquentée, etc.) dans les différentes structures (ETA, centre de jour, famille, etc.). Plus spécifiquement, nous chercherons à connaître si les finalités sont atteintes de la même manière pour tous. La pénurie de structures et de services pourrait expliquer une part de la non-atteinte de la finalité, tout comme d'autres facteurs tant liés à la personne et à son milieu (âge de sortie, origine, etc.) qu'aux structures (accompagnement de la sortie, stages, types d'écoles, etc.).

4. Méthodologie

Pour tenter de répondre à nos hypothèses, nous avons mis en place une méthodologie de suivi de deux cohortes de jeunes adultes sortis de l'enseignement spécialisé de type 2 secondaire. Souhaitant prendre connaissance du parcours des jeunes lors de la transition nous avons choisi de sélectionner les années scolaires 1999-2000 et 2003-2004 comme années de référence (7 et 3 ans après la sortie). Il s'agit donc de prendre 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=105). Nous appelons ici « sortants », les étudiants qui quittent l'enseignement après leur 18^e année (fin de l'obligation scolaire) après le 1^{er} octobre des années scolaires 1999-2000 et 2003-2004.

Nous avons pris contact avec les 5 écoles qui organisent un type 2 en Région bruxelloise qui ont toutes accepté de participer à la présente étude. Après avoir récolté différentes caractéristiques des étudiants dans les dossiers, nous avons pris contact avec leurs parents pour connaître leur parcours postscolaire. Pour les jeunes dont nous ne pouvions retrouver la trace, nous avons fait appel à l'administration de la COCOF pour savoir si les jeunes se trouvent dans leurs fichiers (ETA, « carte jaune », Centre de jour/hébergement, etc.).

Sur cette base, nous avons constitué 2 groupes de 9 et 10 personnes (pour chaque sous-échantillon/année scolaire) avec lesquelles nous avons procédé à des entretiens individuels semi-directifs. Un questionnaire reprenant les éléments d'information recherchés (les démarches effectuées, les difficultés rencontrées, les services sollicités, la satisfaction, ...) a servi de base à l'entretien. Nous avons utilisé les travaux de notre recherche précédente dans l'élaboration de ce questionnaire d'entretien.

4.1 Le choix des informations et des sources

Pour pouvoir caractériser d'une part les jeunes adultes et d'autre part joindre leurs parents, nous devons consulter le dossier des étudiants. Ces dossiers se trouvent dans les écoles.. Les informations recueillies ont été utilisées pour décrire la population et pour tisser des associations entre certaines caractéristiques et le parcours ultérieur du jeune. Nous avons ainsi quatre sources d'informations pour caractériser les élèves :

a) Le protocole justificatif et attestation d'orientation du centre PMS orienteur

Le protocole justificatif est l'unique document reconnu légalement en ce qui concerne le placement d'un élève en enseignement spécialisé. Il a la même forme chez tous les enfants et est présent dans tous les dossiers d'élèves. C'est la référence de base de tout suivi d'enfant orienté vers l'enseignement spécialisé. L'établissement du protocole s'accompagne d'une attestation d'orientation qui est, elle, remise aux parents. Cette attestation indique le type d'enseignement auquel le jeune peut bénéficier.

b) Les documents du PMS de guidance

Le PMS spécialisé qui effectue la guidance est également amené à rédiger certains documents officiels (ex. : attestation de changement de type d'enseignement spécialisé). Les CPMS de guidance possèdent également une copie du dossier et du protocole justificatif de l'élève.

c) Les documents administratifs scolaires

C'est généralement dans le registre des élèves inscrits et sur la fiche d'inscription que l'on recueille les informations sur le parcours scolaire de la personne en ce qui concerne le passage de maturité, l'entrée dans l'école, les classes adaptées, la forme, etc.. Les fiches de l'élève reprenant les données de l'inscription nous renseignent par exemple sur le nom des parents, leur profession, leurs coordonnées, la nationalité, la date de naissance, etc.. Le rapport des conseils de classe nous informe des orientations proposées, des stages, etc.. De plus, dans le dossier, se trouvent les photocopies de carte d'identité et des compositions de ménage permettant de connaître l'origine des parents.

d) Le contact avec les parents

Le contact téléphonique avec les parents nous a permis, d'une part, de connaître le parcours social et professionnel du jeune depuis qu'il a quitté l'enseignement spécialisé et d'autre part, de connaître le niveau de satisfaction, leurs choix, leurs préférences.

Dans les deux hypothèses, la difficulté est de définir et valider les indicateurs à partir desquels nous pouvons les confirmer ou les infirmer. Cinq contraintes principales sont à prendre en compte pour le recueil des données dans le cadre d'un travail de ce type :

Une première contrainte est la pertinence des données à recueillir. Celles-ci doivent, il va de soi, nous permettre de répondre à nos deux hypothèses de travail. Il faut donc effectuer un

choix dans la masse de données possibles. Cherchant à évaluer l'efficacité interne, les données recueillies porteront donc essentiellement sur le parcours de l'élève, son orientation et les caractéristiques pouvant influencer sur la scolarité et ses chances de trouver une place de son choix (sexe, milieu socio-économique, orientation passée, nationalité, etc.).

Une deuxième contrainte est liée à la nature des données récoltées. Ces données ont un caractère personnel qui demande un traitement respectant la confidentialité et le respect de la vie privée des personnes. Selon les règles en vigueur, seuls les CPMS et les écoles spécialisées peuvent consulter les protocoles justificatifs. Les écoles ont toutefois accepté d'ouvrir leurs dossiers au chercheur. Ces renseignements ont été encodés en utilisant une grille de recueil des données reprenant les caractéristiques recherchées. Dans tous les cas, certaines garanties sur la confidentialité et le respect de la vie privée limitaient nos possibilités d'investigation. Par ailleurs, certaines données, décrivant des situations sociales ou familiales ne peuvent éthiquement être prise en compte vu leur nature, le contexte de l'évaluation, la confiance avec le professionnel. Il importe donc que tant face aux parents qu'aux acteurs institutionnels, nous puissions légitimer les données que nous souhaitons utiliser et ne pas traiter de données posant des problèmes éthiques.

La troisième contrainte est la validité des informations, tant chez un même élève que d'un dossier à l'autre. Par exemple, peut-on prendre en compte le niveau d'autonomie évalué par l'enseignant ? La logopède ? La psychologue PMS ? Ces mesures sont peu fiables et représentent un biais méthodologique évident lors de la comparaison des résultats. Nous avons donc pris le parti de nous baser uniquement sur des faits (langue maternelle, sexe, forme, inscription), sur des documents scolaires officiels et obligatoires (protocole PMS, attestation, etc.) et sur les prescriptions (loi, circulaire, arrêté, etc.) pour établir de tels documents. Cela risque de restreindre les données et ne nous donne pas de véritable validité scientifique, mais nous assure d'une base commune à tous et reconnue de tous. Bien entendu, les données concernant les choix et degré de satisfaction des parents lors de l'entretien téléphonique, seront de nature plus subjective.

Quatrième contrainte, il fallait que les caractéristiques recueillies dans les dossiers et par le contact téléphonique puissent être comparables d'un élève à l'autre mais également se retrouver dans la très grande majorité des dossiers pour que nous puissions les traiter avec rigueur. Plusieurs informations ne sont que difficilement comparables à cause de la variété des

tests utilisés par exemple, de leur sensibilité, que des informations présentes dans un dossier manquent dans un autre, etc..

Enfin, cinquième contrainte, il fallait enfin que les informations recueillies puissent se retrouver en assez grand nombre pour avoir une représentativité des élèves. Nous avons donc choisi de limiter notre investigation aux données les plus récurrentes dans les dossiers des élèves. Certaines données répondant aux quatre contraintes vues plus haut ne se retrouvent malheureusement que dans quelques dossiers.

Ces différentes contraintes agissent seules ou de concert pour orienter notre choix d'indicateurs à prendre en compte pour évaluer nos hypothèses de recherche. Sur la base des possibilités et contraintes, nous pouvons diviser les informations recueillies en quatre grandes catégories (voir annexe) :

En premier lieu, nous souhaitons situer les personnes selon certaines caractéristiques générales. Il s'agit bien sûr du sexe et de la date de naissance, mais également des données permettant de retracer le jeune par la suite (nom de l'enfant, de ses parents, parent qui a la garde, adresse, téléphone). Pour le traitement des données, le nom des élèves est remplacé par un code. Nous avons également prévu une case «autres » permettant de noter des situations particulières pouvant se répéter chez d'autres jeunes (ex. : adoption).

La deuxième catégorie d'information porte sur l'orientation de l'élève en enseignement spécialisé de type 2. Ces informations concernent l'école fréquentée par le jeune (en ordinaire et/ou spécialisé) avant l'orientation dans cette école, le protocole justificatif (conclusion, évaluation intellectuelle, etc.), la date d'entrée en enseignement spécialisé et/ou dans l'école, la forme fréquentée, la filière, etc.. En somme, nous souhaitons connaître, dans la mesure du possible, le parcours antérieur à la transition.

Ensuite, nous désirons caractériser le jeune en rapport à son milieu. Il s'agit tout d'abord d'indicateurs culturels comme sa nationalité, l'origine des parents, la langue maternelle et parlée à la maison. Les indicateurs suivants concernent la famille (hébergement éventuel en internat ou en home, la nationalité et l'origine, le niveau socioéconomique). Pour cette dernière caractéristique, il faut procéder à un classement ad hoc des données recueillies car il était bien entendu impossible d'énumérer toutes les catégories de manière claire, concise et

compréhensible pour tous¹. Cette catégorisation permet d'observer d'éventuelles surreprésentations de certains groupes.

Pour terminer, nous souhaitons observer le parcours du jeune après avoir quitté le type 2. Ces informations sont accessibles en partie avec le dossier du jeune mais principalement auprès des parents. Dans le dossier, nous pouvons parfois connaître la structure vers laquelle le jeune a été orienté. Cependant, de telles informations doivent malgré tout être contrôlées avec un contact téléphonique aux parents pour connaître le parcours du jeune (orientation professionnelle et sociale dans les années qui ont suivi le type 2, etc..).

Ce contact téléphonique nous permettra de retenir un échantillon de parents de jeunes pour lequel ces données factuelles seront complétées par une recherche approfondie de leur parcours qui portera sur les choix des familles, leurs motivations, leur satisfaction par rapport au chemin parcouru, aux solutions trouvées et à leur situation actuelle. Dans le cas de jeunes qui se révèlent introuvables par les moyens habituels, nous avons pu obtenir l'accord de la COCOF pour savoir s'il ne possédait pas des informations sur la position actuelle et/ou passée du jeune. Dans ce cas, les informations recueillies restent plus limitées. De plus, nous n'avons malheureusement pu qu'avoir des renseignements sur le premier sous-échantillon (1999-2000) pour des raisons inconnues du chercheur.

4.2 Entretien semi-directif

Cette recherche s'est également appuyée sur des entretiens semi-directifs, sur la base d'un questionnaire élaboré avec les résultats de nos travaux précédents. Ces parcours et les différents facteurs pouvant intervenir dans la transition entre la vie scolaire et la vie d'adulte seront analysés de manière approfondie dans les deux sous-groupes de l'échantillon.

Nous avons choisi la formule de courts entretiens semi-directifs pour approcher, en complémentarité, cette problématique. En effet, vu l'importance relative de la recherche et la taille de l'échantillon couplé à une volonté de connaître les représentations « nouvelles » ou inédites des parents, cette forme nous a paru également indiquée. Pour ce faire, nous avons

¹ Nous avons établi 4 grandes catégories socioprofessionnelles. La première (niveau A) regroupe les parents d'élèves qui exercent une profession libérale, de direction, haut fonctionnaire, officier supérieur, etc. Dans la deuxième catégorie socioprofessionnelle, nous avons inclus les employés, enseignants, etc. La troisième catégorie (C) est constituée des ouvriers, téléphonistes, manutentionnaires, serveurs, vendeurs, etc.. Enfin, la dernière catégorie (niveau D) regroupe les personnes n'exerçant aucune occupation rémunérée et déclarée. Il s'agit des chômeurs, pensionnés, sans-emplois, prestataires sociaux, etc..

construit un guide d'entretien. Nous avons abordé différentes problématiques et sous-problématiques en relation avec nos objectifs et hypothèses.

Notre premier groupe de questions concerne le passé préscolaire, scolaire, extrascolaire, le niveau atteint, l'autonomie, la satisfaction, etc. par rapport à la scolarité. Cette question sert à situer le parcours du jeune avant l'entrevue et à analyser le rapport à l'école des parents.

Par la suite, nos questions ont porté sur l'information et la préparation de la sortie. Qui a informé ? Comment ? Nous souhaitons ici connaître tant le degré d'information que sa qualité.

Le troisième groupe de questions porte sur la postscolarité du jeune. Quel est ou était le choix des parents et/ou du jeune ? Quelles sont les raisons qui ont guidé ce choix ? Qui a fait les démarches ? Pour ces parents dont le jeune a quitté l'école de type 2, nous nous intéressons, d'une part, à leur parcours pour trouver un centre jour et/ou d'hébergement ou une ETA et d'autre part, pour ceux qui sont à domicile, sur les services dont bénéficient le jeune. Pour ces derniers parents, deux types de possibilités existent : ceux qui souhaitent un maintien et ceux qui ne le souhaitent pas (tant en journée qu'en soirée) avec de multiples nuances possibles sur la question du temps. Nous souhaitons savoir que faire pour aider les familles qui font le choix de garder leur enfant à la maison ? D'autre part, étant en situation de pénurie, des situations de maintiens non-choisis sont possibles. En plus de ce questionnement, il importe de voir comment les parents perçoivent et réagissent à cette situation. Enfin, d'autres questions portent sur la même problématique mais de manière plus large. Par exemple, nous souhaitons connaître les structures idéales ou à contrario, ce qu'ils ne souhaitent aucunement comme type de prise en charge pour leur enfant.

Le quatrième et dernier groupe de questions s'intéresse à l'avenir à moyen et à long terme pour le jeune. Nous souhaitons savoir comment les parents envisagent l'avenir du jeune et quels sont les services qui pourraient leur venir en aide.

4.3 Échantillon

Nous avons procédé à une analyse de contenus des entretiens de manière intra-échantillon et inter-échantillon permettant de comparer, des parents dans une situation quasi-identique, uniquement différents par l'âge de l'enfant.

Nous avons sélectionné l'ensemble des sortants des écoles secondaires spécialisées de type 2 en Région bruxelloise en 2000 et 2004. Ne nous intéressant qu'aux élèves bruxellois, nous avons retiré de l'échantillon ceux provenant de Wallonie ou de Flandre. Nous avons pris en considération tous les étudiants quittant l'enseignement après le 1^{er} octobre 1999 (année scolaire 1999-2000) pour le premier sous-échantillon ou 2003 pour le second sous-échantillon (année scolaire 2003-2004)

Nombre d'élèves sortants

École	2000	2004
La Clairière	10	20
St-Jean et Nicolas	14	8
La joie de vivre	10	9
ICPH	3	11
CF Schaller	11	7
TOTAL	48	55

Comme nous l'avons vu, l'un des intérêts de cette recherche est de pouvoir comparer les trajectoires postsecondaires de jeunes ayant quitté l'enseignement spécialisé il y a 3 ans et d'autres, il y a 7 ans. Cette division nous permet d'observer d'éventuelles différences de représentations entre les deux populations.

Cela implique la constitution de deux sous-échantillons. Pour le choix des deux échantillons, nous avons tout d'abord souhaité analyser des parcours représentatifs (ex. : ETA, CJ, CH, marié, maison, etc.). Pour sélectionner les parents pour les entretiens, nous nous sommes basés sur les écoles d'enseignement de type 2 en Région bruxelloise. Suite au premier contact téléphonique nous permettant de récolter des données de natures statistiques, nous avons demandé à certains parents s'ils souhaitent avoir avec nous un entretien plus approfondi.

<u>DN</u>	<u>sexe</u>	<u>école fréquentée</u>	<u>Origine</u>	<u>Sortie</u>	<u>Niv. SE</u>	<u>Situation</u>
21/05/1979	f	IC3	bel	30/06/2000	b	CJ
12/07/1979	f	JO2	it+bel	30/06/2000	c	maison

27/11/1978	f	JO9	mar	30/06/2000	c	maison
5/03/1981	M	SC3	France	30/06/2000	d	maison
3/06/1982	F	SC7	bel	30/06/2000	c	ETA
16/09/1980	M	SC5	mar	30/06/2000	c	maison
1/08/1979	M	SC9	b	30/06/2000	d	maison
02/08/1979	F	CL6	Maroc	30/06/2000	d	maison
09/10/1980	F	CL1	Maroc	30/06/2000	a	CJ
26/09/1982	m	ICP6	tur	7/07/2004	d	ETA
24/08/1983	f	ICP8	bel+it	9/07/2004	c	ETA
2/12/1983	f	JOI7	bel	30/06/2004	c	CJ+CH
21/01/1986	m	ST2	arm	30/06/2004	d	maison+illégaux
17/07/1985	F	SH8	bel	30/06/2004	b	maison béné
11/02/1986	f	JOI1	maroc	30/06/2004	c	maison
25/11/1985	M	SH6	franc+belge	30/06/2004	a	CJ+CH
5/04/1983	F	SH5	pol+mar	30/06/2004	d	CJ
22/11/1983	F	CL3	Belge	30/06/2004	b	CJ+CH
24/05/1983	F	CL5	Belge	30/06/2004	c	maison

**Niveau SE = socio économique : a = cadres, professions libérales, etc. ; b = employé, enseignants, tec. ; c = ouvrier, caissière, etc., etc. d = sans-emploi*

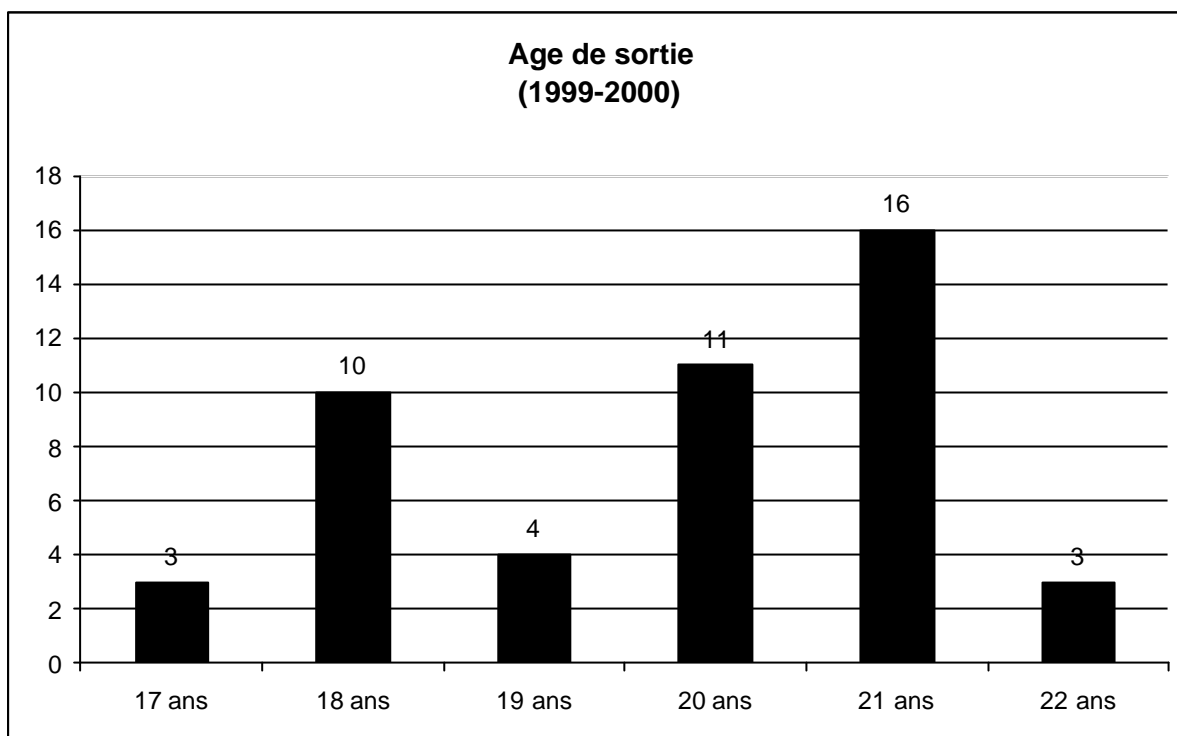
5. Résultats

Nous avons pu retracer le parcours post scolaire de 77% (37 sur 48) des sortants pour l'année scolaire 1999-2000 et 71% (n= 39/55) pour l'année scolaire 2003-2004. Nous avons principalement fonctionné par coup de téléphone au domicile des parents. Plusieurs jeunes avaient changé de coordonnées, nous avons pu en retrouver un certain nombre via leurs adresses ou les écoles. Dans certains cas, nous n'avons pu connaître que le parcours post scolaire du jeune via l'assistante sociale ou une personne de l'établissement scolaire. Enfin, pour les jeunes que nous ne pouvions retracer, nous avons fait appel aux fichiers de la COCOF.

En ce qui concerne la consultation des dossiers des élèves, ceux-ci se sont révélés très hétérogènes d'un à l'autre, comme nous nous y attendions. Toutefois, vu l'orientation parfois lointaine de l'enfant et de multiples changements d'écoles a rendu cette tâche encore plus difficile. Par exemple, les dossiers de certains élèves parlent des stages tandis que d'autres, qui ont effectué eux aussi des stages aux dires des parents et des enseignants, on ne retrouve aucune trace. Enfin, dans certains cas, les dossiers sont tout à fait manquants ou très incomplets. Cela a limité d'autant nos possibilités d'investigation.

5.1 Caractéristiques des sortants de 1999-2000

Chez les sortants de l'année scolaire 1999-2000, on observe que l'âge moyen de sortie est de 20,18 ans (écart-type 1,47 ans). Quatre étudiants ont pu être maintenus après 21 ans pendant une partie ou année scolaire supplémentaire complète. Il y avait chez ces sortants 22 garçons et 26 filles. Treize ont terminé leur scolarité en forme 1 contre 35 en forme 2.



n= 48

5.1.1 Nationalité des jeunes et origine des parents

Les jeunes de nationalité étrangère représentent près de la moitié des sortants du premier échantillon avec 50%. Sur la base de la nationalité des parents à la naissance, nous obtenons 68% de jeunes d'origine étrangère (les deux parents).

Nation. des étudiants	
Belge	24
Marocaine	14
Turque	3
Espagnole	1
Française	3
Italienne	1
Yougoslave	1
Algérien	1
Total	48

Origine des parents	
Belge	13+2*
Marocaine	22
Turque	3+1*
Espagnole	1
Française	2+2*
Italienne	2+1*
Yougoslave	1
Algérien	1
Total	48

On observe une forte surreprésentation d'élèves de nationalité étrangère dans notre échantillon tant par rapport à l'enseignement secondaire ordinaire que par rapport à

l'enseignement secondaire spécialisé. En effet, en 2003-2004, en Région bruxelloise, 21,68% des élèves possédaient une nationalité étrangère tandis que pour l'enseignement spécialisé bruxellois (tous type confondus), la proportion monte à 24,58%. Dans nos deux échantillons, on observe une très forte surreprésentation de cette population.

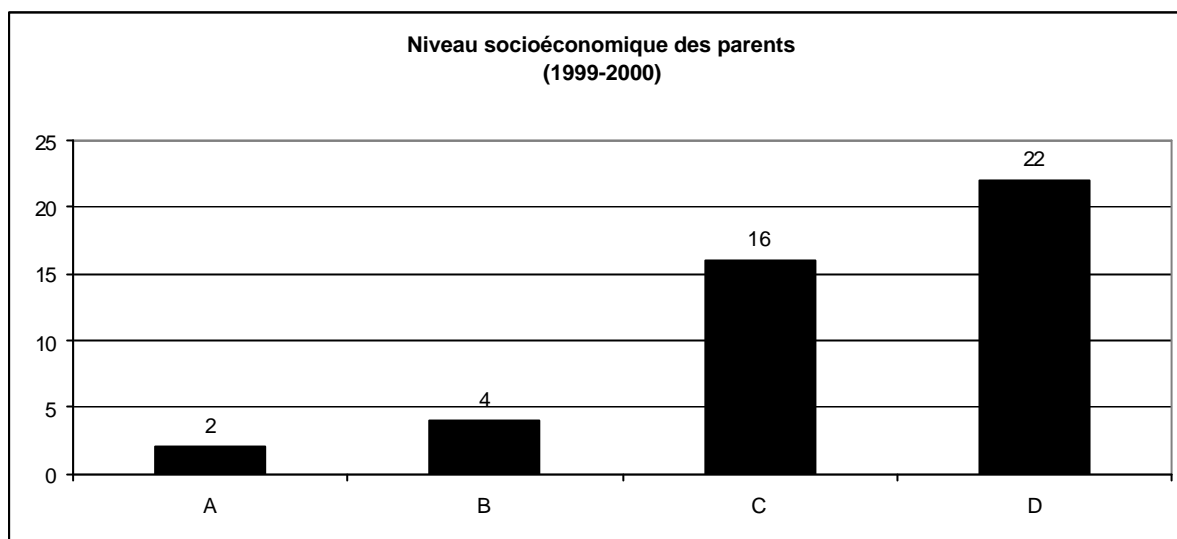
5.1.2 Langue maternelle

En ce qui concerne la langue maternelle, on remarque ici aussi une faible présence de jeunes ayant le français comme langue maternelle (38%) par rapport à ceux ayant une langue étrangère.

Français	18
Arabe*	23
Turque	4
Espagnole	1
Italienne	1
Yougoslave	1
Total	48

5.1.3 Milieu social

Le milieu social des sortants du premier échantillon se caractérise par une large proportion de jeunes issus de milieux moins favorisés. En effet, on remarque qu'environ la moitié des parents sont sans-emplois (48,89%) et 86,67% proviennent d'un milieu ouvrier ou sans-emploi.



(n=44)

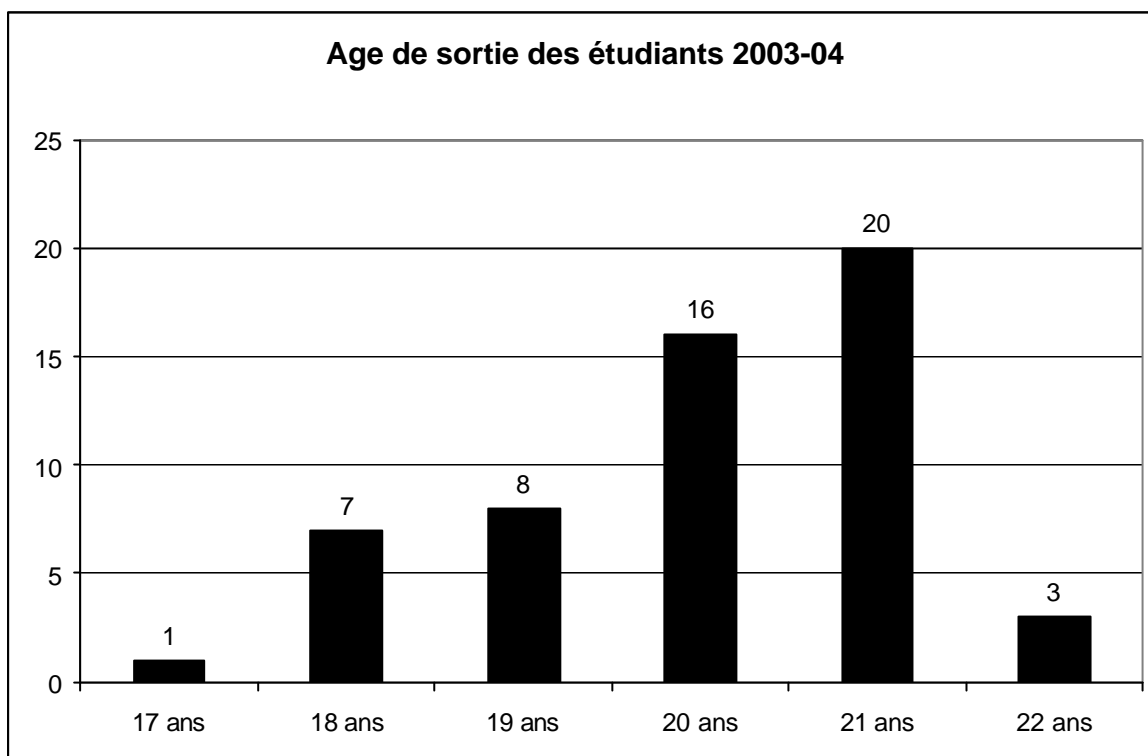
Un seul jeune a fréquenté un home ou un internat pendant sa scolarité et un a été élevé par la grand-mère.

5.1.4 Changement de type

On observe que 21 élèves sur 38 (56%) ont fréquenté un autre type d'enseignement spécialisé avant de fréquenter le type 2. Nous n'avons pas pu avoir les parcours scolaires des sortants de la Clairière. Dans 18 cas (48%), l'élève a fréquenté un type 1 avant son orientation en type 2. Cinq élèves (14%) sont passés d'un type 8 à un type 1 puis à un type 2.

5.2 Caractéristiques des sortants de 2003-2004

Dans le deuxième sous-échantillon, l'âge moyen de sortie est de 20,59 (écart-type 1,22 ans). Trois étudiants ont été maintenus après 21 ans. Il y a 60% de garçons (n= 33) et 40% de filles (n=22). Huit étudiants (14,55%) ont terminé leur scolarité en forme 1 contre 47 en forme 2 (85,45%).



5.2.1 Nationalité des jeunes

Pour le second échantillon, 40% des jeunes sont de nationalités étrangères (contre 50% pour le premier sous-échantillon). On remarque ainsi une forte sur-représentation de jeunes de nationalités étrangères dans les deux sous-échantillons. Par rapport à l'origine des parents, la proportion monte à 54,55% de la population dont les deux parents avaient une autre nationalité à la naissance.

Nation. des étudiants	
Belge	33
Marocaine	7
Turque	5
Espagnole	2
Arménie	1
Congo	1
Française	1
Géorgienne	1
Italienne	1
Palestinienne	1

Nation. des parents	
Belge	22+3*
Marocaine	10+1*
Turque	9
Espagnole	2+2*
Arménie	1
Congo	1
Française	1+1*
Géorgienne	1
Italienne	1
Palestinienne	1

Philippines	1
Polonaise	1
Total	55

Philippines	1
Polonaise	1
Total	55

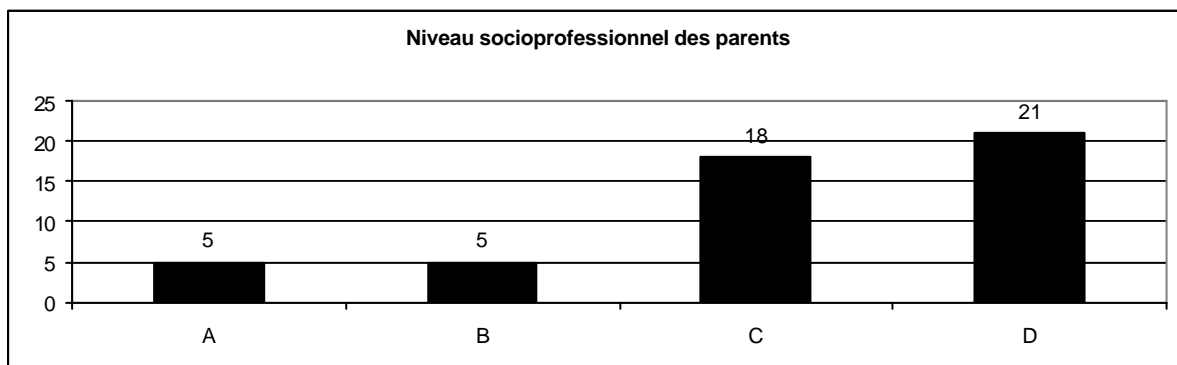
5.2.2 Langue maternelle

En ce qui concerne la langue étrangère, on peut voir qu'un peu plus de la moitié des étudiants sont de langue maternelle française (51,85%).

Français	28
Arabe	11
Turque	8
Espagnole	3
Arménie	1
Congo	1
Géorgienne	1
Italienne	1

5.2.3 Milieu social

Ici encore, le milieu social des parents est marqué par une forte proportion de parents ouvriers ou sans-emplois (79,59%). Les sans-emplois sont aussi le plus grand groupe 42,86% (n=21). Aucun étudiant de ce groupe n'a fréquenté de home ou d'internat. On observe que la population est caractérisée par une surreprésentation de jeunes issus de milieux plus défavorisés.



n=49

5.2.4 Changement de type

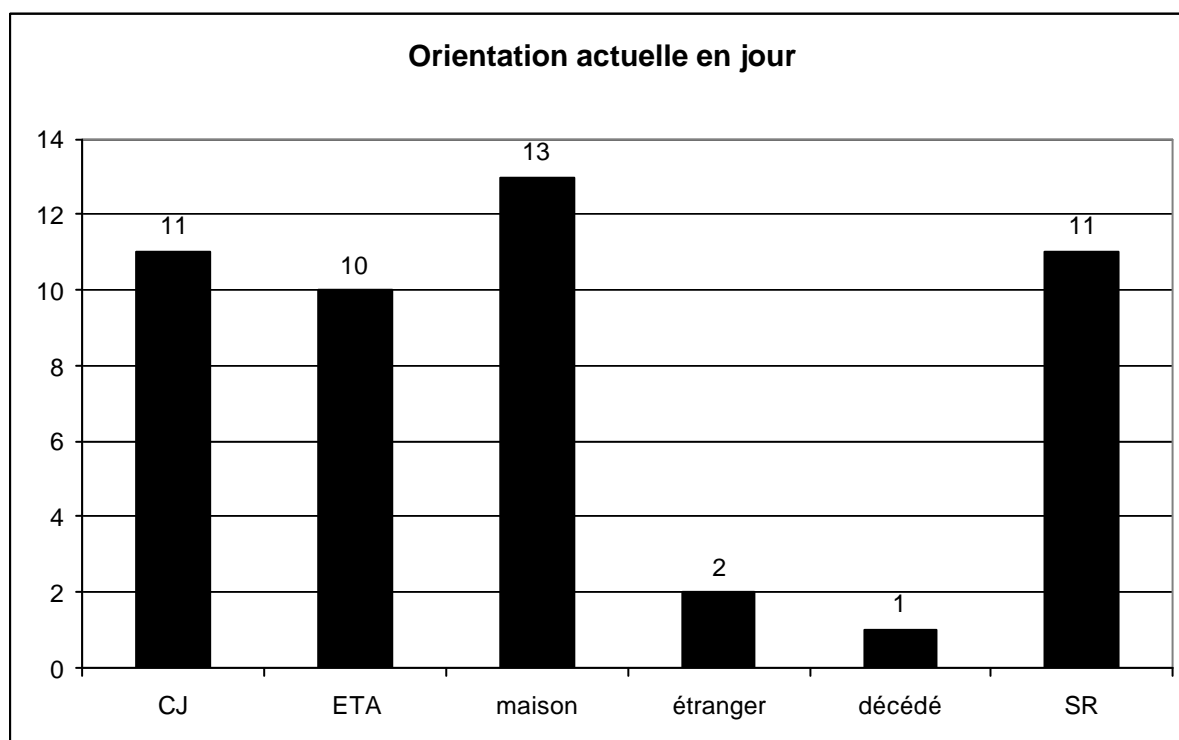
Nous avons pu connaître le parcours scolaire avant l'orientation dans l'école secondaire spécialisée de type 2 où sont sortis les élèves dans 38 cas. Dans 23 cas (61%), le jeune a fréquenté précédemment un autre type d'enseignement. Dans 18 cas (48%), il s'agissait du type 1 (5 élèves ont aussi fréquenté un type 8).

5.3 Parcours post scolaire – sortants 2000

En ce qui concerne la situation actuelle, on remarque que la population se partage en 4 grandes catégories similaires, au niveau quantitatif :

- les jeunes en Centre de jour,
- les jeunes en ETA,
- les jeunes à la maison
- Sans réponse (SR).

On observe également quelques situations où le jeune est parti à l'étranger ou est décédé. Nous allons nous intéresser à chacune de ces grandes catégories.



n=48

On remarque tout d'abord que 11 jeunes sont en Centre de jour, sept années après avoir quitté l'enseignement spécialisé de type 2. Comme nous pouvons le voir plus loin avec les quelques évolutions dans les différentes catégories, trois jeunes ont attendu à la maison avant d'être orientés ailleurs. Par ailleurs, deux jeunes ont commencé à fréquenter un centre de jour dans l'année qui a suivi la fin de leur scolarité secondaire mais n'ont pas poursuivi par la suite. Les parents n'appréciaient pas, selon leurs dires, les prises en charge. Trois élèves ont quitté avant leurs 21 ans pour s'inscrire dans ce type d'institution. De ces 11 jeunes en Centre de jour, six proviennent de la Clairière. Il s'agit d'une catégorie relativement mixte socialement (1a, 2b, 2c, 3d). Il y a 7 filles et 4 garçons. Il y a une nette prédominance de jeunes de nationalité belge (8 contre 3) mais en tenant compte de l'origine des parents, la proportion passe de 6 contre 5. Comme nous le verrons, il s'agit d'une catégorie de population relativement satisfaite de la position occupée bien que des critiques peuvent fuser sur la quantité (ex. : transport, etc.) et la qualité (activités, etc.) des prises en charge au sens large comme nous le verrons plus loin.

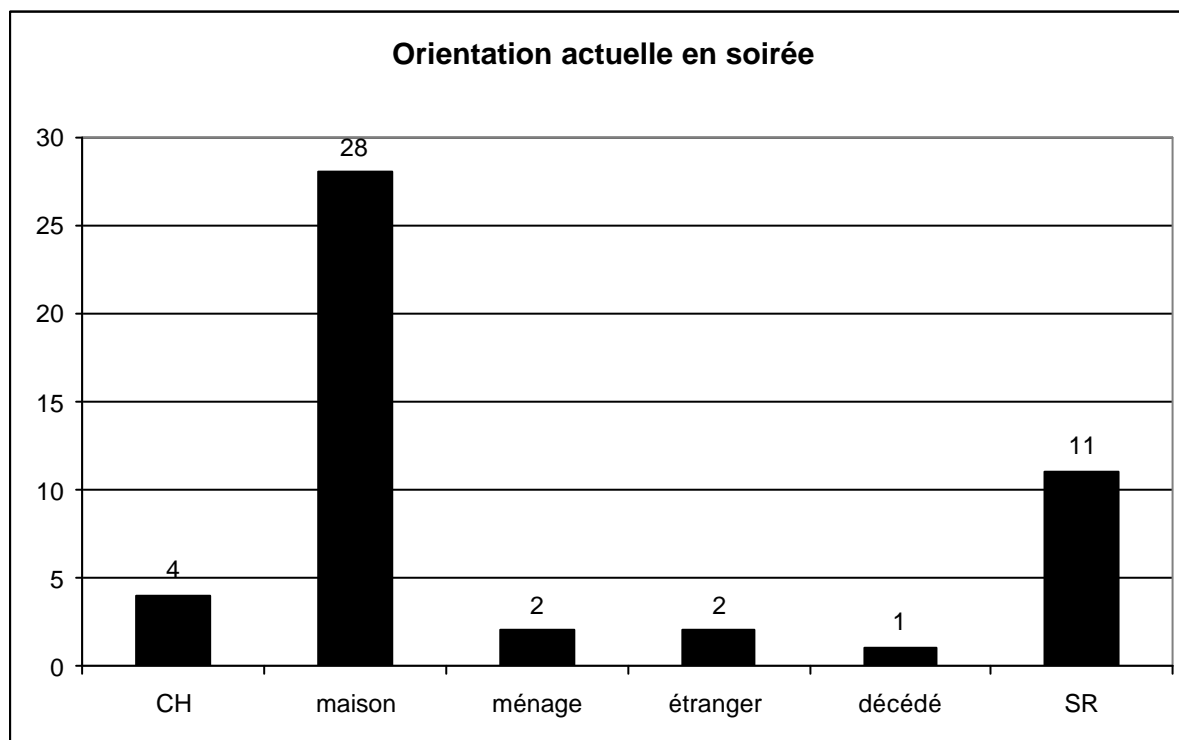
La population (n=10) en Entreprise de travail adapté (ETA) connaît elle aussi une évolution dans le temps (+2). En effet, deux jeunes ont attendu avant de rejoindre ce type d'entreprise. Dans un cas, un jeune a travaillé dans une entreprise ordinaire (QUICK) mais uniquement pendant six mois. La population se répartit équitablement en filles (5) et garçons (5). La moitié des élèves de cette catégorie proviennent de l'école Saint-Jean et Nicolas. La plupart viennent d'un milieu populaire (b1, c4, d5). Il y a autant de jeunes de nationalités belges qu'étrangères (5 contre 5), trois seulement dont les parents étaient belges à la naissance. Cette population se montre également relativement satisfaite de la position occupée.

La population en famille est composée de 13 personnes de ce sous-échantillon des sortants de l'année scolaire 1999-2000. On remarque tout d'abord que sept élèves de ce groupe viennent de l'école Schaller. Il y a six filles et 7 garçons dans ce groupe. Les élèves de nationalités belges sont majoritaires (8 contre 5) mais quand on s'intéresse à l'origine, la proposition descend à 2 élèves d'origine belge contre 11 d'origine étrangère. Ce groupe est exclusivement constitué d'élèves de milieux populaires (c6, d7). Tous les élèves, sauf un, ont quitté au terme de leur scolarité à 21 ans.

Enfin, le groupe constitué des élèves que nous n'avons pu retracer n'est cependant pas exempt d'information. Tout d'abord, on remarque que chez ces 11 élèves, il y a une forte majorité de

filles (8/11) et de jeunes d'origine étrangère (8/11). Cinq proviennent de la Joie de Vivre et 4 de Saint-Jean et Nicolas. Le milieu social est celui qui paraît le plus défavorisé des quatre catégories (a1, c2, d8). Par ailleurs, nous savons également que les jeunes de cette catégorie ne sont pas inscrits dans un service de la COCOF. Il s'agit logiquement principalement de jeunes qui sont soit à la maison (en ménage ou non), à l'étranger ou autre.

En ce qui concerne les soirées, il n'y a que quatre jeunes qui fréquentent un centre d'hébergement. Il s'agit exclusivement de jeunes qui sont également inscrits dans un Centre de jour. La grande majorité des jeunes sont en famille, chez leurs parents. On remarque que deux jeunes sont en ménage, l'un avec une personne valide et l'autre avec une personne mentalement handicapée. Ils habitent en couple de manière autonome (en appartement).

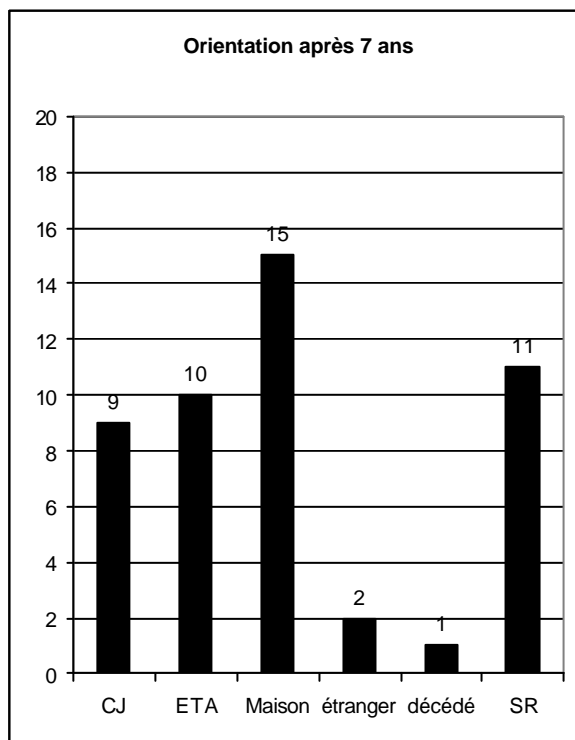
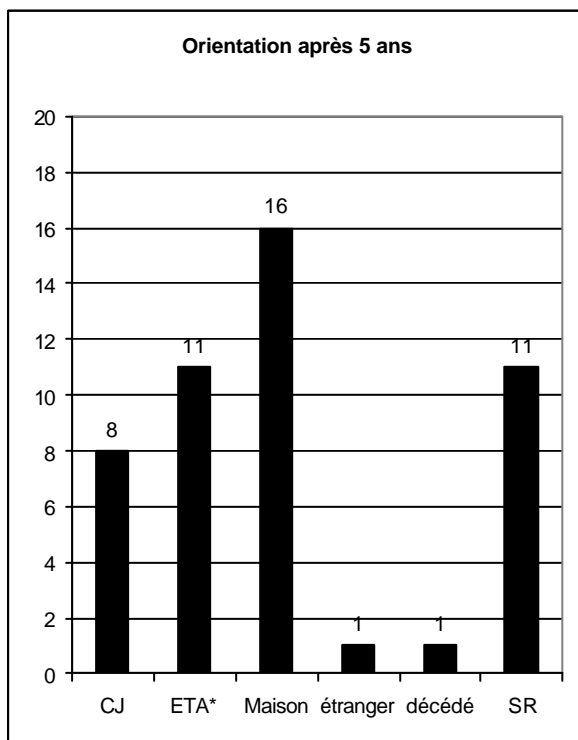
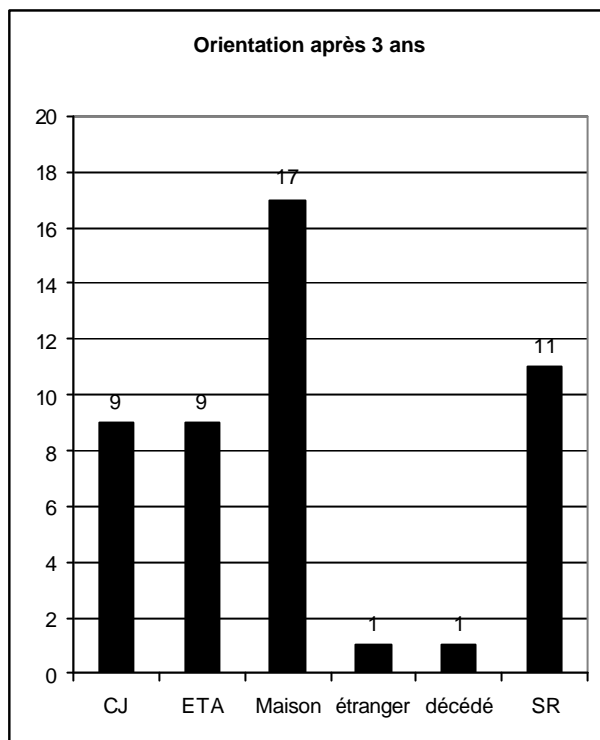
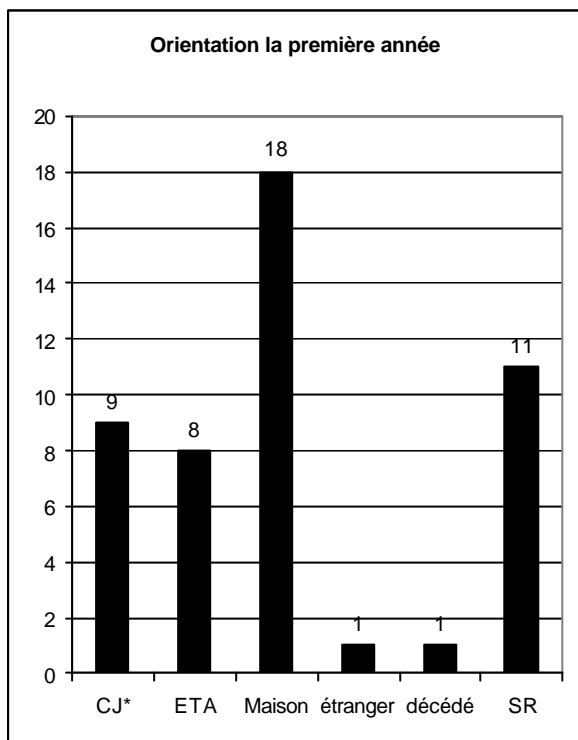


n= 48

5.3.1 Évolution du parcours de juin 2000 à juin 2007

L'évolution, pendant les 7 années qui ont suivi la sortie des jeunes de l'enseignement spécialisé de type 2 secondaire, est relativement faible. En effet, on n'observe que peu de mouvements de populations entre ces deux dates. Les seules modifications sont constituées par des jeunes qui passent de la maison au Centre de jour ou en ETA. Il n'y a pas de passage du Centre de jour vers des ETA et vice-versa. Comme nous l'avons vu plus haut, deux jeunes

ont tenté le Centre de jour à la sortie de leurs études mais sans poursuivre (quelques jours ou semaines) car les parents se sont montrés insatisfaits.



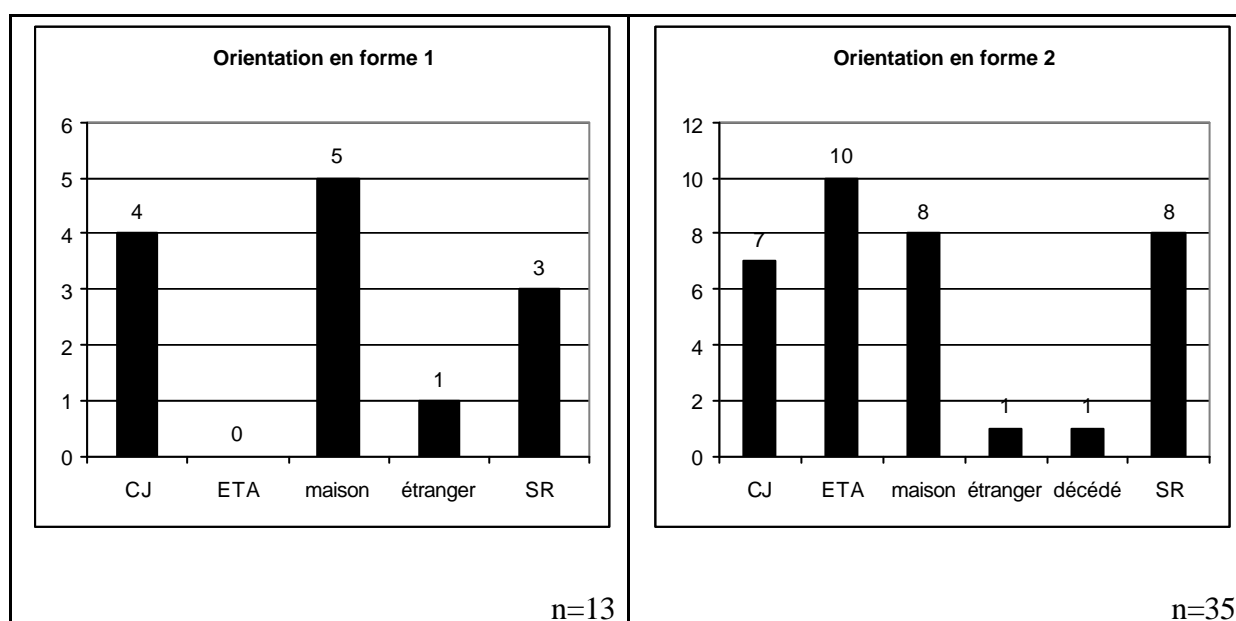
n=48

En ce qui concerne les Centres de jour, la population est très stable (n=9). Elle ne baisse que via un départ à l'étranger pour reprendre l'unité quelque temps plus tard (n=9). Les ETA connaissent une progression nette de deux unités sur les 7 années étudiées. Comme nous l'avons vu, un jeune a travaillé quelques mois dans un QUICK, ce qui fait monter la proportion de jeunes en ETA (ou assimilé) après 5 ans. Trois jeunes à la maison ont pu trouver une place en ETA ou en Centre de jour.

5.3.2 Orientation selon la forme

Comme nous l'avons vu, le type 2 est organisé en deux formes, chacune ayant une finalité différente. Pour rappel, les jeunes issus de la forme 1 devraient pouvoir intégrer un milieu de vie adapté et ceux sortants de la forme 2, une Entreprise de travail adapté (ETA ou assimilé).

En ce qui concerne les sortants en forme 1 (n= 13), on remarque que quatre élèves sont en Centre de jour contre cinq à la maison. Si on s'intéresse à ces derniers parents, on observe que 4 parents sur 5 souhaitent une place en Centre de jour, qu'ils n'ont pas pour l'instant. Un seul parent de ce groupe est satisfait de la situation et souhaite que le jeune reste à la maison.

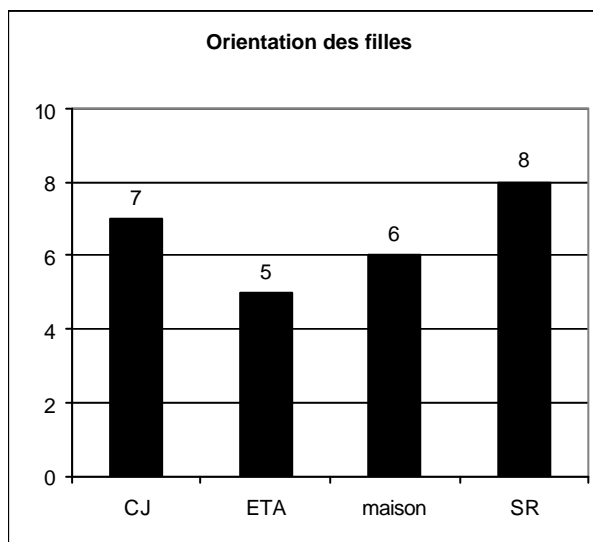


Pour les élèves sortants de la forme 2 (n= 35), près de 30% (29%) seront en Entreprise de travail adapté (ou assimilé) soit 29% des sortants du type 2 en forme 2. Les autres sont en Centres de jour (7) ou à la maison (8). Par ailleurs, nous savons que les jeunes du groupe SR (sans réponse) ne fréquentent pas d'ETA. Un de ces jeunes travaille comme bénévole, la

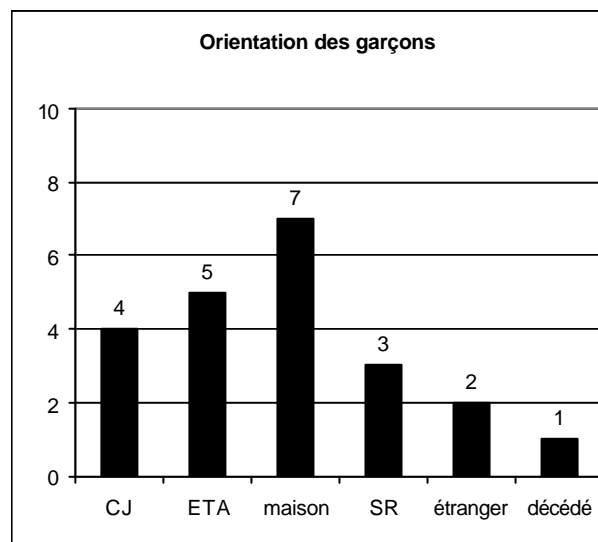
maman versant un salaire fictif avec l'allocation d'intégration et un autre a tenté le travail « ordinaire » mais sans succès. Ce dernier ne souhaite pas travailler en ETA mais dans des structures ordinaires. Deux autres jeunes à la maison veulent une place en ETA. Les parents de jeunes fréquentant un Centre de jour sont relativement satisfaits de leur position actuelle.

5.3.3 Orientation selon le sexe

Les orientations selon le sexe des jeunes montrent quelques différences mais qui ne paraissent, vu la taille de l'échantillon, peu importantes. Pour ce sous-échantillon, les filles sont plus nombreuses, proportionnellement, à fréquenter un Centre de jour. Parallèlement, elles sont moins nombreuses à rester à la maison que les garçons. Les seules différences importantes apparaissent au niveau des jeunes « Sans Réponse » où les filles sont largement surreprésentées (30,77% contre 13,64%). Cela peut s'expliquer par les difficultés que nous avons rencontrées pour retracer les jeunes filles sortantes de la Joie de Vivre où peu d'indications étaient disponibles. Comme nous l'avons vu, il est plus que probable que ces jeunes filles soient elles aussi à la maison. Les proportions de jeunes filles ou garçons à la maison ou SR sont assez proches (53,85% contre 45,46%).



n=26

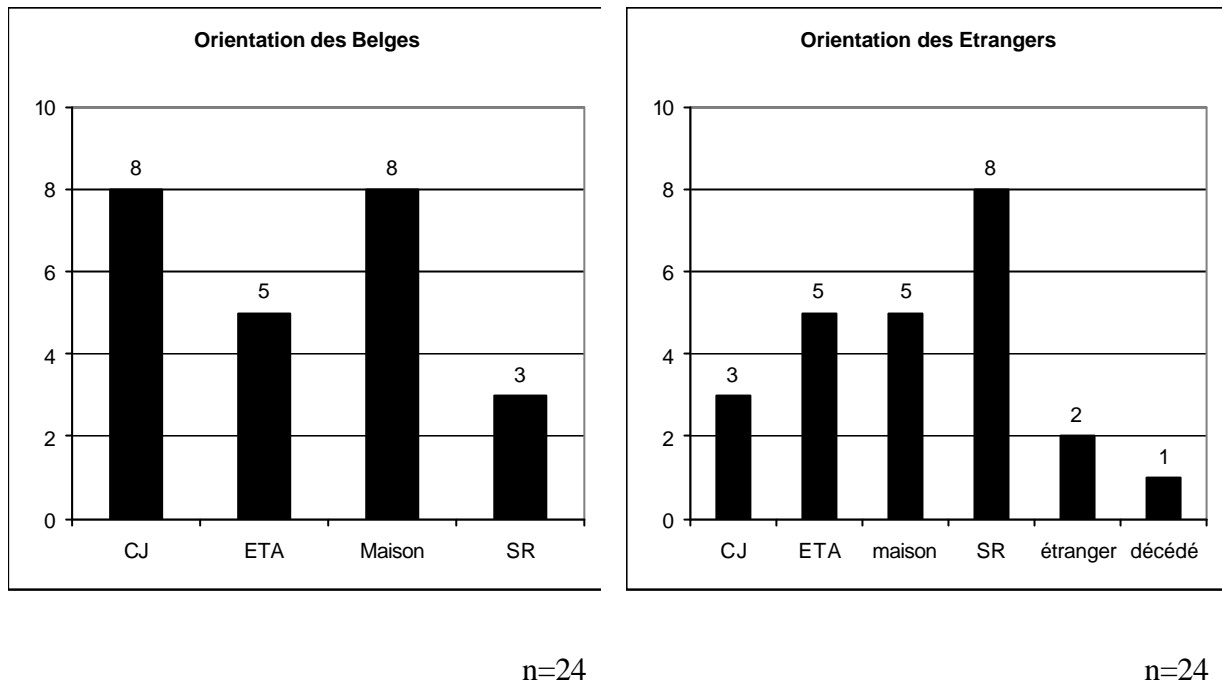


n=22

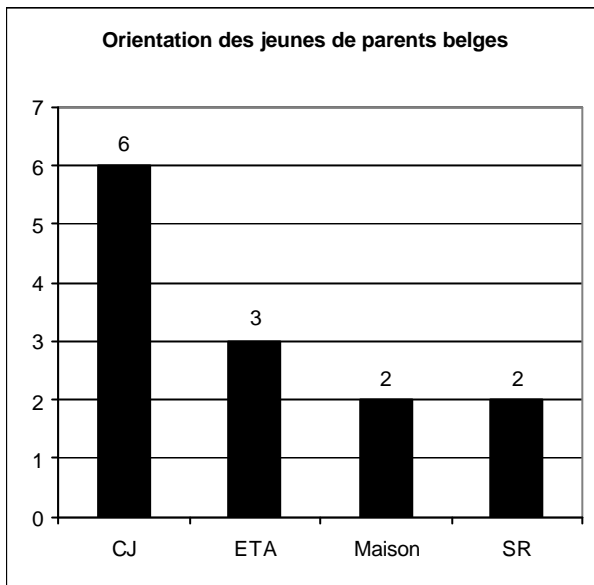
5.3.4 Orientation selon la nationalité/origine socioculturelle

Nous avons ensuite analysé le parcours des élèves selon des caractéristiques sociales. En ce qui concerne la nationalité des jeunes, des différences notables apparaissent en ce qui a trait au recours aux Centres de jour (33,33% contre 12,50%). L'orientation en ETA est identique

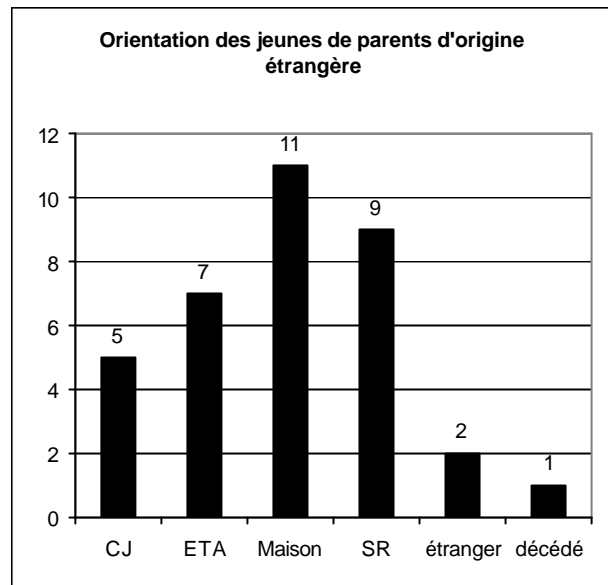
(20,83%). Les élèves de nationalité étrangères sont plus susceptibles de ré-immigrer à l'étranger (n=2) et sont plus difficile à retracer (SR=33,33%).



Cette différence est d'autant plus marquée si l'on prend en considération l'origine des élèves. En effet, on observe une sous-représentation en Centre de jour importante de cette population d'origine étrangère par rapport aux élèves d'origine belge. On remarque en effet que près d'un jeune d'origine belge sur deux (46,15%) est en Centre de jour contre 14,29% chez les jeunes d'origine étrangère. Au final, près de 70% des jeunes (69,23) d'origine belge sont en ETA ou en Centre de jour et seulement deux parents d'enfants à la maison sont en attente de place. Chez la population d'origine étrangère, cette proportion touche moins de 35% (34,29%) des jeunes sortants de l'année 1999-2000.

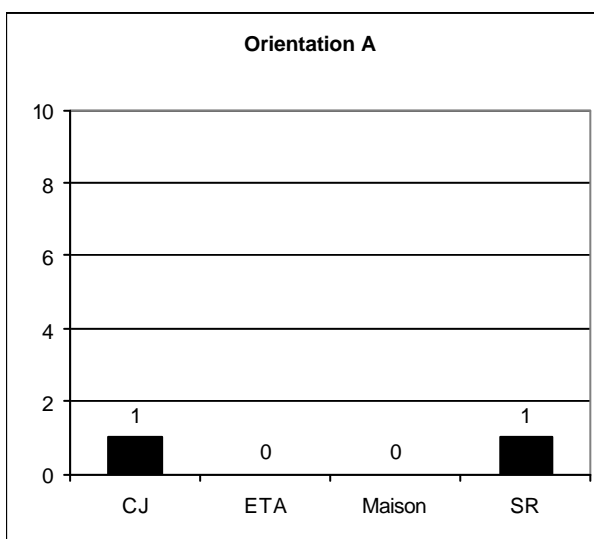


n=13

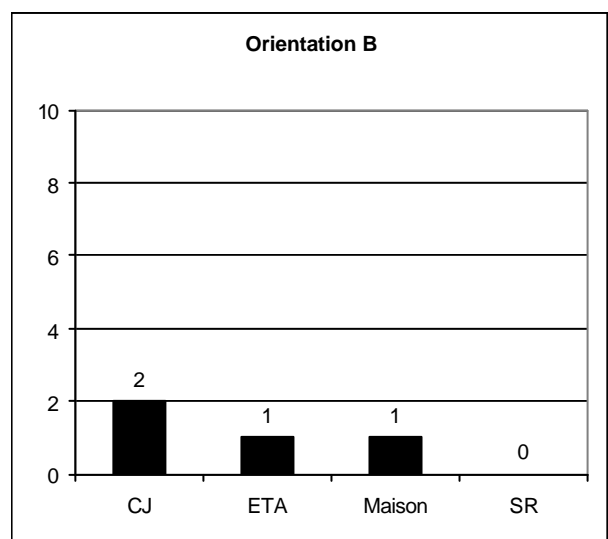


n=35

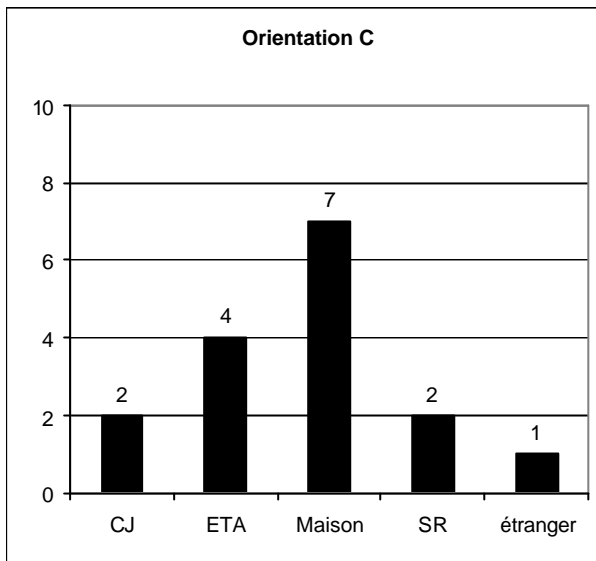
Si l'on se penche sur le milieu socio-économique des parents, nous constatons tout d'abord qu'il est difficile de tirer de conclusions, vu le faible nombre d'élèves dans les catégories A (n= 2) et B (n=4). On remarque cependant clairement que les jeunes issus de milieux moins favorisés ont sensiblement plus de chances d'être à la maison ou SR (56,25% pour le groupe socioéconomique C et 59,09% pour le D). Les différences les plus importantes touchent le recours aux Centres de jour. L'orientation vers les ETA est plus similaire selon les groupes sociaux.



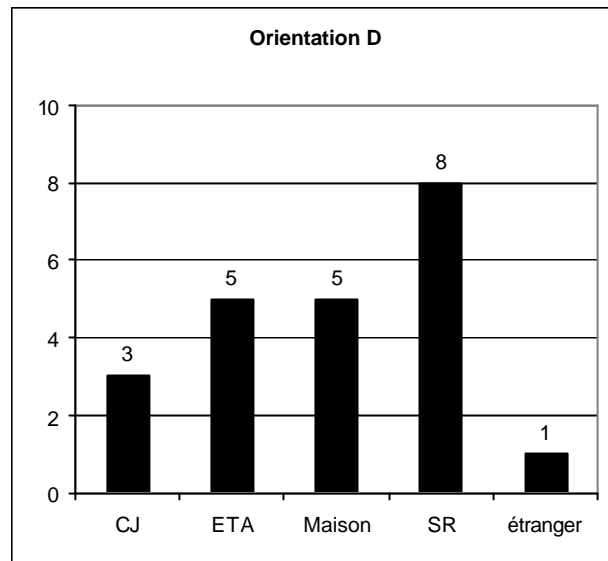
n=2



n=4



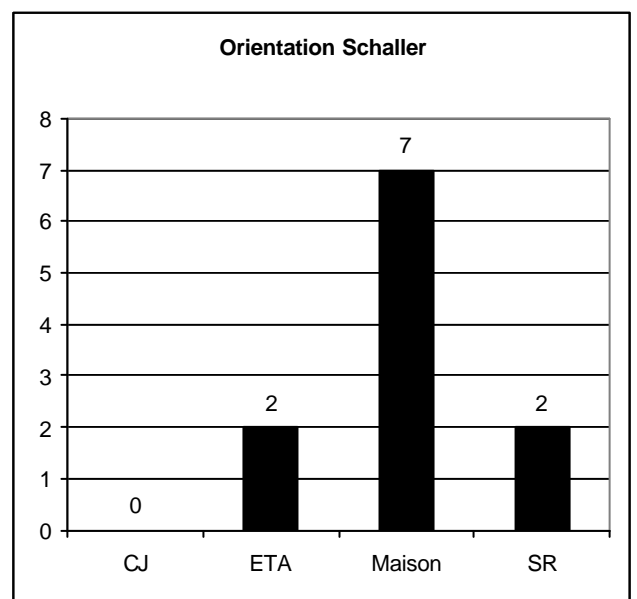
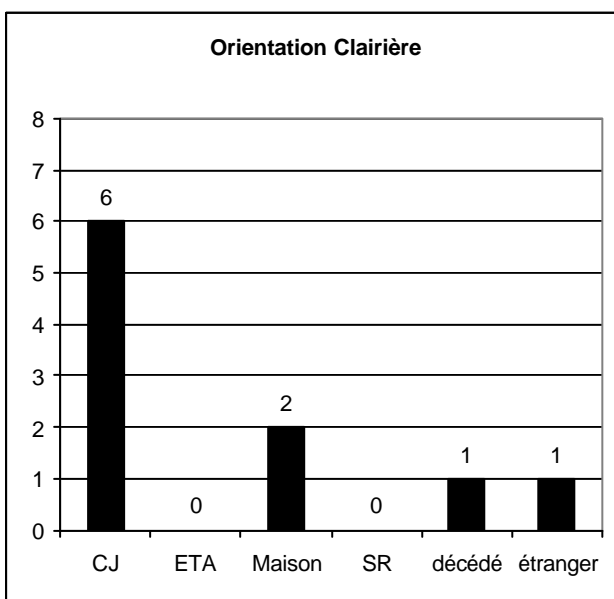
n=16

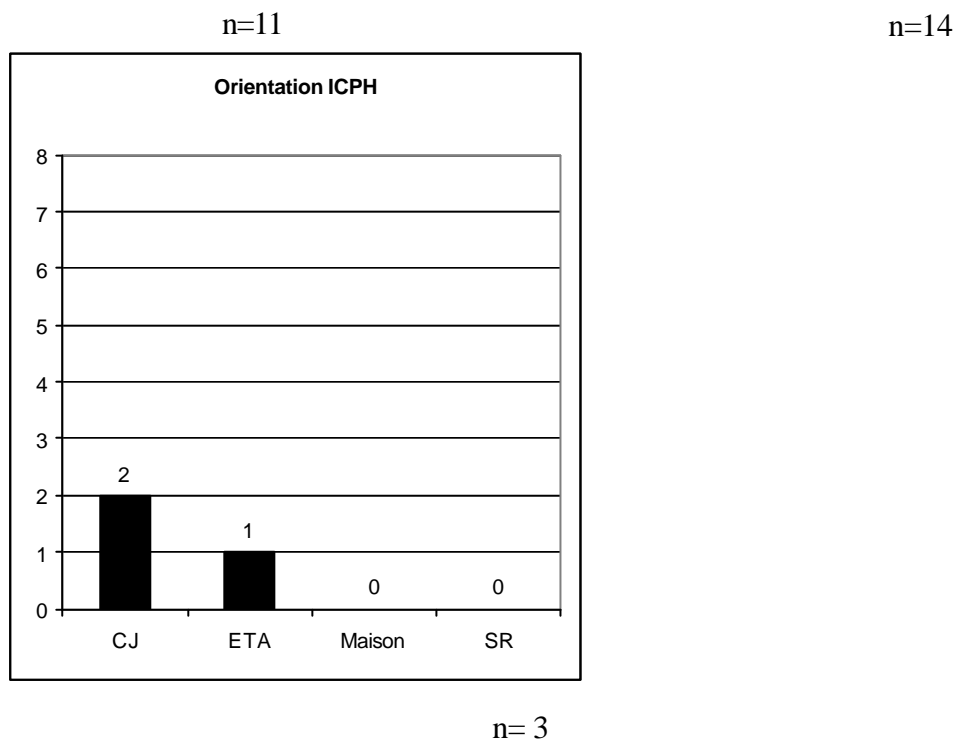
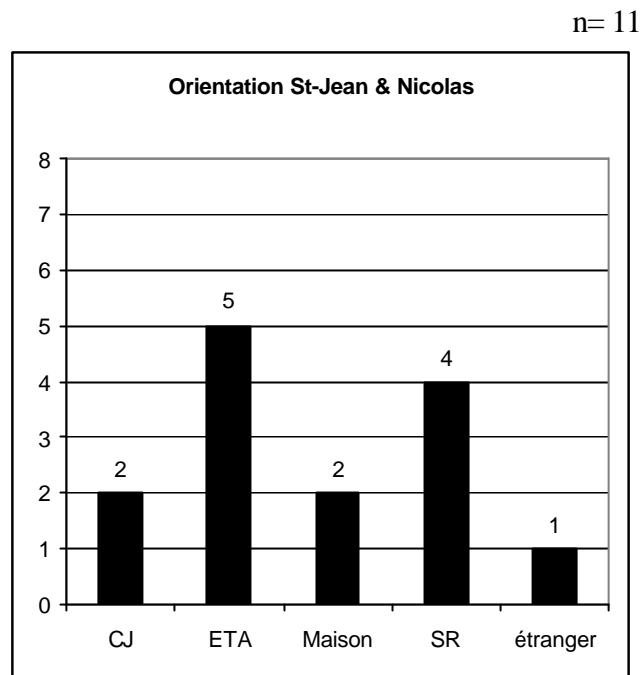
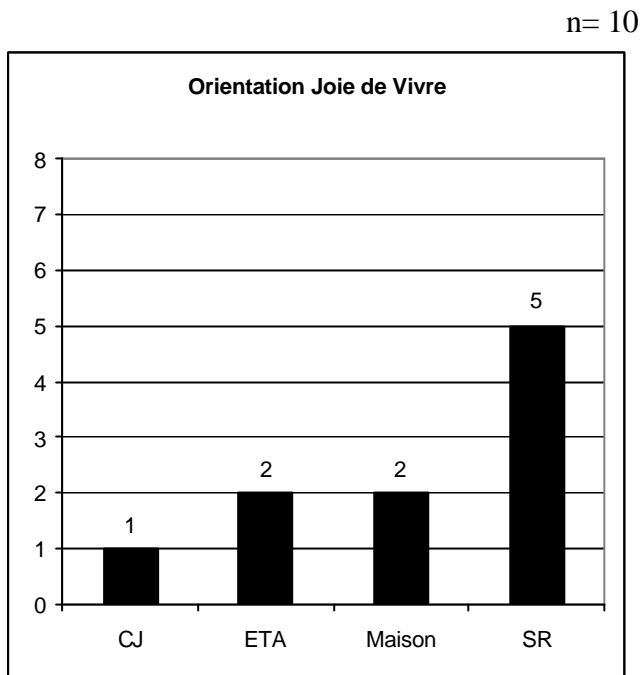


n=22

5.3.5 Orientation selon l'école fréquentée

Des différences importantes apparaissent dans les chances d'avoir une place à la sortie qui semblent ne pas dépendre uniquement des caractéristiques de l'école. En effet, chaque école présente des caractéristiques que les différencient de manière souvent importante des autres par rapport aux ressources disponibles pour la postscolarité, le type de populations, les pratiques d'orientations observées, etc.. Nous croyons utile de situer brièvement chacun des établissements avec lesquels nous avons constitué notre échantillon dans l'analyse de ces données.





On remarque tout d'abord que la plupart des écoles (sauf l'ICPH) ont une population de sortants assez similaires quantitativement. En effet, ces écoles ont un nombre de sortants se situant entre 10 et 14 étudiants.

La Clairière a des taux d'orientations en Centre de jour de loin supérieurs à celui des autres écoles. Cela s'expliquerait de différentes manières. Tout d'abord, de l'avis de plusieurs, la Clairière recevrait une population «plus faible » sur le plan de l'autonomie et des capacités

intellectuelles. « *Des élèves en forme 2 chez nous, sont en forme 1 ailleurs* ». Le fait qu'aucun jeune sortant de la Clairière en forme 2 ne soit allé en ETA viendrait confirmer cette affirmation. La structure scolaire associée à un centre de Jour permet également une meilleure prise en charge de certains cas et d'offrir aux parents une meilleure information sur les possibilités en terme d'accueil post scolaire (Tremblay, 2005). Cela permet également d'avoir un personnel (AS, chef d'atelier, etc.) qui peut chercher des débouchés pour les jeunes sortants de leur établissement scolaire. Cela permet également de faire un suivi du parcours post scolaire. Enfin, La Clairière compte un centre de Jour pour personnes adultes où une grande partie des sortants ont été orientés (les Platanes).

Les orientations de l'école Schaller se caractérisent quant à elle par une absence complète de jeune en Centre de jour. Quelques-uns sont allés en ETA et les autres sont principalement à la maison ou introuvables. Les jeunes à la maison sont, en grande partie, insatisfaits de leur situation. Ils reprochent à l'école un manque d'information et de préparation à la sortie. Les stages en entreprise ont été la seule occasion d'ouverture selon les parents. L'école Schaller est caractérisée par le fait qu'elle reçoit différents types d'enseignement spécialisé secondaire (types 1, 2, 3, 4).

Cependant, à l'école la Joie de Vivre, nous n'avons été capables que de retracer que la moitié des jeunes sortantes (uniquement des filles fréquentent cette école). Très peu de jeunes sont allés dans le Centre de jour pour adultes attendant à l'école secondaire. On remarque que 6/10 viennent d'un autre type d'enseignement spécialisé et que 4/10 ont changé du type 1 vers le type 2 en secondaire à la Joie de Vivre. La Joie de Vivre accueille un enseignement de type 1 (forme 3) et de type 2 (forme 2)

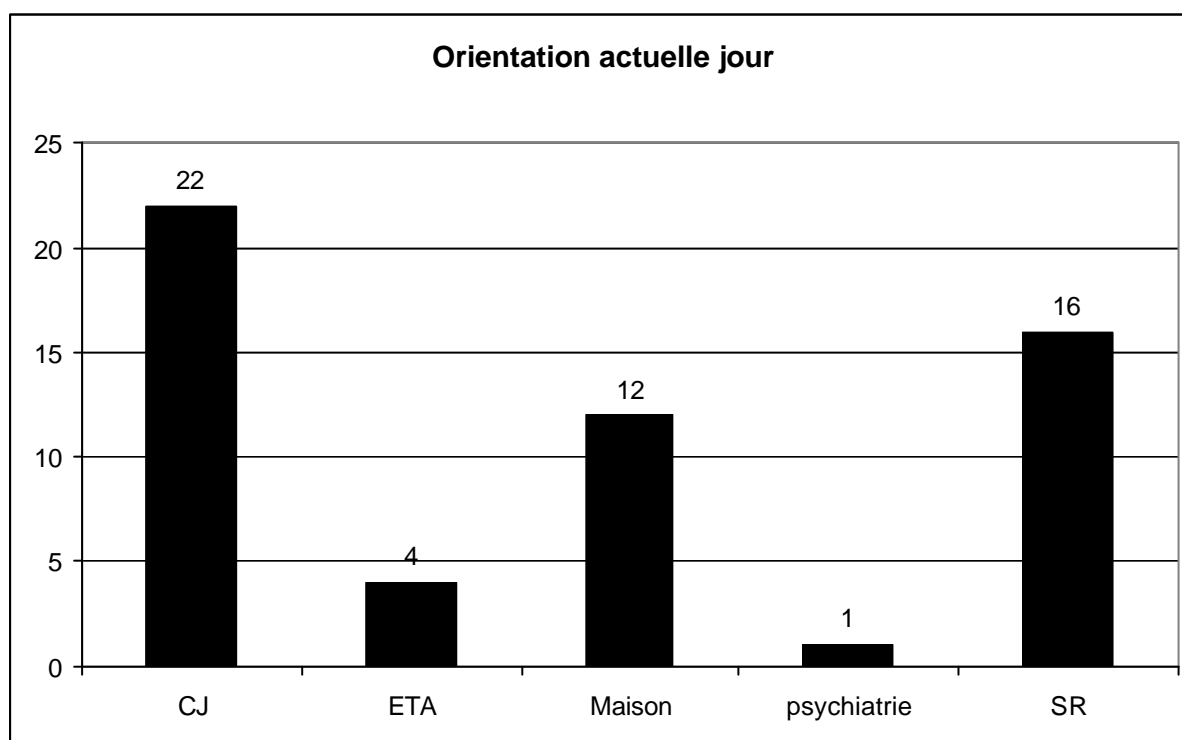
Concernant Saint-Jean et Nicolas, cet établissement scolaire organise un enseignement exclusivement en type 2 (forme 1 et 2). C'est dans cette école que nous avons le parcours le plus hétérogène. Cinq jeunes sont allés en ETA et deux en Centre de jour. Les autres sont à la maison ou SR. Les données se partagent relativement de manière équitable entre ceux qui ont « une place » et ceux qui n'en ont pas.

Enfin, à l'ICPH, il y avait pour les sortants 1999-2000 un faible nombre d'élèves sortants du type 2. Chez les trois élèves, tous viennent du type 1 dont deux étudiants ont suivi originellement un enseignement de type 8 en primaire. Tous les élèves sont en Centre de jour

ou en ETA. Comme la Joie de Vivre, l'ICPH organise un enseignement de type 1 (forme 3) et de type 2 (forme 2).

5.4 Parcours postscolaire 2004

Nous avons pu retracer le parcours postscolaire de 39 jeunes sur 55. L'orientation se partage ici aussi, naturellement, en 4 grandes catégories (CJ, ETA, Maison et SR). Un jeune a été orienté vers une institution psychiatrique.



n=55

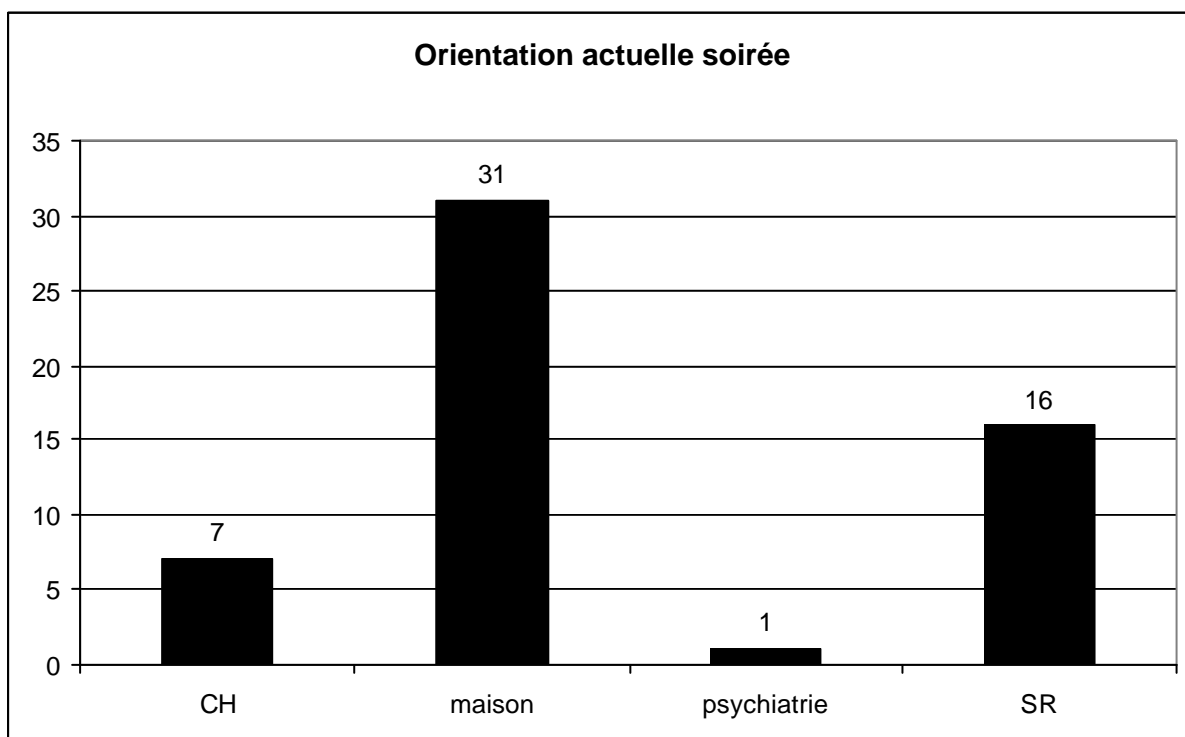
Des 22 jeunes qui sont allés en Centre de jour, 15 proviennent de la Clairière. Douze élèves auraient pu poursuivre encore au moins une année scolaire supplémentaire mais ont quitté l'enseignement secondaire avant leurs 21 ans. Il y a 8 filles et 14 garçons. On remarque un nombre important de jeunes belges (16 contre 6) dont 15 ont au moins un parent né en Belgique. Le milieu social compte quatre jeunes du niveau A, 4 du niveau B, 4 du niveau C et 3 du niveau D. Il s'agit d'une population satisfaite, en général, de sa situation.

Il y a très peu de jeunes qui ont été orientés vers une ETA (n=4) par rapport à ceux du sous-échantillon précédent. De ce nombre, trois élèves proviennent de l'ICPH qui semble orienter chaque année un nombre important de jeunes vers ces structures. Cette population est

caractérisée par la présence exclusive de jeunes d'origine étrangère (4 jeunes ont au moins un parent n'ayant pas la nationalité belge à la naissance). Il y a trois garçons et une fille en ETA. Ces jeunes sont issus d'un milieu populaire (1C et 3D). Ils sont tous sortis au terme de leurs études à 21 ans. Il s'agit également d'une population qui est satisfaite de sa situation.

Les jeunes à la maison représentent 12 cas, dont 3 sont insatisfaits de leur situation. Il y a 7 Belges contre 5 élèves de nationalités étrangères, mais 9 jeunes ont des parents qui sont nés à l'étranger. Le milieu social se caractérise par la forte présence de jeunes issus de milieux populaires (1B, 6C et 5D).

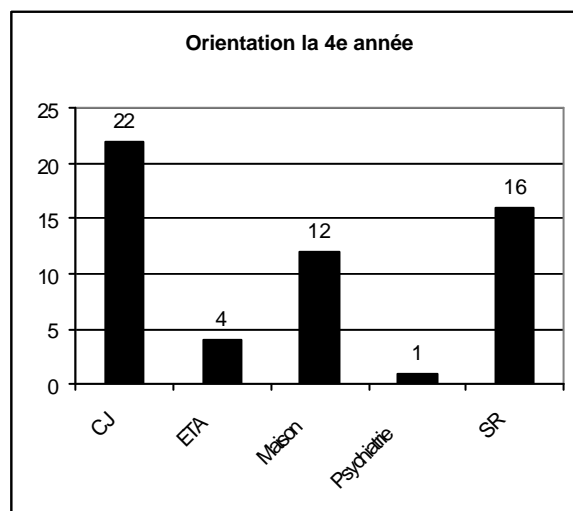
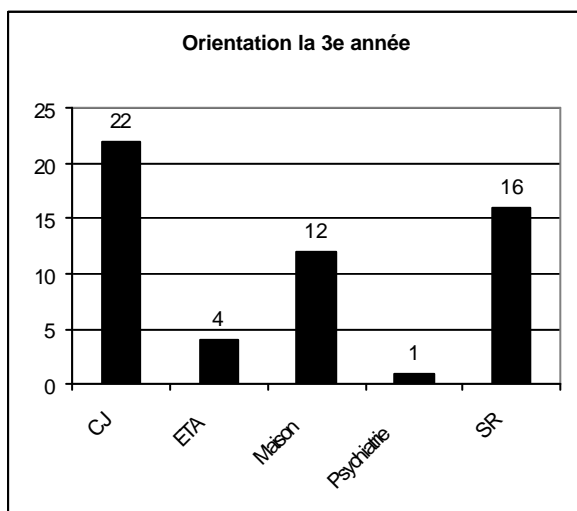
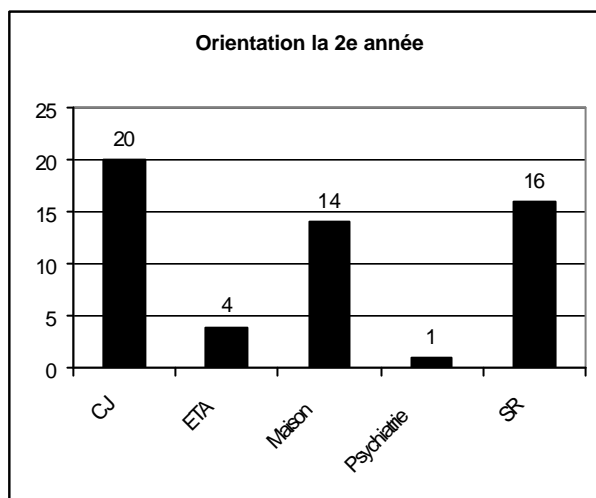
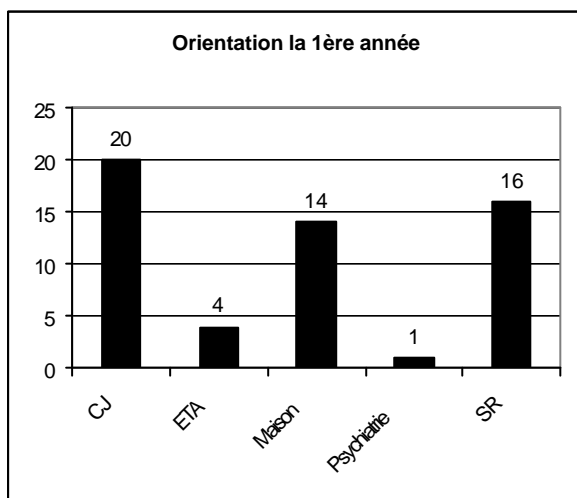
Les jeunes dont nous n'avons pu connaître le parcours post-scolaire (n=16) sont également caractérisés par la forte présence de jeunes issus de milieux moins favorisés (1A, 7C et 8D). Ce groupe comporte 6 jeunes de nationalité belge contre 10 jeunes de nationalités étrangères (4 jeunes d'origine belge et 12 jeunes d'origine étrangère). Cinq de ces jeunes proviennent de l'ICPH et cinq autres de la Joie de Vivre. N'ayant pu obtenir les renseignements de la COCOF, nous ne pouvons pas connaître les jeunes qui ne sont pas référencés dans les registres de l'IBPH.



En ce qui concerne les soirées, 7 jeunes sont en Centre d'hébergement (et en Centre de jour également). Nous n'avons pas de jeunes en ménage pour ce groupe bien qu'un jeune habite seul dans un appartement situé dans l'immeuble des parents ! Tous les jeunes qui fréquentent un centre d'hébergement sont également en Centre de jour.

5.4.1 Évolution de 2004 à 2007

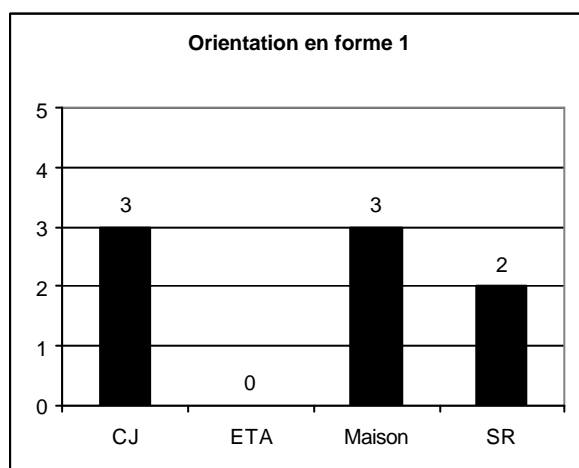
Comme pour le sous-échantillon précédent (sortants de 2000), les évolutions dans le temps sont très faibles. En ce qui concerne les évolutions au cours des 4 dernières années, les seules modifications au fil du temps ont été le passage de deux jeunes de la maison vers un Centre de jour. Il n'y a pas d'autres transitions. On remarque, en effet, qu'une fois le passage entre l'école secondaire et la vie adulte est fait, les changements sont très peu nombreux.



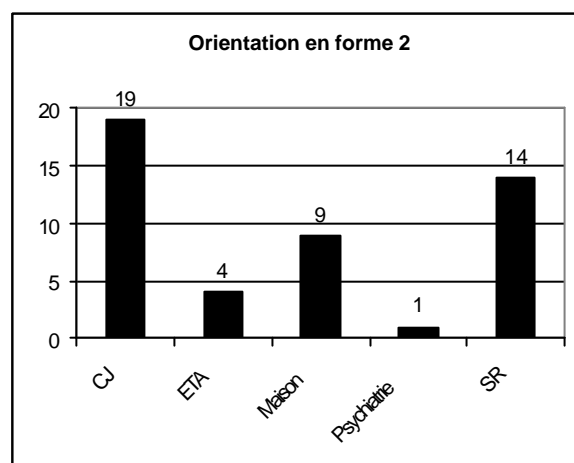
5.4.2 Orientation selon la forme

Les élèves venant d'une forme 1 (n=8) s'orientent tant en Centre de Jour (3) qu'à la maison (3). Pour les premiers, la satisfaction est importante alors que pour les seconds, deux parents sur les trois dont le jeune se trouve à la maison souhaitent une place en Centre de jour. Bien entendu, aucun jeune ne s'est orienté en ETA au vu des caractéristiques de la population.

En ce qui touche la forme 2, le plus grand groupe s'oriente vers un Centre de jour. Il n'y a que 4 jeunes qui s'orientent vers une activité professionnelle (ETA), soit 9% des sortants du type 2 en forme 2. La finalité d'orientation vers des filières professionnelles ne semble donc que très partiellement atteinte.



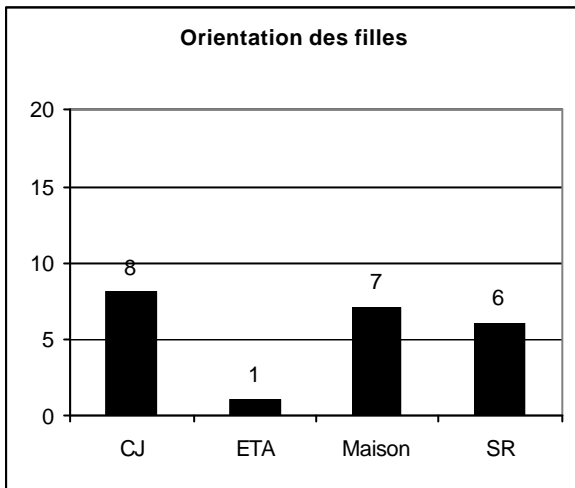
n= 8



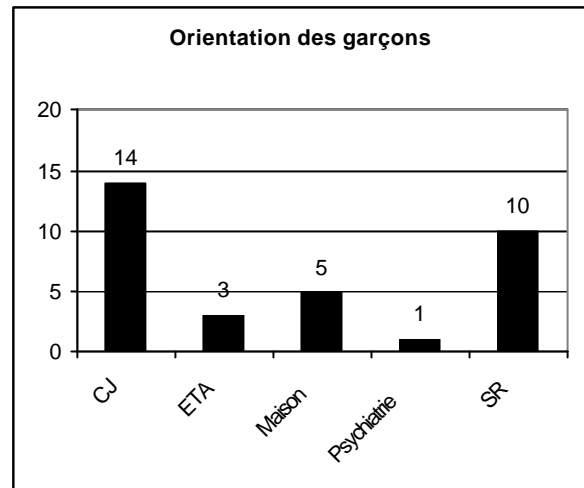
n=47

5.4.3 Orientation selon le sexe

Les jeunes filles sortant du type 2 (n=22), à la différence du premier sous-échantillon, sont plus présentes à la maison et parallèlement moins en TA et en Centre de jour. Les garçons sont sensiblement plus nombreux à s'orienter tant vers les Centres de jour que vers les ETA. Toutefois, les différences sont relativement peu importantes et ne paraissent pas significatives.



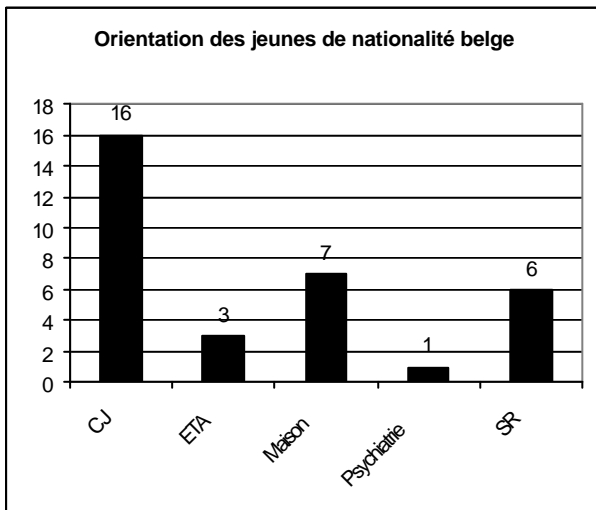
n=22



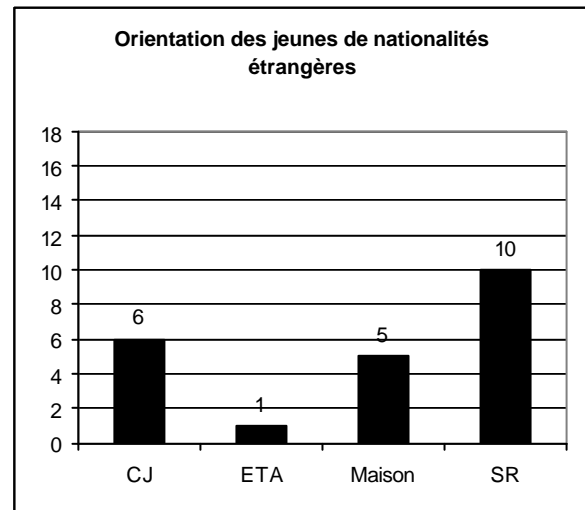
n=33

5.4.4 Orientation selon la nationalité/origine socioculturelle

Si on prend en considération la nationalité des jeunes, on remarque tout d'abord que les jeunes de nationalité belge sont plus susceptibles de s'orienter tant vers les CJ que vers les ETA comparés aux jeunes de nationalité étrangère. Chez les 7 élèves à la maison, un seul est insatisfait. Par contre, chez la population de nationalité étrangère, ces derniers sont plus difficiles à retracer (SR = 10).



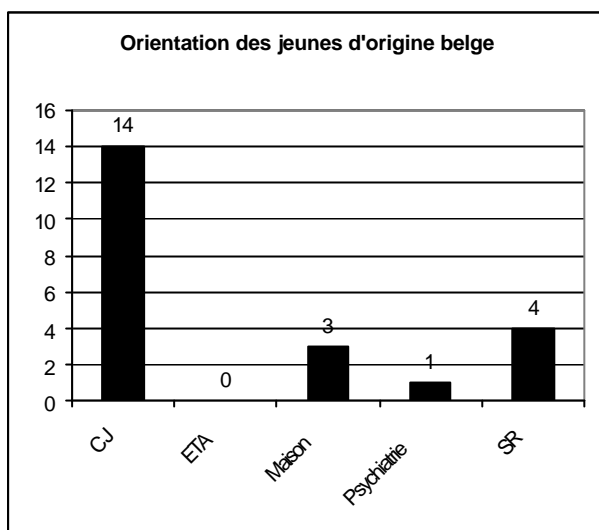
n= 33



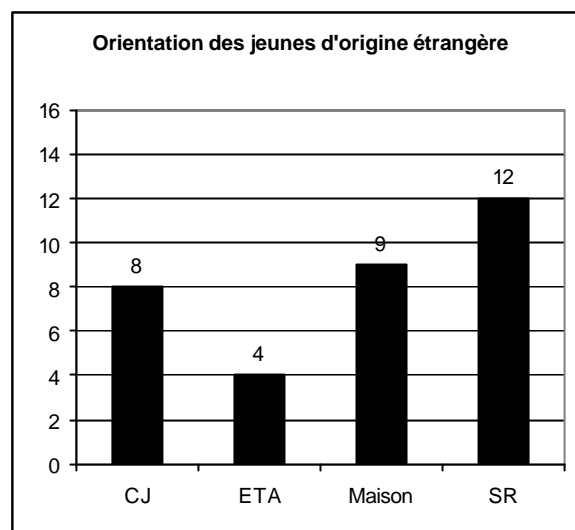
n=22

Si l'on prend cette fois la nationalité des parents à leur naissance, on remarque un tableau encore plus contrasté. Les jeunes d'origine belge se retrouvent globalement dans une structure institutionnelle qui les satisfait (CJ ou ETA). Pour les trois jeunes à la maison, un seul cherche

une place en Centre de jour, les autres sont satisfaits de leur sort. Dans ce dernier cas, le jeune présente un handicap sévère. Pour la maman, il est difficile de lui trouver une place.

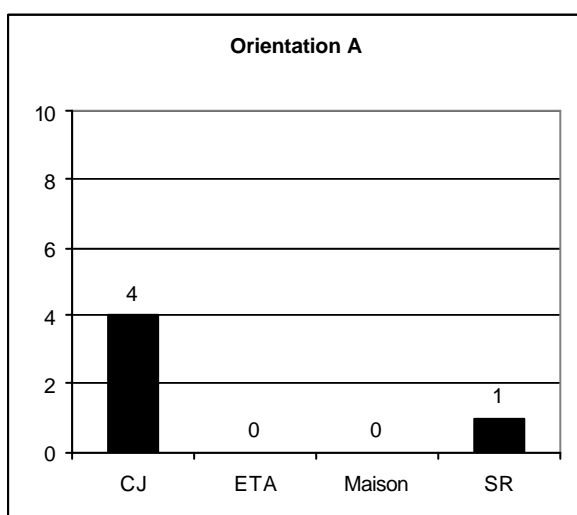


n= 22

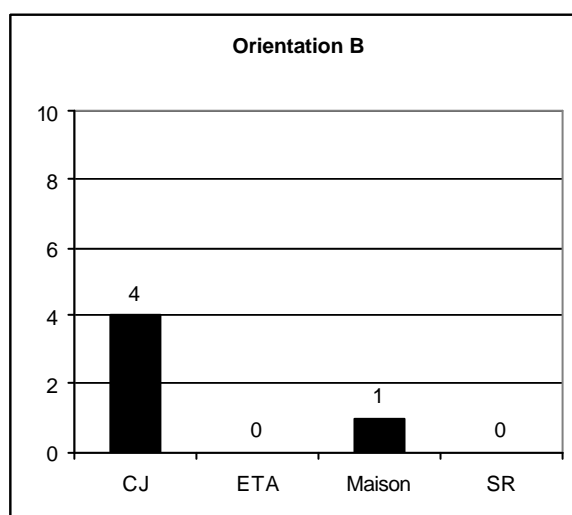


n=33

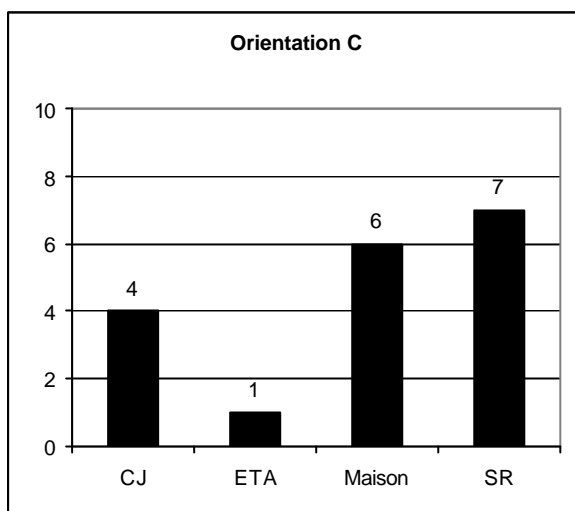
Sur le plan socio-économique, les différences entre jeunes sont ici encore très marquées. Les jeunes issus de milieux plus favorisés (A et B) se retrouvent presque tous en Centre de jour. On remarque également que les 5 jeunes du niveau A et les cinq jeunes du niveau B sont tous belges bien qu'un jeune à un parent d'origine étrangère, français.



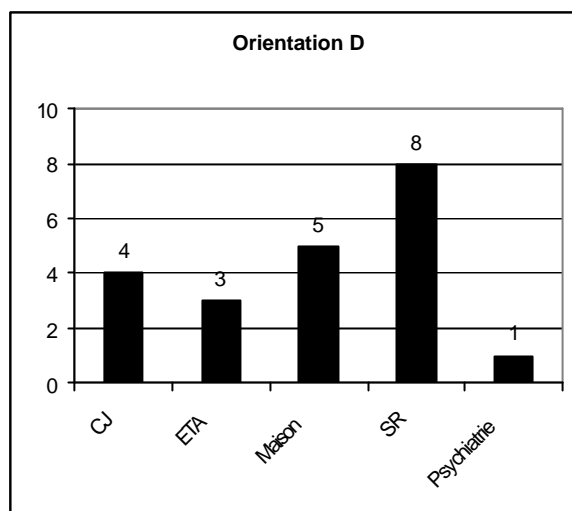
n=5



n=5



n=18



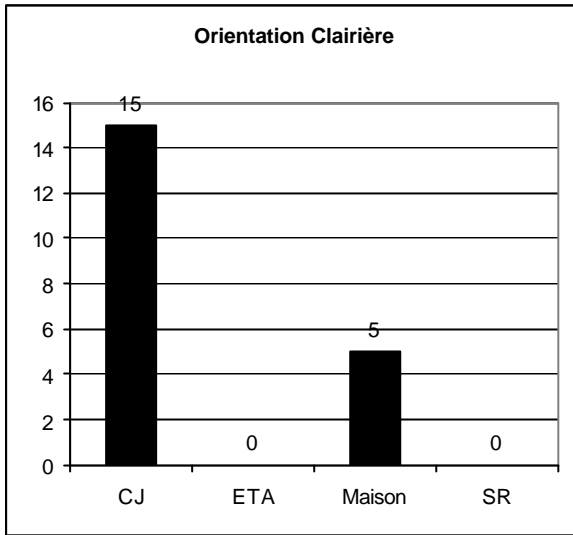
n=21

Chez les jeunes issus de milieux moins favorisés, on retrouve sensiblement une plus faible proportion de jeunes en Centre de jour mais tous les jeunes en ETA proviennent d'un milieu plus défavorisé (C et D). Chez les parents dont le jeune est en ETA ou en Centre de jour, chez qui nous avons pu obtenir la satisfaction, ceux-ci se montrent encore une fois, relativement satisfaits de la place qu'occupe le jeune. Par contre, pour les parents dont le jeune est à la maison, cinq parents sont insatisfaits de l'orientation du jeune pour des places en Centre ou en ETA.

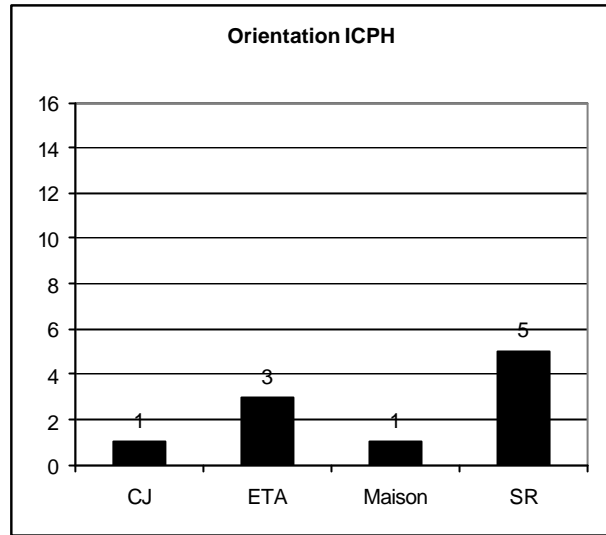
5.4.5 Orientation selon l'école fréquentée

Ici encore, on observe de nettes différences en ce qui concerne l'orientation des jeunes au sortir du type selon l'école spécialisée secondaire fréquentée.

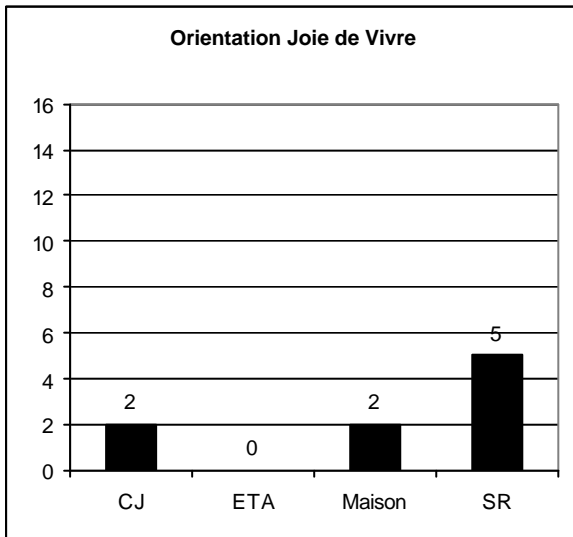
Encore une fois, l'école de La Clairière se distingue du lot par l'envoi de la quasi-totalité des jeunes en Centre de jour grâce à leur programme de transition. Des cinq jeunes à la maison, deux seulement sont insatisfaits. Dans les deux cas, le jeune présente de graves problèmes de comportement qui empêche, selon les parents, son intégration dans un Centre de jour.



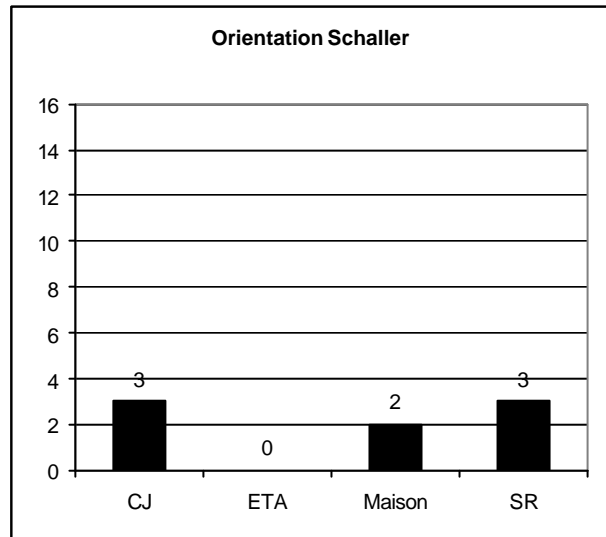
n= 20



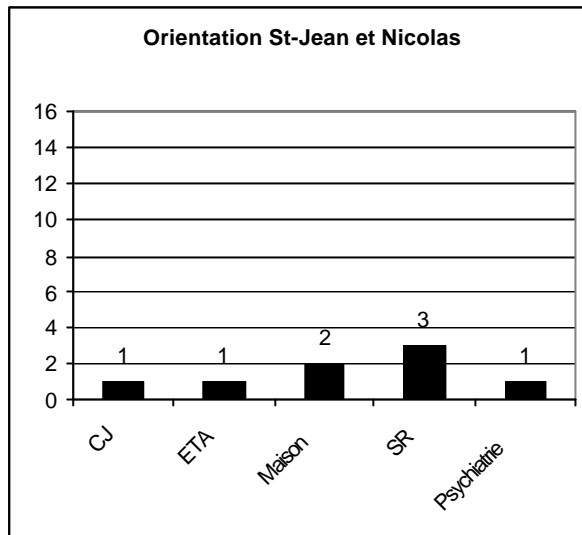
n= 10



n=9



n=8



n= 8

L'ICPH oriente un nombre important de jeunes vers les ETA. Un autre jeune est en centre de jour. Cela correspond avec la vision qu'en on les professionnels de cet établissement considéré comme ayant des jeunes moins sévèrement handicapés. Il nous a été également difficile de retracer la moitié des sortants de cette école.

Avec un profil similaire à l'ICPH sur le plan des types organisés (type 1 forme 3 et 2 forme 2), la Joie de Vivre oriente relativement peu de jeunes vers les ETA (2 en 2000 et aucun en 2004). Une fois de plus, il nous a été plus difficile de retrouver les jeunes filles ayant quitté cet établissement scolaire.

Les étudiants sortants de l'école Schaller sont trois cette année à s'être orientés vers un Centre de jour alors que pour le sous-échantillon précédent, aucun jeune ne s'y était inscrit. Cinq jeunes sont à la maison ou n'ont pu être retrouvés.

Enfin, l'école Saint-Jean et Nicolas présente encore cette année un tableau varié où les jeunes se retrouvent de manière relativement équitable dans les quatre grandes catégories (CJ, ETA, maison, SR) citées plus haut. Cela pourrait correspondre à l'hétérogénéité de sa population en type 2 (forme 1 et 2).

6. Les entretiens semi-directifs

Ces parcours postsecondaires de nature quantitative ont été complétés par un entretien avec quelques parents. Le travail de recueil des données dans les dossiers, nous a permis, d'avoir un contact téléphonique avec une grande partie des parents. Ce premier contact nous a offert la possibilité d'observer le parcours des jeunes après qu'ils aient quitté le type 2 (situation actuelle, évolution depuis la sortie, choix actuels, degré de satisfaction, etc.) et de retenir un échantillon représentatif de «parents de jeunes » pour un entretien semi-directif court avec ces derniers. Nous avons réalisé un entretien concernant leurs choix, leurs motivations, leur satisfaction par rapport au chemin parcouru, aux solutions trouvées et à leur situation actuelle, etc.. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un questionnaire élaboré avec les résultats de notre recherche précédente sur l'orientation après le type 2.

Tout d'abord, nous allons présenter brièvement chaque situation tout en conservant l'anonymat des personnes. Cela nous offrira une première perspective.

6.1 Présentation des sortants de 1999-2000

- **IC3** est une fille belge qui est allée à l'ICPH en forme 2 pendant une seule année. Elle a quitté au terme de ses 21 ans. Son parcours scolaire qui l'a menée du type 8 primaire au type 4 secondaire, au type 1 puis enfin, la dernière année en type 2 forme 2. Elle fréquente actuellement un Centre de jour et habite en ménage avec un ami «*comme elle* ». Ils ont d'abord refusé le centre de jour puis ont fini par accepter un centre «*actif* ». Elle y est depuis deux ans, elle doit le quitter prochainement. Le Centre a soutenu le couple dans les démarches et recherche d'autonomie. Elle ne peut pas travailler mais peut se débrouiller. Elle a besoin d'un soutien personnel.
- **JO2** a été à la Joie de Vivre pendant 8 ans belgo-italienne, sortie à 21 ans de la forme 2. Elle est passée par le T8, le secondaire de type 1 puis finalement en type 2 pour ces deux dernières années. Elle est maintenant à la maison. Elle n'a rien trouvé. «*Elle va allée au Silex, Geste et Gratte* ». La maman regrette l'abandon du type 1, causé selon elle par des préjugés envers son enfant trisomique. «*Ma fille trisomique était très bien en type 1. On n'aurait pas dû la changer de type. Les profs n'ont pas voulu. Elle aurait eu plus de choix en type 1* ». Elle a une occupation bénévole.

- **JO9** a quitté le type 2 à 21 ans. Fille d'origine marocaine. Elle est en type 2 depuis les primaires. Elle est à la maison actuellement. Elle demande à avoir une activité une ou deux fois par semaine. Selon les parents, le Centre de jour est impossible. Il s'est passé quelque chose à l'époque. Elle a un blocage au niveau de l'école, peur de faire des rencontres avec d'autres personnes comme elle. Elle ne se sent pas handicapée. Elle ne communique pas, se replie sur elle-même. *« Elle est bien entourée à la maison. L'école ne l'a pas bien préparée à la sortie sauf au SAPHAM »*. Selon la maman, il n'y a pas assez de services, peu d'information. Il manque d'activités et de Centres à Molenbeek et dans *« ce coin de Bruxelles »*.
- **SC3** est un garçon d'origine française et mauricienne qui a quitté l'enseignement secondaire à Schaller à 19 ans et demi après y avoir passé 5 ans. Il vit en ménage avec une femme, valide, d'origine mauricienne. Il est marié depuis 3 ans. Il habite dans un logement social et vit des allocations de la « Vierge noire ». Il a toujours fréquenté le type 2 depuis qu'il est en primaire. La maman se dit bien informée par les services d'accompagnement. *« Ils m'ont bien aidé »*.
- **ST7** est une jeune fille belge qui a été à Saint-Jean et Nicolas et qui a quitté le type 2 à 18 ans après 5 ans en forme 2. Elle est d'abord passée par le type 1 primaire avant d'être orienté vers un type 2 primaire. Elle est maintenant en ETA et dort à la maison. *« Elle a son salaire, son travail, c'est pas facile. On les stresse. On court, ou court. (...) Manutention, emballage »*. C'est l'assistante sociale de l'école qui a trouvé la place grâce aux stages, l'ETA l'a choisie. Elle est toujours à la maison.
- **SC5** est un garçon d'origine marocaine qui a fréquenté Schaller jusqu'à ses 19 ans. Son parcours scolaire a commencé en type 4, puis il a fait des allers-retours entre le type 4 et 2, pour terminer en type 2, forme 1. Il est à la maison. Les parents attendent une place. Ils se disent mal informés.
- **SC9** est un garçon qui est maintenant à la maison. Belge d'origine, il est allé à Schaller. Il est sorti à presque 21 ans. Son parcours scolaire est également très varié. Il a fait un type 1 primaire puis a été orienté en type 3. Il est allé ensuite en type 1 secondaire et finalement en type 2. Il veut travailler avec les « gens normaux ». Il a

travaillé au Quick 2 X 6 mois il y a 3 ans. Il est toutefois dépendant des parents pour trouver un travail.

- **CL6** est une jeune fille qui est sortie de la Clairière à 20 ans. Elle a toujours fréquenté le type 2 en forme 1. Elle est à la maison depuis qu'elle a quitté l'école. Les parents sont satisfaits de cette situation et ne souhaite pas de changement.
- **CL1** est un jeune homme d'origine marocaine qui est allé à la Clairière jusqu'à ses 20 ans. Par la suite, l'école a pu lui trouver une place dans un Centre de jour. Les parents se montrent très satisfaits du travail de l'école en ce qui concerne la préparation de la transition postscolaire. *«Ils se sont occupés de tout. Le bus vient le chercher le matin devant la maison. C'est parfait.»*

6.2 Présentation des sortants de 2003-04

- **IC6** est un jeune garçon d'origine arménienne qui travaille actuellement en ETA. Il est allé à l'ICPH pendant 9 ans et est sortie à presque 22 ans. Il a commencé en type 1 primaire puis est allé en type 2, forme 2. Il aime ce qu'il fait, le seul problème est la distance entre le domicile et le lieu de travail..
- **IC8** est une jeune fille belge qui est allée à l'ICPH. Elle est sortie à 21 ans vers une ETA après avoir passé 8 ans à l'école en forme 2. Elle est d'abord allée en type 1 avant d'être orientée en secondaire vers le type 2. C'est un stage en janvier 2004 qui a permis son engagement le 2 février. Ils ont demandé aux parents de l'engager. Ceux-ci ne voyant rien d'autre venir et l'école finissant, ils ont accepté. L'école s'est arrangée. Elle est fière de travailler malgré un travail monotone et dur. *«Elle a ses sous»*. La maman trouve le milieu pas assez surveillé, assez permissif, manquant d'éducateurs, *«tout est permis, les moniteurs ne sont pas assez préparés, manque de psychologie»*.
- **JOI7** est une fille belge qui est allée à la Joie de vivre, sortie à 20 ½. ans. Anciennement en type 4 pendant 8 ans. Elle est dans un Centre de jour et d'hébergement, suite au décès du mari de la maman. *«Les AS se sont bougées»*. L'hébergement obligatoire parce que maman est seule. Pour la maman, la place

actuelle doit tenir compte de l'évolution du jeune. *«À l'heure actuelle, c'est le mieux. Plus tard peut-être en appartement supervisé. Elle évolue encore. Ça dépend»*. Elle a été bien informée par l'école. Elle souligne l'importance des stages. Une opportunité intéressante. *«Sinon, on ne peut pas les connaître (les jeunes)»*.

- **ST2** est un ancien étudiant en séjour illégal en Belgique. Son statut lui permettait d'être scolarisé jusqu'à 18 ans mais les parents ont préféré le retirer ensuite pour le cacher le temps qu'il soit régularisé. Son statut l'empêchait également d'obtenir une place en Centre de jour. *«Et maintenant (qu'il est régularisé) on attend une place et la réponse de la « Vierge noire »*.
- **SH8** est une jeune fille belge qui a quitté Schaller à 19 ans. Elle y fait un type 1 avant d'être réorientée en type 2, forme 2. Elle est actuellement à la maison mais fait du bénévolat dans une crèche et une maison de repos. La maman lui verse un salaire fictif à l'aide de l'allocation. *«Elle a besoin de se sentir utile»*.
- **JO11** est une jeune fille d'origine marocaine. Elle a été à la Joie de vivre en forme 2 et a quitté à 18 ans rester à la maison. Elle a débuté sa scolarité en type 8, puis est allé en type 1 et est maintenant en type 2. Les parents ne souhaitent pas d'autres orientations et sont satisfaits de la situation.
- **SH6** est un jeune garçon franco-belge qui est maintenant au Village numéro 1. Il est allé à Schaller en forme 2. Il a commencé en type 8 dans une classe pour dysphasique, puis a été orienté en secondaire en type 2. A la sortie, il a été recruté par Timber. Puis le père français a joué de sa nationalité pour lui trouver une place en Wallonie. Les parents sont déçus du niveau d'information donnée par l'école.
- **SH5** est une fille maroco-polonaise. Elle a quitté Schaller à 21 ans pour aller dans un centre de jour. La maman a très peur de l'avenir. Son travail (propriétaire d'un magasin) l'empêche d'avoir de nombreux contacts avec les profs, les rendez-vous sont trop tôt, les heures sont mal placées. Elle cherche une occupation pour le samedi/dimanche, du répit. *«Les occupations sont trop courtes et on doit accompagner le jeune»*. C'est l'assistante sociale de l'école qui a fait toutes les démarches.

- **CL3** est une jeune fille d'origine belge qui a quitté La Clairière à 21 ans pour être orientée vers un Centre de jour. Elle est toujours allée en type 2. À la sortie, les parents, d'un milieu socioéconomique relativement élevé, ont cependant trop attendu avant de se décider à accepter les propositions faites par l'école en ce qui concerne la transition. Elle a dû attendre 6 mois à la maison avant qu'une place s'ouvre dans le centre de jour associé de La Clairière.
- **CL5** est un jeune homme belge qui a fréquenté l'école de La Clairière jusqu'à ses 21 ans. Il est à la maison. Il a toujours fréquenté le type 2 à la Clairière. Pour les parents, il y a un manque de places pour les cas comme leur enfant présentant un handicap sévère. Les parents se montrent parallèlement difficiles quant à la structure d'accueil. Selon la chef d'atelier de l'école, ces parents n'ont jamais admis le handicap de leur enfant et voulaient une autre école pour le jeune.

6.3 Analyse des entretiens

Nous avons regroupé les réponses des parents en quatre grandes catégories :

- a) la préparation et l'information avant la sortie
- b) les démarches des parents
- c) leur satisfaction face à la situation actuelle
- d) leur besoins, le futur, les améliorations

6.3.1 Information et préparation avant la sortie

Dans presque tous les cas, les écoles ont organisé une information aux parents concernant la fin de la scolarité. Toutefois, d'une situation à l'autre cela varie fortement. Dans certains cas, les parents ne se disent informés que de l'état de pénurie, dans d'autres, ils ont un parcours de transition (La Clairière). En effet, la plupart des parents, sauf ceux de la Clairière, notent qu'il n'y a pas de démarche volontariste pour préparer les parents. Dans quelques cas, l'école « *s'est occupée de tout* ». Les parents, d'un milieu plus défavorisé, sont très satisfaits de ce système. « *Je n'ai eu qu'à signer* ». Les parents, surtout ceux d'un milieu plus défavorisé, et qui sont en recherche de places, sont très satisfaits de ce système d'assistance. Ils ont été informés des démarches et n'ont eu qu'à donner leur accord. Les parents les plus défavorisés sur le plan socioculturel semblent les moins bien équipés pour faire face à cette période.

Pour d'autres, le niveau d'information et d'accompagnement est de loin inférieur. « *On m'a donné une liste d'adresse pour téléphoner et aller voir (...). Mais on ne connaît personne, on ne sait pas où aller (...)* ». Certains parents disent cependant n'avoir pas été informés du tout. « *On a trouvé les infos par le bouche à oreille* ». Dans d'autres cas, les Services d'accompagnement, une assistante sociale à la Vierge noire, une psychologue PMS ont joué un rôle dans cette information. Au stade actuel (4 à 8 après la sortie), les parents ont maintenant un assez bon niveau d'information.

Les stages paraissent très importants dans la préparation de la transition du jeune. Comme nous l'avons vu, les dossiers se montrent très incomplet qu'en au nombre de stages et leur évaluation. Un parent a dû exiger que son fils fasse un stage, l'école n'avait rien prévu encore. Ce stage a permis au jeune de trouver une place. Pour un autre, « *s'il n'avait pas fait de stage, il n'aurait pas eu de place* ».

Visiblement, les stages constituent une sorte de test pour beaucoup. Les ETA et les Centres de jour faisant leur choix. « *L'APAM l'a choisie* ». Paradoxalement, dans de nombreux cas, il semblerait que le « libre-choix » s'applique aux institutions et non aux parents dans cette période de transition. Des institutions se trouvant dans une position forte (pénurie de places), ils se montrent plus exigeants et « composent » la population de leur Centre, avec des critères qui ne semblent pas, aux dires de beaucoup de parents, toujours objectifs et ni prendre en compte leur détresse. Par exemple, certains jeunes ayant un handicap plus sévère et présentant des troubles importants du comportement trouvent beaucoup plus difficilement des places, même avec l'accompagnement de l'école. Généralement, le choix doit se faire relativement rapidement. Les parents qui ont eu le plus de choix étaient ceux dont les Centres désiraient la présence de jeunes « *sympas* » et « *autonomes* ». Les parents qui ont eu la chance de trouver une place sont pour la plupart également conscients que leur jeune a été choisi et que ce n'est pas eux qui ont pu choisir.

6.3.2 Le parcours postscolaire

On remarque tout d'abord l'importance des démarches faites par l'école ou un tiers (ex. : assistant social). En effet, il semblerait que ce soit surtout les écoles qui trouvent les places (via des stages, des contacts de l'assistant social (AS) ou autre, un centre de jour/hébergement partenaire, etc.). L'aide des Services d'accompagnement a touché principalement

l'information. Une petite minorité de parents a consulté ces services. On remarque que très peu de parents se sont permis des changements d'institutions après l'inscription du jeune (5).

De nombreux parents reconnaissent (ou souhaitent) une compétence des professionnels de l'école en ce qui touche l'accompagnement pour la transition et une grande connaissance du système. « *La dame de Schaller a fait les recherches et a trouvé la place* ». Ils sont au courant des places disponibles et ont des « contacts » qui peuvent favoriser une inscription. Toutefois, il semblerait également que les AS se « bougeraient » pour certains cas et moins pour d'autres, selon les besoins... Par exemple, une maman qui a perdu son mari peu de temps avant la fin des études secondaires du jeune et qui devait travailler a pu trouver une place rapidement grâce à la mobilisation de différentes personnes de l'école. Le choix doit se faire relativement rapidement quand la place est offerte. Beaucoup ont « *sauté sur la première occasion* » sans trop réfléchir, en faisant confiance à l'école. La pénurie actuelle rend imprévisible la transition et les parents qui ont une place se considèrent comme chanceux, surtout en connaissant les situations d'autres parents...

Généralement, on remarque que l'on trouve une place dans les mois qui précèdent ou suivent la sortie du jeune de l'enseignement spécialisé de type 2. Après, il devient très difficile de trouver une place. Les parents sont laissés à eux-mêmes, personne ne vient faire les démarches à leur place. De plus, la possibilité du stage étant disparue, il leur est difficile de faire connaître le jeune aux institutions.

Cette recherche de place est une démarche plus individuelle surtout quand on a refusé une place offerte par l'école ou un centre/ETA ou encore quand on n'a pu trouver de places à la sortie. « *Elle a fréquenté le centre de jour de l'école avec l'école, mais ma fille n'aimait pas (...) C'est pas rigolo (...). Dur parce que mon enfant est très autonome* ». Certains changements de centres seraient en cause par la population (autres handicaps, personnes âgées, etc.). Le jeune retourne donc à la maison. « *J'ai cherché et pas trouvé. On aime le garder à la maison mais il s'ennuie* ». « *On a cherché en ETA mais pas moyen* ». « *On a essayé à la Forestière à Schaerbeek mais ils n'ont plus de place. Elle attend une place* ».

Plus particulièrement pour ceux qui travaillent en ETA, la proximité entre la fin de la scolarisation et l'entrée dans la vie active est importante. « *Mon fils, depuis qu'il est à la*

maison, perd de ses capacités. Avant je souhaitais qu'il travaille mais maintenant, je crois qu'il n'en est plus capable. Il reste tous les jours à la maison devant la télévision ».

Bien entendu, chez les jeunes qui sont actuellement à la maison, le parcours ne pose pas de difficulté pour les parents qui ont fait ce choix.

Comme nous pouvons le remarquer, les parcours sont très linéaires et stables une fois que le jeune a quitté l'enseignement secondaire.

6.3.3 Leur degré de satisfaction face à la situation actuelle

On remarque, chez les parents interrogés, deux niveaux de satisfaction :

- L'un en rapport avec l'orientation (quantitatif – avoir)
- L'autre en rapport à la qualité de l'accueil (qualitatif – être).

Dans le premier cas, il s'agit d'occuper ou non une position attendue (CJ, maison ou ETA). En effet, il est flagrant que les parents sont contents que leur enfant ait une place dans une structure (CJ, famille ou ETA). Pour ceux qui n'ont pas cette chance, la situation est toute autre. Par exemple, pour un parent dont le jeune est à la maison : *« Il s'ennuie, on voudrait une place »*. Pour un autre : *« Je veux une ETA. Il est triste à la maison »*. En somme, il importe pour la plupart que le jeune ait une place, peu importe laquelle.

Toutefois, comme nous l'avons vu, dans certains cas, les parents ont retiré le jeune d'un Centre de jour car ils en étaient insatisfaits en ce qui concerne les prises en charge ou la population du Centre. Toutefois, nous devons reconnaître qu'une faible minorité de parents connaît réellement ce qui se passe au Centre et font confiance. *« Il est content quand il revient, il a des amis, il fait des activités, des sorties »*. La distance joue un rôle pour d'autres : *« Les centres sont trop loin et lui ne veut pas aller trop loin »*. Pour les autres mieux informés du travail réalisé au Centre, une grande importance est ainsi donnée à la poursuite du développement du jeune après (autonomie, apprentissage, travail, etc.) et au travail.

Le maintien en famille est le fait soit d'un choix, soit d'une obligation. En ce qui concerne le choix, le jeune peut vivre en famille ou en ménage, avec une personne handicapée ou non.

« J'ai dit que je le gardais à la maison. Il n'est pas agressif. On a décidé de le garder ». « On n'a pas le choix, on ne peut rien faire. Pas de communication, avec le monde extérieur, très difficile. Il ne comprend que moi et sa mère. J'ai 4 enfants comme ça ».

Chez les personnes en famille, on observe, dans les discours une importance forte en ce qui concerne la « Vierge noire ». Pour certains professionnels avec qui nous avons pu discuter de cette situation, quelques parents ne souhaitent pas placer le jeune pour garder l'allocation d'intégration de la « Vierge noire ». Bien entendu, ce type de raisons, qui explique la position du jeune, n'est pas donné par les parents eux-mêmes. Comme nous l'avons vu, la plupart des jeunes en famille et insatisfaits de la situation proviennent d'un milieu moins favorisé (C ou D), cet apport financier est non-négligeable dans leur situation. Il faut aussi remarquer que dans deux cas, ce maintien en famille se fait au détriment de la vie professionnelle des parents. Pour ces parents qui n'ont pas encore trouvé de place juste après la sortie, il est très difficile de trouver. La pénurie de places en Centres de jour a été cause de stress pour les parents qui n'ont pas trouvé une place, de désespoir, de colère envers les pouvoirs publics.

En particulier dans les familles d'origine étrangère et qui ont fait le choix d'un maintien en famille, le réseau familial est très important. La famille élargie permet de faire face à la peur de l'avenir. Il va de soi que le jeune continuera d'être pris en charge après la mort des parents par les frères et sœurs principalement. Cette situation rend également plus facile la prise en charge actuelle du jeune (plus d'activités familiales comme des sorties, des visites d'autres membres de la famille, faire les courses, aider la maman dans la maison, etc.).

Chez les jeunes en ETA, les parents paraissent beaucoup plus conscients du travail effectué par les jeunes et des prises en charge ne serait-ce que par les compétences plus grandes de ses jeunes pour communiquer, raconter leur journée, etc.. Chez tous ces parents, on remarque une très grande fierté de voir leur enfant travailler, de gagner sa vie comme les autres. *« Oui, elle travaille. Elle a son salaire, son travail, ce n'est pas facile. On les stresse. On court, on court. Manutention et emballage (...) »*. Par contre, les parents sont conscients qu le travail demandé est souvent difficile, la nature des tâches pas toujours agréable.

Pour une jeune qui n'a pu trouver de travail en ETA, la maman a pu lui « dégouter » des occupations bénévoles dans différentes structures (crèche, école). Cette maman va même jusqu'à donner un « salaire » pour maintenir l'illusion d'un véritable travail rémunéré. Sa fille

croit ainsi qu'elle travaille réellement, dans une structure ordinaire, comme une personne ordinaire.

6.3.4 Les besoins actuels, à venir, les améliorations possibles...

Comme nous l'avons vu dans notre recherche précédente (Tremblay, 2005) il y a assez peu de besoins en services annexes. *«La place en Centre ou ETA sinon rien»*. Un parent aimerait qu'il y ait des Centres de jour seulement pour filles, avec ramassage en bus à la maison. En ce qui concerne la population en Centres de jour, comme les écoles, ces parents désirent plus d'homogénéité. Chez deux parents dont le jeune est en Centre de jour, on observe qu'il manque de structures intermédiaires entre travail et Centre de jour.

Toutefois, dans quelques situations les besoins se font plus précis. Une maman monoparentale qui travaille 6 jours par semaine demande des structures de répit pour les week-ends. Dans les familles plus nombreuses, le répit est donné par d'autres membres de la famille qui peuvent prendre en charge le jeune pendant une période plus ou moins longue. Par exemple, une jeune fille va assez fréquemment passer une nuit chez sa grande sœur.

Quelques parents dont le jeune est à la maison sont en recherche d'activités. Cela touche principalement les jeunes d'origine belge. Ces activités permettraient de *«faire des rencontres avec d'autres personnes comme elle»*. *«Elle aimerait aller plus souvent à Grain de vie et au Silex mais c'est trop loin et trop cher»*.

Cependant, chez les parents interrogés, nous avons pu rencontrer deux situations où le jeune ne souhaite pas s'intégrer dans un milieu spécialisé. *«Elle ne se sent pas handicapée»*. Dans une autre situation, *«Lors de ses stages en ETA, il se bloque. Il se considère comme normal. Il ne veut pas être avec les handicapés. Les ETA ne sont pas sa place. Il ne veut pas être avec eux. Au Quick, il était avec des gens normaux. Il était apprécié. Il a fait un «deux fois 6 mois». Hyper heureux. Ce contrat n'était pas renouvelable. On ne trouve plus de place pour lui. Il faut que ça lui plaise. Il fait bien son travail quand ça lui plaît. Au Quick, ça allait»*. Il y a un net refus du handicap de la part du jeune avec une volonté de normalité, de milieux plus intégratifs.

Comme nous l'avons vu plus haut, les craintes face à l'avenir dépendent fortement du réseau familial. L'avenir à moyen et long terme peu réfléchi, va de soi chez certains. Chez les parents

qui occupent une place en Centre de jour principalement, il faudra envisager à moyen et long terme une orientation en Centre d'hébergement. Cette situation est très stressante pour certains. Une maman dit même que si elle ne peut trouver une place avant sa propre mort, elle tuera sa fille avant pour ne pas qu'elle soit laissée à elle-même. L'idéal pour elle serait une maison de repos où elle irait avec sa fille. D'autres souhaiteraient plus des appartements supervisés pour les jeunes autonomes. Chez le couple en ménage où les deux personnes présentent un handicap mental, on voudrait «*une personne ordinaire pour les superviser une ou deux fois par semaine* ». La crainte de l'avenir touche directement cette dernière situation car la jeune fille doit quitter le Centre de jour cet été.

7. Discussion

Cette recherche avait pour but de vérifier nos deux hypothèses de travail. Pour rappel, la première hypothèse postulait que les finalités de l'enseignement spécialisé secondaire de type 2 prévoyant d'une part l'intégration dans un milieu de vie choisie (famille, centre de jour) pour la forme 1 et l'intégration en entreprise de travail adapté (ou assimilé) pour la forme 2, ne sont pas atteintes. La seconde hypothèse, quant à elle, avançait que la situation de pénurie de place n'est pas le seul facteur explicatif de la non-atteinte des finalités de cet enseignement chez l'ensemble des jeunes.

En ce qui concerne la première hypothèse, pour la forme 1 de l'enseignement spécialisé de type 2, les jeunes devraient s'orienter vers un milieu de vie spécialisé. Bien entendu, cela ne constitue en rien une obligation. Les parents peuvent choisir de laisser le jeune en famille. Il importe dans ce cas, de connaître la satisfaction des parents sur la position occupée par le jeune. Pour les sortants de 1999-2000, on observe que 4 jeunes sur 13 sont en centres de jour. Un jeune est quant à lui à l'étranger mais a fréquenté auparavant un centre de jour. Enfin, 5 jeunes sont à la maison. Toutefois, dans 4 cas, les parents souhaiteraient qu'il intègre un centre de jour. Enfin, nous n'avons pu obtenir de réponse dans 3 cas. Chez ceux dont nous n'avons pu obtenir de réponse, nous savons qu'ils ne fréquentent probablement pas de centre de jour. Sur les 10 sortants aux orientations connues de cette année là en forme 1, nous avons donc 6 jeunes qui sont satisfaits de leur situation. Pour les 8 sortants de 2003-2004, 3 se trouvent en centre de jour, 3 à la maison et 2 sont sans réponse. Chez ceux à la maison, deux parents souhaiteraient une place en centre de jour. Nous avons donc, pour les 6 situations connues, 4 jeunes qui occupent la position qu'ils souhaitent. La finalité semble ainsi atteinte pour 10 jeunes, des deux sous-échantillons, sur 16, soit 63% des jeunes.

En ce qui concerne la forme 2, qui prévoit une intégration en milieu de travail protégé, le premier sous-échantillon comportait 35 situations dont 10 en ETA. Pour le second échantillon, sur les 47 sortants de la forme 2, 4 seulement sont en ETA. Toutefois, il importe de noter que chez les jeunes SR (n=14), nous ne pouvons savoir s'ils occupent un travail ou non vu l'absence de données de la COCOF sur le sujet. En somme, chez les 82 sortants de type 2 forme 2, 17% seulement sont sur le marché du travail comme le prévoit le décret. Si l'on ne prend que ceux dont nous sommes certains de l'orientation (n=60), la proportion monte à 24%

de jeunes qui travaillent. En fait, ces jeunes sont plus susceptibles d'intégrer un centre de jour (44%) qu'une ETA.

L'atteinte des deux finalités dévolues à ces deux formes d'enseignement semble dans les deux situations poser problème. Pour la forme 1, près de 2/3 des jeunes sont en centre de jour ou en famille (avec satisfaction). Les autres n'ont pas de places, principalement dû à la pénurie et à la sévérité de leur handicap. Pour la forme 2, la finalité semble encore moins atteinte où seulement un quart (24%) des jeunes travaillent. Des changements dans les exigences dévolues aux ETA pourraient expliquer une partie des résultats où la productivité et la rentabilité ont pris une plus grande importance. De plus, la nature du travail dans certains ETA peut rebuter quelques jeunes. D'ailleurs, ce sont les jeunes principalement d'un milieu populaire qui gagne ce type de travail, où le travail manuel peut être perçu autrement que dans les autres milieux sociaux. Par ailleurs, certains jeunes sortants de forme 2 ne souhaitent pas travailler et en sont incapables. On remarque en effet que l'ETA est demandé par une minorité des sortants de la forme 2. Il importe par contre de noter que des activités se rapprochant du travail peuvent être organisées dans certains centre de jour, pour certains jeunes. Ne pouvant connaître la nature des prises en charge de ces jeunes, nous ne pouvons connaître la proportion de ceux qui exercent une activité non-rémunérée au sein du centre de jour. Toutefois, dans ces situations, nous ne pouvons pas à proprement parler de travail en tant que tel. Cette situation ne peut cacher le fait que la finalité de cette forme d'enseignement spécialisé n'est que très partiellement atteinte, les jeunes n'ayant pas les capacités, les possibilités ou la volonté d'intégrer ce type de structure de travail bien que cela soit le projet initialement prévu pour eux. Une école comme la Clairière qui accueille des jeunes en forme 2 ne poursuit aucunement (ou très rarement) cette finalité. Les jeunes avec des « capacités » sont réorientés vers une autre école, principalement l'ICPH.

Au regard de leur parcours scolaire, l'on se rend compte que tous les jeunes en ETA viennent initialement du type 1, on peut douter fortement de l'atteinte de la finalité de la forme 2 pour une grande partie de la population « classique » du type 2. Le nombre important de changement de type d'enseignement des élèves pose également question². Chez les jeunes dont nous avons pu connaître le parcours scolaire antérieur, on remarque que 60% ont

² Il importe de noter que chez les jeunes de la Clairière, nous n'avons pu connaître le parcours antérieur par manque de données ou de dossiers. Toutefois, cette école qui organise un type 2 tant en primaire qu'en secondaire, est plus susceptible vu le partage de la population qui semble s'opérer en Région bruxelloise entre école d'avoir une population ayant été exclusivement en type 2.

fréquenté un autre type d'enseignement spécialisé, surtout en type 1. Les « anciens » du type 8 représentent 14% des sortants. Nous pouvons également observer que deux écoles, celles organisant les types 1 et 2 ont beaucoup plus recours à ce changement de type. Au vu de la hiérarchie entre les types selon les capacités intellectuelles des jeunes (type 8 vers type 1 vers le type 2), on peut se permettre trois hypothèses principales et complémentaires. La première est que les jeunes aient en quelque sorte « régressé » au niveau de leur capacité intellectuelle, ce qui a obligé un changement d'orientation scolaire. Cela pose de graves questions quant à la prise en charge spécialisée qui vise au contraire une augmentation de leurs capacités. Bien entendu, ne connaissant pas profondément les situations de chacun, il est difficile d'aller plus loin. Certaines pathologies pourraient expliquer cette baisse de capacité. Cependant, le grand nombre de jeunes sortants du type 2 en ayant été dans un autre type ne peut logiquement s'expliquer de cette manière. Une autre piste serait que les CPMS aient « mal orienté » les jeunes au départ par manque d'outils ou suite à la pression de parents qui ne souhaitaient pas une orientation directe en type 2. Dans un de nos travaux précédents, (Tremblay, 2004) sur les représentations des agents PMS, ceux-ci admettent que dans certains cas, ils préfèrent « 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 ». Bien entendu, ce type de comportement amène une plus grande hétérogénéité des populations en types 1 et 8 qui peut affecter de manière importante le travail pédagogique réalisé dans les écoles. Enfin, une dernière hypothèse serait, au vu du comportement d'orientation de deux écoles secondaire organisant les types 1 et 2 en secondaire que ces réorientations auraient pour but d'améliorer les résultats en type 1 en retirant les cas les plus faibles et ne gardant que les type 1 « forts ». Les écoles feraient ainsi le « tri » évoqué plus haut mais visiblement sur des bases différentes que celles des agents PMS.

En ce qui concerne la seconde hypothèse de notre recherche, on remarque clairement que les jeunes issus de milieux défavorisés et d'origines étrangères ont beaucoup moins de chances que les autres de trouver une place, surtout en ce qui concerne les centres de jour. Le sexe des jeunes, malgré des petites différences entre jeunes filles et jeunes garçons, ne semble pas être un critère déterminant. En forme 1, un jeune d'origine belge est à la maison tout en étant insatisfait tandis que 4 jeunes d'origine étrangère sont dans le même cas. En forme 2, pour le recours aux ETA, les jeunes tant belges d'origine qu'étrangers se répartissent de manière quasi-identique. C'est plutôt dans la chance ou non d'avoir une place en centre de jour que

cette différence est plus marquée où plus de 50% des jeunes d'origine belge sont en centre de jour contre seulement environ 20% pour ceux d'origine étrangère.

Cette différence d'orientation peut s'expliquer, partiellement, par le fait que la population d'origine étrangère et plus défavorisée privilégie plus souvent un maintien en famille que les autres. Toutefois, en reprenant le critère de satisfaction sur la place occupée, on remarque que cela ne correspond pas à toutes les situations, c'est-à-dire que les jeunes d'origine étrangère, bien que plus susceptibles de demander un maintien en famille, ont moins de chances d'occuper la place qu'il souhaitent que les jeunes d'origine belge. Enfin, il semblerait que dans les milieux plus populaires, l'on choisit plus fréquemment des orientations qui permettent un apport financier à la famille (maintien ou ETA).

Les chances d'obtenir une place dépendraient également de l'école fréquentée. En effet, on remarque clairement que La Clairière, de par sa structure et partenariats divers, a un taux d'orientation dans des structures institutionnelles beaucoup plus importantes que les autres écoles. De plus, cette école peut également se permettre de faire un suivi de la transition du jeune en s'informant régulièrement, de manière ponctuelle ou structurée du parcours du jeune. L'ICPH a également des taux d'orientation en structure institutionnelle relativement plus élevés que les trois autres établissements scolaires. A contrario, les écoles Schaller et Joie de Vivre ont des taux de placement plus faibles. On remarque également une hiérarchisation dans les écoles aux dires des différents professionnels et au vu des résultats obtenus. Une école comme la Clairière recevrait une population avec moins de capacité que les autres. Sa structure en semi-internat permettant plus facilement de prendre en charge les cas plus lourds. Toutefois, cela ne signifie pas que tous les «cas lourds» soient à la Clairière. À l'inverse, l'ICPH, reconnue comme une école «forte» envoient une grande part des jeunes en ETA, mais comme nous l'avons vu, cela s'accompagne le plus souvent d'un changement de typologie. On devrait donc s'attendre à des résultats similaires à la Joie de Vivre qui a le même type de structures et de fonctionnement par rapport aux changements de type mais ce n'est pas le cas. Les caractéristiques de la population (jeunes filles exclusivement dont 73% ont au moins un parents qui n'était pas belge à la naissance) pourrait expliquer, en partie, les orientations vers un maintien en famille.

Ces entretiens viennent corroborer dans les grandes lignes les résultats que nous avons obtenus lors de la première recherche (Tremblay, 2005). L'information et l'accompagnement

des familles sont très inégalement répartis selon les écoles principalement. On remarque que ce sont ces dernières qui sont décisives dans les chances de trouver une place (stage, démarche, etc.). Une fois que le jeune a quitté l'école, ses chances de trouver une place se réduisent de manière très importante. Les parcours de transition sont très linéaires. Les parents, dans cette situation, peuvent difficilement choisir d'attendre avant un placement en centre de peur de ne plus être en mesure de trouver une place par la suite. On remarque que les familles d'origine étrangère, bien que moins susceptibles d'aller en structure institutionnelles (CJ, CH, ETA) ont moins de crainte face à l'avenir que les familles d'origine belge grâce à un réseau familial généralement plus développé. Enfin, les parents ont du mal à imaginer de nouveaux services. On demande principalement des structures de répit et des activités où le jeune est pris en charge à partir du domicile des parents.

8. Conclusion

Cette recherche quantitative et qualitative sur le parcours de transition postsecondaire des jeunes sortants de l'enseignement spécialisé de type 2 montre d'une part que les finalités de ces deux formes d'enseignement ne sont pas atteintes, surtout en ce qui concerne la forme 2. Toutefois, avec le temps et le budget imparti à la recherche et au regard de la relative difficulté pour retrouver les jeunes sortants, nous ne pouvons malheureusement aller plus loin. L'importance du groupe d'étudiants sans réponse (SR) nous oblige à rester prudent.

Malgré cela, il semble clair que cette tendance est bien réelle et que la finalité, dû au contexte de pénurie, n'est pas totalement atteinte en ce qui concerne la forme 1. Pour la forme 2, il est évident, surtout après discussion avec les acteurs du terrain, que cette finalité d'intégration en ETA n'est même pas poursuivie pour tous les jeunes.

Ce contraste nous amène à faire deux réflexions. Soit que les finalités, pour la forme 2, ne correspondent pas ou plus à la réalité de la population scolaire présente dans ces écoles. Cela amènerait donc de revoir à la baisse les exigences et les résultats attendus. Cependant, au regard des changements de type dans ces écoles, on peut douter légèrement de la réalité de cet abaissement de niveau chez les jeunes en type 2 où plus de 40% proviennent d'un type 1.

La seconde réflexion, plus brutale, laisse à penser que la plupart des écoles ne poursuivent pas vraiment cette finalité (manque de volonté) ou en sont incapables (manque de compétences, de méthodes et/ou de moyens). Cette faible efficacité sur la base du parcours de transition, correspond à ce qui a été observé dans d'autres types d'enseignement comme le type 8 (Tremblay, 2003, 2007). Toutefois, les changements récents dans les exigences en ETA peuvent expliquer ce manque d'efficacité. On peut cependant se questionner sur les coordinations entre les niveaux de pouvoirs sur ces questions (ex. : adaptation des objectifs, structures ETA plus accueillantes envers cette population comme Les Pilifs, etc.).

Il importe que les niveaux de pouvoir communautaire et régionaux recherchent une meilleure coordination dans le but d'offrir à ces jeunes un avenir professionnel et social leur permettant une meilleure intégration dans la société. Il s'agirait donc de mieux se coordonner et d'adapter les structures postsecondaires aux objectifs de l'école.

On peut aussi s'interroger sur le changement de typologie au sein de l'école. Celui-ci entraîne paradoxalement une surpopulation en type 2 qui va par après augmenter la pénurie dans les structures postsecondaires soumettant de ce fait le système à des contraintes supplémentaires.

9. Bibliographie

COCOF, (2003), L'accueil et l'aide à la personne handicapée par la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale, COCOF.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (1986). Être un élève spécial dans l'enseignement ordinaire ou être une élève ordinaire dans l'enseignement spécial, Administration de l'enseignement spécial, de l'enseignement par correspondance et de l'enseignement de promotion sociale, Administration de l'organisation des études, Bruxelles.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (1970), « Loi sur l'enseignement spécial et intégré », Moniteur Belge 25-08-1970.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2004). « Décret sur l'enseignement spécialisé », Moniteur belge 03-06-2004.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2000). Enseignement spécial, Administration générale de L'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service orientation et information sur les études, Ministère de la Communauté française.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2002). Enseignement spécial organisé par la Communauté française, Brochure, Communauté française de Belgique.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (1995-96). Tableau de bord de l'enseignement – Indicateurs statistiques, Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la Formation, Service des statistiques.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (1999-2000). Tableau de bord de l'enseignement – Indicateurs statistiques, Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la Formation, Service des statistiques.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2000). Les indicateurs de l'enseignement, Ministère de la Communauté française (ETNIC).

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2006). Les indicateurs de l'enseignement, Ministère de la Communauté française (ETNIC).

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (1996 à 2006). Annulaires de l'enseignement de plein exercice et de promotion sociale, Communauté française de Belgique (ETNIC).

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2002-03). Statistiques rapides, Communauté française de Belgique (ETNIC).

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2002-03). Enseignement en chiffres, Communauté française de Belgique (ETNIC).

DOWRICK, M., (2004). Learning Outcomes for Students of School Leaving Age in Special Schools: A Preliminary Study of Stakeholders' Perceptions, Journal of Intellectual and Developmental Disability, v29 n4 p293-305 Dec 2004

DREW, C. J., & HARDMAN, M. L. (2000). Mental retardation: A life cycle approach (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Exceptional Parent <http://www.eparent.com/>

GUIDE SOCIAL, (1e), (2005), Entreprises de travail adapté (E.T.A.), (source : EWETA) http://www.guidesocial.be/_infos/info.php?i=18

LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTINX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., REEVE, A. et al. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th edition). Washington, DC: AAMR. National Down Syndrome Congress <http://www.ndscenter.org/>

ROBERTSON, J.; EMERSON, E.; HATTON, C.; ELLIOTT, J.; MCINTOSH, B.; SWIFT, P.; KRINJEN-KEMP, E.; TOWERS, C.; ROMEO, R.; KNAPP, M.; SANDERSON, H.; ROUTLEDGE, M.; OAKES, P.; JOYCE, T. (2007). Person-Centred Planning: Factors Associated with Successful Outcomes for People with Intellectual Disabilities, Journal of Intellectual Disability Research, v51 n3 p232-243 Mar 2007

SMULL, M.W. (1989). Crisis in the Community, Rapport de recherche, Applied research and Evaluation Unit, Departement of Pediatrics School of Medecine, Baltimore, Etats-Unis.

STODDEN, R. A. (2002). Division completes name change. MRDD Express, 12(3), 8. TASH <http://www.tash.org/index.htm>

TURNBULL, A., & TURNBULL, H. (2001). Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. (2000). Twenty-second annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

ZAFFT, C., HART, D. & ZIMBRICH, K., (2004). College Career Connection: A Study of Youth with Intellectual Disabilities and the Impact of Postsecondary Education, Éducation & Training in Developmental Disabilities, v39 n1 p45-53 Mar 2004.