

Simoni Symeonidou

## Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale – Domaine de l'emploi

### Résumé

*De nombreux facteurs influencent l'inclusion sociale des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment en ce qui concerne l'emploi. À partir d'une revue de la littérature, cet article étudie l'influence de l'éducation inclusive sur l'employabilité. Il aborde plusieurs questions connexes, telles que l'interaction entre un certain nombre de facteurs conduisant à des emplois rémunérés et le lien entre l'éducation et les différentes formes d'emploi.*

### Zusammenfassung

*Die soziale Inklusion von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf wird insbesondere in der Arbeitswelt von zahlreichen Faktoren beeinflusst. Anhand einer Literaturanalyse untersucht dieser Artikel den Einfluss inklusiver Bildung auf die Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Er widmet sich auch mehreren damit zusammenhängenden Fragen, wie etwa jener nach der Interaktion zwischen gewissen Faktoren, die zu bezahlten Anstellungen führen, und nach dem Zusammenhang zwischen Bildung und unterschiedlichen Beschäftigungsformen.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2019-03-03](http://www.szh-csps.ch/r2019-03-03)

### Introduction

Cet article est un extrait d'une revue de littérature qui examine le lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale des personnes handicapées. Dans la revue, l'éducation inclusive est définie comme l'offre d'une éducation de qualité dans des écoles qui valorisent les droits, l'égalité, l'accès et la participation de tous les apprenants. L'inclusion sociale concerne principalement l'interaction sociale et la participation communautaire dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la vie au sein de la communauté.

D'après la revue, des éléments semblent indiquer qu'il existe un lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la vie au sein de la communauté. Dans le même temps, l'analyse a recensé d'autres facteurs qui favorisent ou entravent l'inclu-

sion sociale (p. ex., la qualité des pratiques inclusives, la politique sociale, les structures et les attitudes sociales, le parcours de vie individuel, etc.). Les résultats des recherches présentés dans l'analyse suggèrent que le fait de fréquenter des environnements ségrégués réduit les opportunités d'inclusion sociale à court terme (lorsque les enfants handicapés sont à l'école) et à long terme (après l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire). La fréquentation d'un milieu spécialisé est corrélée à des qualifications scolaires et professionnelles médiocres, à l'emploi dans des ateliers protégés, à la dépendance financière, à de moindres opportunités de vivre de façon autonome et à des réseaux sociaux médiocres après l'obtention du diplôme.

Dans ce contexte, les décideurs politiques pourraient envisager de repenser les ressources spécialisées disponibles dans de

nombreux pays afin de soutenir l'apprentissage dans les environnements éducatifs inclusifs.

Voici les principales conclusions de la revue :

### Éducation

Les recherches indiquent ce qui suit :

- l'éducation inclusive augmente les opportunités d'interactions entre pairs et la formation d'amitiés fortes entre apprenants handicapés et non handicapés ;
- pour que des interactions sociales et des amitiés se forment dans les environnements inclusifs, il faut tenir dûment compte de plusieurs éléments qui favorisent la participation des apprenants (à savoir l'accès, la collaboration, la reconnaissance et l'acceptation) ;
- les apprenants handicapés éduqués dans des environnements inclusifs peuvent obtenir de meilleurs résultats scolaires et sociaux que les apprenants éduqués dans des environnements ségrégués ;
- le fait de fréquenter et de recevoir un soutien dans un environnement éducatif inclusif augmente la probabilité d'inscription dans l'enseignement supérieur.

### Emploi

Les recherches indiquent ce qui suit :

- la fréquentation d'un environnement éducatif inclusif est l'un des facteurs qui augmente les chances des personnes handicapées d'avoir un emploi ;
- la nature du programme d'études peut limiter ou augmenter les opportunités d'emploi pour les jeunes handicapés ;
- des programmes de transition de bonne qualité dispensés dans l'enseignement secondaire peuvent accroître les chances des personnes handicapées d'avoir un emploi ;

- le fait d'être éduqué dans un environnement éducatif inclusif peut influencer le type d'emploi (à savoir emploi encadré, emploi ouvert<sup>1</sup> et travail indépendant) des personnes handicapées.

### Vie au sein de la communauté

Les recherches indiquent ce qui suit :

- les politiques en matière d'éducation et d'aide sociale sont deux facteurs interdépendants pour parvenir à une vie autonome ;
- les jeunes handicapés qui fréquentent des environnements éducatifs inclusifs sont plus susceptibles d'être financièrement indépendants peu de temps après l'obtention de leur diplôme d'enseignement secondaire ;
- les jeunes handicapés qui fréquentent des environnements ségrégués sont moins susceptibles d'avoir des amis et des réseaux sociaux dans leur vie adulte ;
- le fait d'être éduqué dans un environnement inclusif est l'un des facteurs qui augmente les opportunités de participation aux activités de loisirs, tandis que le fait d'être éduqué dans un environnement ségrégué constitue un obstacle à la participation.

Cet article présente les principales conclusions de la revue en matière d'emploi.

<sup>1</sup> En Suisse, on parle de marché primaire du travail pour l'emploi ouvert et de marché secondaire pour l'emploi encadré. Cf. [www.bfs.admin.ch](http://www.bfs.admin.ch) → Trouver des statistiques → 20. Situation économique et sociale de la population → Egalité pour les personnes handicapées → Activité professionnelle → Emploi protégé

## Emploi

La garantie d'un emploi rémunéré sur le marché libre est considérée comme étant un élément important pour l'inclusion sociale des personnes handicapées. En fait, l'emploi pourrait être « le seul mode d'engagement au sein de la communauté pour environ la moitié des jeunes handicapés non scolarisés » (Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levin, 2005, p. ES-2). En outre, dans de nombreuses sociétés, le fait d'avoir un emploi rémunéré aide à « s'établir dans la vie » (Båtevik et Myklebust, 2006, p. 40). Cet article examine les preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'emploi. Il aborde plusieurs questions connexes, telles que l'interaction entre un certain nombre de facteurs conduisant à des emplois rémunérés et le lien entre l'éducation et les différentes formes d'emploi.

## Lien entre éducation inclusive et emploi

Selon la littérature, les personnes handicapées rencontrent des difficultés pour entrer sur le marché primaire et obtenir un emploi rémunéré :

« (...) un pourcentage disproportionné d'entre elles [personnes handicapées] quittent l'école secondaire et ne travaillent pas ni ne poursuivent leurs études. [...] Nettement moins de jeunes handicapés travaillent pour un salaire après avoir quitté l'école secondaire par rapport aux jeunes de la population générale – et bien qu'ils soient moins nombreux que par le passé à gagner moins que le salaire minimum, seulement un tiers environ reçoivent une prestation liée à l'emploi » (Shandra et Hogan, 2008, p. 3).

Un certain nombre de facteurs sociaux semblent influencer ce processus. Yates et Roulstone (2013) soutiennent que la politique, le marché local et les réseaux pour l'emploi sont des facteurs critiques. Leur analyse suggère que la politique fait souvent reposer la responsabilité de l'emploi sur les épaules des jeunes handicapés. En même temps, elle n'améliore pas les structures d'emploi inaccessibles et les modèles de marché ouvert pour la formation. Les personnes handicapées reconnaissent que la perception que les employeurs ont du handicap constitue un obstacle important. Cette perception se traduit par des pratiques discriminatoires et l'attribution d'étiquettes (Shier, Graham et Jones, 2009). Outre les facteurs politiques et sociaux, la revue de la littérature a recensé plusieurs études examinant les facteurs qui influent sur les chances des personnes handicapées d'occuper un emploi, comme on le verra ci-après.

L'une des conclusions majeures est que l'éducation inclusive conduit à de meilleures opportunités en matière d'emploi. Des études longitudinales menées en Norvège indiquent que les chances de parvenir à l'indépendance économique par le biais de l'emploi étaient approximativement multipliées par deux chez les jeunes éduqués dans des environnements inclusifs par rapport à ceux éduqués dans des classes spéciales (Myklebust et Båtevik, 2005 ; Båtevik et Myklebust, 2006). D'après leurs conclusions, plus de 60 % des adolescents éduqués dans des environnements inclusifs sont parvenus à l'indépendance économique. En revanche, seulement 35 % environ y ont accédé parmi ceux qui ont reçu leur soutien éducatif dans des classes spéciales. Les chercheurs soulignent que les pratiques en matière de placement varient

d'une école à l'autre parce qu'il n'y a pas d'uniformité quant aux critères qui orientent les placements vers des environnements inclusifs ou ségrégués. Néanmoins, ils notent que le groupe de personnes handicapées qui ont été éduquées dans des environnements inclusifs ont amélioré leurs compétences formelles et ont fait plus de progrès dans l'ensemble. Sur la base de leurs constatations, ils concluent ce qui suit :

« Les analyses présentées dans cet article indiquent que le placement dans des classes spéciales présente des risques. Outre le fait que les chances d'acquérir des compétences sont faibles dans les classes spéciales, les perspectives professionnelles sont sombres pour ceux qui abandonnent ces classes par rapport à ceux qui tournent le dos aux classes ordinaires. L'implication pratique de cette constatation est que la plupart des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers devraient recevoir leur soutien spécial dans des classes ordinaires. Nous supposons que cela les encouragera à développer des compétences scolaires ou professionnelles, ce qui, en retour, améliorera leurs chances de réussite sur le plan du travail. Si ces élèves échouent, ils ont tout de même de meilleures perspectives professionnelles que s'ils avaient été scolarisés dans des classes spéciales » (Myklebust et Båtevik, 2005, p. 283).

Cette constatation est en adéquation avec l'argument exprimé par Yates et Roulstone (2013) selon lequel les écoles spécialisées ont traditionnellement de faibles attentes en matière de qualifications et de compétences.

D'autres études affirment par ailleurs que le fait d'être éduqué dans un environnement inclusif augmente les opportunités en matière d'emploi. Par exemple, l'étude de Coyle (2012), qui met l'accent sur la relation entre l'éducation à l'école et l'emploi pour les personnes malentendantes, suggère que le fait d'être éduqué dans un environnement inclusif pendant la plus grande partie de la journée scolaire, plutôt que dans un environnement séparé, augmente les chances d'occuper un emploi après l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire. De plus, l'étude corrélationnelle de White et Weiner (2004) indique que l'une des principales variables prédictives de l'emploi communautaire rémunéré des personnes handicapées à un degré significatif après l'école était la mesure dans laquelle celles-ci étaient incluses dans des cadres éducatifs ordinaires avec des pairs appropriés pour leur âge avant l'obtention du diplôme.

La section suivante présente les constatations sur les variables qui peuvent accroître les chances en matière d'emploi.

### *Les écoles spécialisées ont traditionnellement de faibles attentes en matière de qualifications et de compétences.*

#### **Variables qui peuvent accroître les chances en matière d'emploi**

Les publications font état d'un certain nombre de variables liées à l'éducation qui peuvent accroître les chances des personnes handicapées d'obtenir un emploi rémunéré. Par exemple, les conclusions de l'étude de Doren et Benz (1998) indiquent que la participation à deux emplois ou plus pendant les études, l'utilisation du réseau familial et amical et une bonne estime de

soi sont positivement corrélées avec l'emploi postscolaire. D'autres études portant sur les compétences ont montré que les jeunes handicapés qui avaient des compétences scolaires élevées à la fin de leurs études secondaires (en lecture, en écriture et en mathématiques) avaient deux fois plus de chances de trouver un emploi par rapport à ceux qui avaient des compétences limitées (Benz, Yovanoff et Doren, 1997). En outre, les diplômés possédant de bonnes compétences socio-personnelles (p. ex., capacité à prendre des décisions, à suivre des instructions, à nouer des relations, etc.) sont plus susceptibles d'être intégrés harmonieusement au milieu du travail (Vilà, Pallisera et Fullana, 2007). Un certain nombre d'études suggèrent que la période qui suit la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est l'une des variables liée à l'emploi. Les premières années après la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont notamment été qualifiées de période « d'essais et erreurs » (Levine et Nourse, 1998 dans Båtevik et Myklebust, 2006, p. 40). Souvent, les personnes handicapées ne s'établissent sur le marché du travail qu'à l'aube de la trentaine.

Benz, Lindstrom et Yovanoff (2000) résumement comme suit les variables qui peuvent accroître les chances des personnes handicapées d'occuper un emploi une fois qu'elles ont obtenu leur diplôme d'études secondaires :

- « participation à des cours d'enseignement professionnel au cours des deux dernières années des études secondaires ;
- participation à une expérience professionnelle rémunérée au sein de la communauté au cours des deux dernières années des études secondaires ;

- compétences scolaires fonctionnelles (p. ex., lecture, mathématiques, écriture et résolution de problèmes), aptitude à vivre au sein de la communauté (p. ex., gestion de l'argent, accès à la communauté), aptitudes personnelles et sociales (p. ex., s'entendre avec les autres), compétences professionnelles (p. ex., intérêt pour la vie professionnelle, recherche d'emploi) ; capacité à s'autodéterminer (p. ex., défendre ses intérêts, fixer des objectifs) ;
- participation à la planification de la transition ;
- obtention du diplôme de l'enseignement secondaire ;
- absence de besoins pédagogiques continus dans les domaines fonctionnels scolaire, professionnel et personnel-social après avoir quitté l'école » (2000, p. 510).

Cette section présente les conclusions de plusieurs études qui ont examiné comment un certain nombre des facteurs susmentionnés augmentent les chances d'occuper un emploi.

### **Qualité de l'éducation et des programmes d'études**

La qualité de l'éducation reçue dans les milieux guidés par des principes d'inclusion (p. ex., placement, programme d'études, etc.) est liée à l'emploi. Pallisera, Vilà et Fullana (2012) soulignent qu'avant d'étudier comment l'éducation inclusive facilite l'inclusion sur le marché du travail, il convient d'examiner les méthodologies suivies dans l'enseignement secondaire et leur potentiel à faciliter l'emploi. Ils remarquent qu'en Espagne, il existe actuellement plus d'études portant sur le premier aspect que sur le second. Il est à noter que, bien que l'éducation

inclusive ait été identifiée comme étant un facteur important menant à l'emploi sur le marché primaire, elle n'a pas toujours fait partie des variables qui préoccupaient les chercheurs.

La qualité de l'éducation dépend de la mesure dans laquelle le programme favorise les opportunités en matière d'emploi. Benz, Lindstrom et Yovanoff (2000) notent que dans l'enseignement secondaire, le programme d'études peut soit limiter, soit augmenter les opportunités des apprenants handicapés de recevoir une éducation adaptée à leurs objectifs postsecondaires, notamment en matière d'emploi. Selon eux, les limites du programme d'études en ce qui concerne l'emploi comprennent un nombre réduit de cours facultatifs et d'expériences professionnelles communautaires organisées par l'école. Dans l'étude, les jeunes handicapés ont discuté de la façon dont ils ont vécu ces limitations. En lien avec la discussion sur les éléments du programme d'études qui pourraient mener à l'inclusion sociale postsecondaire, il y a l'argument selon lequel les formes de programmes d'études « spéciaux », adoptés ou conçus exclusivement pour les adolescents handicapés, peuvent réduire l'accès aux ressources de transition et les opportunités d'acquérir des compétences pertinentes pour l'emploi comparativement à leurs pairs non handicapés (Shandra et Hogan, 2008). Cela conduit à une autre dimension importante liée à l'inclusion sociale postsecondaire, à savoir la transition de l'école au travail, dont il est question ci-dessous.

### Services de transition

La transition de l'école au travail est un élément important du processus de construction de l'identité en tant que membre adulte de la communauté (Båtevik et Myklebust,

2006; Pallisera, Vilà et Fullana, 2012; Ebersold, 2016). Les recherches sur la transition de l'école au travail suggèrent que, bien que la transition ne suive plus un processus linéaire pour les jeunes non handicapés (p. ex., transition prolongée, mode de vie moins stable, séquence moins rigide des événements, etc.), elle est encore plus complexe pour les jeunes handicapés (Caton et Kagan, 2007). Pallisera, Vilà et Fullana (2012) définissent deux principaux axes de recherche centrés sur le rôle de l'école dans l'insertion des jeunes handicapés sur le marché du travail. Le premier porte sur les facteurs qui influencent les bonnes pratiques et cherche la façon dont l'éducation peut faciliter l'emploi des personnes handicapées. Le second consiste à étudier tous les scénarios relatifs à l'inclusion sociale, y compris l'obtention d'un emploi, et à examiner s'ils font partie du système éducatif. Il est utile d'approfondir le premier axe de recherche, qui établit un lien entre l'éducation et les opportunités en matière d'emploi.

*Les programmes d'études « spéciaux », adoptés ou conçus exclusivement pour les adolescents handicapés, peuvent réduire l'accès aux ressources de transition et les opportunités d'acquérir des compétences pertinentes pour l'emploi.*

Les services de transition sont souvent mis en œuvre par le biais de programmes de transition école/travail, qui peuvent accroître les chances des jeunes handicapés de trouver un emploi stable et à temps complet tout en bénéficiant d'avantages sociaux après l'obtention du diplôme (Shandra et Hogan, 2008). Benz, Yovanoff et Doren se sont penchés sur la question de

« l'élaboration de programmes complets et inclusifs de transition école/travail dans les communautés locales » (1997, p. 162). Ils soutiennent que les programmes locaux doivent comporter les éléments suivants :

« des options permettant de disposer de multiples parcours et calendriers; des aménagements raisonnables et des services de soutien; des indicateurs pertinents en matière de performance; une formation et une assistance technique adéquates pour tout le personnel » (*Ibid.*).

Dans les publications, la transition effectuée dans la communauté tout en continuant à fréquenter une école secondaire semble plus efficace que la transition reposant sur le milieu scolaire. L'étude de Cimerera (2010) indique que les personnes handicapées qui avaient participé à des programmes de transition au sein de la communauté lorsqu'elles fréquentaient l'école secondaire avaient tendance à garder leur emploi presque deux fois plus longtemps que celles qui avaient participé à des programmes de transition en milieu scolaire. Dans son étude, Cimerera a expliqué que la transition effectuée au sein de la communauté alors que les apprenants fréquentaient encore l'école secondaire comportait des visites d'observation en situation de travail, un échantillonnage d'emplois, des évaluations professionnelles, une adaptation du travail, des emplois rémunérés, etc. La transition en milieu scolaire comprenait une évaluation professionnelle, un enseignement direct, des simulations ou un échantillonnage d'emplois qui existent dans l'enceinte de l'école (p. ex. à la bibliothèque, au magasin général ou à la cafétéria de l'école).

Båtevik et Myklebust (2006) soutiennent les services de transition qui démarrent dans un environnement scolaire inclusif et qui sont élargis pour inclure la communauté. Voici leurs conclusions :

« une coopération étroite entre l'école et les entreprises locales permet d'offrir un enseignement plus souple et plus adaptable, ce qui augmente également les chances de réussite. L'importance d'une coopération étroite s'applique à la fois aux élèves qui ont pour objectif de terminer leurs études en ayant obtenu une qualification académique ou professionnelle complète et à ceux qui suivent une formation moins ambitieuse » (p. 50).

Les conclusions de l'étude de Pallisera, Vilà et Fullana (2012) mettent en garde contre les limites des approches de transition effectuée en milieu scolaire. Ils notent que les actions liées à la transition vers l'emploi :

- sont généralement concentrées durant la dernière année à l'école secondaire ;
- sont courtes ;
- consistent en des sessions générales présentant les différentes options après l'obtention du diplôme et les différents types d'emplois ;
- sont mises en œuvre par des enseignants spécialisés sans la participation des enseignants des classes ordinaires.

D'autres études portant sur des groupes de handicaps spécifiques confirment les résultats susmentionnés. Par exemple, Kaehne et Beyer (2008) ont constaté que les conseils sur l'emploi rémunéré pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage sont limités, à moins que des organisations patro-

nales ne soient impliquées. D'après leurs observations, le soutien à la transition au moment de l'obtention du diplôme est souvent inexistant. Les personnes ayant des difficultés d'apprentissage ont donc une connaissance limitée des options disponibles en matière d'emploi. Par conséquent, bon nombre d'entre elles sont placées dans des centres de jour qui ne favorisent pas l'inclusion sociale.

### Qualifications professionnelles

Les résultats de Båtevik et Myklebust (2006 ; Myklebust et Båtevik, 2005) confirment que les chances que les jeunes ayant des qualifications académiques ou professionnelles occupent un emploi permanent sont plus de 3,5 fois plus élevées que pour ceux ne possédant pas de telles compétences. Ils ajoutent que les jeunes qui n'ont pas de compétences formelles et qui ont été éduqués dans des classes ordinaires ont 2,8 fois plus de chances de parvenir à une indépendance économique que ceux qui ont été éduqués dans des classes spéciales.

L'étude longitudinale de Myklebust (2006 ; 2007) indique que les apprenants qui reçoivent un soutien spécial dans des classes inclusives (c.-à-d. un soutien limité, un soutien avec des assistants personnels et une aide technique) obtiennent davantage de qualifications professionnelles ou académiques que ceux qui ont été éduqués dans des classes spéciales. En particulier, les apprenants bénéficiant d'un soutien dans les classes inclusives ont 76 % de chances en plus d'obtenir des qualifications formelles que ceux qui reçoivent un enseignement adapté dans des classes spéciales. Les apprenants qui parviennent à suivre leur programme scolaire ont deux fois plus de chances d'acquérir des compé-

tences que les apprenants qui n'y parviennent pas durant la deuxième ou troisième année du cycle secondaire. D'après ses observations, cette tendance s'applique quel que soit le niveau fonctionnel des apprenants.

*Les apprenants bénéficiant d'un soutien dans les classes inclusives ont 76 % de chances en plus d'obtenir des qualifications formelles que ceux qui reçoivent un enseignement adapté dans des classes spéciales.*

Myklebust (2006 ; 2007) reconnaît que plusieurs études n'indiquent pas de corrélation étroite entre l'éducation inclusive et la réussite scolaire. Toutefois, en même temps, il note qu'il peut y avoir des problèmes méthodologiques qui mènent à ces constatations. Il se peut aussi qu'un certain nombre d'environnements – même s'ils sont qualifiés d'inclusifs – ne parviennent pas à mettre en œuvre des pratiques inclusives. Par exemple, une étude longitudinale réalisée par de Verdier et Ek (2014) s'est concentrée sur des études de cas d'apprenants malvoyants éduqués dans des environnements suédois ordinaires. Elle a conclu que les écoles qualifiées d'inclusives ont des services de soutien de mauvaise qualité et un personnel enseignant qui méconnaît le sens du terme « éducation inclusive » et a une connaissance limitée de l'enseignement aux apprenants handicapés. Par conséquent, ils n'ont pas d'impact positif sur la réussite scolaire des apprenants.

La section suivante présente les constatations sur le lien entre l'éducation inclusive et le marché du travail primaire.



### **Le lien entre l'éducation inclusive et le marché du travail ouvert**

D'après la revue, le fait d'être éduqué dans un environnement éducatif inclusif peut influencer le type d'emploi (c.-à-d. emploi protégé, emploi encadré, emploi ouvert et travail indépendant) des personnes handicapées. Tout d'abord, l'option de l'emploi protégé est associée à l'éducation dans des environnements spéciaux plutôt qu'inclusifs. Gill (2005) affirme que l'emploi dans des ateliers protégés non seulement empêche l'inclusion sociale des personnes handicapées, mais contribue également à leur isolement. Dans son analyse, il existe un parallèle évident entre les systèmes d'éducation spécialisée et l'emploi dans les ateliers protégés :

« Les systèmes éducatifs permettent de préparer une nouvelle génération d'employés. L'isolement des employés dans l'atelier et le lien avec cet isolement reposent sur un système éducatif subordonné qui prépare l'élève à un futur placement dans l'atelier; le parallèle entre l'éducation spécialisée et l'atelier protégé ne semble pas difficile à faire. [...] Au lieu d'acquérir des compétences professionnelles qui pourraient leur permettre de progresser vers une carrière ou leur donner la possibilité d'aller à l'université, ceux qui se trouvent dans le système d'éducation spécialisée sont poussés vers une existence en atelier qui crée l'isolement et la docilité et dans laquelle l'utilité sociale globale de l'atelier est souvent remise en question » (Gill, 2005, p. 621).

L'argument selon lequel les ateliers protégés peuvent aider à préparer les jeunes handicapés à un emploi compétitif est lié à cette discussion. La recherche à grande échelle de Cimera (2011) a rejeté cette hy-

pothèse. Sa comparaison de deux cohortes de personnes présentant des déficiences intellectuelles, l'une en emploi encadré et l'autre en emploi encadré protégé, n'a révélé aucune différence entre les deux groupes en termes de taux d'emploi. Par conséquent, Cimera soutient que les ateliers protégés n'enseignent pas de compétences qui rendent les jeunes handicapés plus employables dans la communauté.

Bien que les publications n'établissent pas adéquatement de corrélation entre les autres types d'emploi et l'éducation, on pourrait soutenir que l'éducation en milieu inclusif pourrait mener à des formes d'emploi qui ne reproduisent pas les idées sous-tendant les systèmes d'éducation spécialisée. Ces formes d'emploi pourraient inclure l'emploi encadré, l'emploi ouvert ou le travail indépendant. D'une part, l'emploi ouvert et le travail indépendant ont toujours été des options pour les personnes handicapées qui possèdent des qualifications et des compétences académiques et professionnelles (Lunt et Thornton, 1994; Pagán, 2009). Båtevik et Myklebust (2006) soutiennent que, bien qu'elles aient bénéficié d'une prise en charge spécialisée dans l'enseignement secondaire ordinaire, de nombreuses personnes handicapées sont considérées, après l'obtention de leur diplôme, uniquement comme étant des « anciens élèves qui avaient des besoins particuliers ». Elles ne se considèrent pas nécessairement comme des personnes handicapées par rapport au marché du travail. Par conséquent, ce groupe est inclus dans l'emploi ouvert ou exerce une activité indépendante. D'autre part, l'emploi encadré est apparu comme une option après l'insatisfaction à l'égard de l'emploi protégé, et il repose sur des prémisses différentes (Lunt et Thornton, 1994). Il s'agit de la prestation de services qui

aident les jeunes en les formant sur le lieu de travail et en leur apportant un soutien continu afin qu'ils obtiennent un emploi socialement accepté (compétitif, rémunéré, dans un environnement professionnel ordinaire) (Wilson, 2003; Lunt et Thornton, 1994). Le défi, comme le soutient Wilson (2003), est d'aller au-delà de l'emploi encadré et de s'assurer que les environnements professionnels effectuent les ajustements nécessaires pour que les personnes handicapées puissent travailler, plutôt que de simplement attendre d'elles qu'elles s'adaptent au contexte donné.

### Principales conclusions

Cet article a présenté des éléments indiquant qu'il existe un lien entre l'éducation inclusive et l'emploi. En particulier, les principales conclusions peuvent être résumées comme suit :

- l'éducation inclusive augmente les opportunités en matière d'emploi par rapport à l'éducation dans des environnements ségrégués;
- une série de variables liées à l'éducation peuvent accroître les opportunités en matière d'emploi (p. ex. la qualité de l'éducation et des programmes scolaires, les services de transition et les programmes de transition école/travail, les qualifications professionnelles, les différences entre les sexes, etc.);
- l'éducation inclusive augmente les chances de trouver un emploi sur le marché du travail ouvert plutôt qu'un emploi protégé.

### Références

- Båtevik, F. O., & Myklebust, J. O. (2006). The Road to Work for Former Students with Special Educational Needs: Different Paths for Young Men and Young Women? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(1), 38–52.
- Benz, M., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving Graduation and Employment Outcomes of Students with Disabilities: Predictive Factors and Student Perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509–529.
- Benz, M., Yovanoff, P., & Doren, B., (1997). School-To-Work Components that Predict Postschool Success for Students with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 151–165.
- Caton, S., & Kagan, C. (2007). Comparing transition expectations of young people with moderate learning disabilities with other vulnerable youth and with their non-disabled counterparts. *Disability & Society*, 22(5), 473–488.
- Cimera, R. E. (2010). Can Community-Based High School Transition Programs Improve the Cost-Efficiency of Supported Employment? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 33(1), 4–12.
- Cimera, R. E. (2011). Does being in sheltered workshops improve the employment outcomes of supported employees with intellectual disabilities? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 21–27.
- Coyle, J. L. (2012). *Identifying In-School Predictors of Postsecondary Success for Students with Hearing Impairments*. Thèse de doctorat, Western Michigan University. Disponible auprès de ProQuest Dissertations and Theses. (No d'accension AAT 3536213)
- de Verdier, K., & Ek, U. (2014). A Longitudinal Study of Reading Development, Academic Achievement, and Support in Swedish Inclusive Education for Students with Blindness or Severe Visual Impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(6), 461–472.

- Doren, B., & Benz, M. (1998). Employment Inequality Revisited. Predictors of Better Employment Outcomes for Young Women with Disabilities in Transition. *The Journal of Special Education, 31*(4), 425–442.
- Ebersold, S. (2016). Youth with Disabilities and Transition to Adulthood. In P. Devlieger, B. Miranda-Galarza, S. E. Brown et M. Strickfaden (Eds.), *Rethinking Disability: World Perspectives in Culture and Society*, (pp. 349-366). Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Gill, M. (2005). The myth of transition: contractualizing disability in the sheltered workshop. *Disability & Society, 20*(6), 613–623.
- Kaehne, A., & Beyer, S. (2008). Carer Perspectives on the Transition of Young People with Learning Disabilities to Employment. *Journal on Developmental Disabilities, 14*(1), 95–104.
- Lunt, N., & Thornton, P. (1994). Disability and employment: towards an understanding of discourse and policy. *Disability & Society, 9*(2), 223–238.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education, 33*(2), 76–81.
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education, 11*(2), 215–231.
- Myklebust, J. O. & Båtevik, F. O. (2005). Economic independence for adolescents with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education, 20*(3), 271–286.
- Pagán, R. (2009). Self-employment among people with disabilities: evidence for Europe. *Disability & Society, 24*(2), 217–229.
- Palliserà, M., Vilà, M., & Fullana, J. (2012). Beyond school inclusion: secondary school and preparing for labour market inclusion for young people with disabilities in Spain. *International Journal of Inclusive Education, 16*(11), 1115–1129.
- Shandra, C. L., & Hogan, D. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 29*(2), 117–130.
- Shier, M., Graham, J., & Jones, M. (2009). Barriers to Employment as Experienced by Disabled People: A Qualitative Analysis in Calgary and Regina, Canada. *Disability & Society, 24*(1), 63–75.
- Vilà, M., Palliserà, M., & Fullana, J. (2007). Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes? *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 32*(1), 10–18.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levin, P. (2005). *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, Californie: SRI International.
- White, J., & Weiner, J. S. (2004). Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 21*, 149–156.
- Wilson, A. (2003). "Real Jobs", "Learning Difficulties" and Supported Employment. *Disability & Society, 18*(2), 99–115.
- Yates, S., & Roulstone, A. (2013). Social policy and transitions to training and work for disabled young people in the United Kingdom: neo-liberalism for better and for worse? *Disability & Society, 28*(4), 456–470.

Ce texte est un extrait du rapport suivant : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2018. *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature [Preuves du lien entre l'éducation inclusive et l'inclusion sociale : revue de la littérature]*. (S. Symeonidou, éd.). Odense, Danemark. [www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review](http://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review)

Ceci est la traduction d'un texte original en anglais. En cas de doute quant à l'exactitude des informations fournies dans la traduction, veuillez vous reporter au texte original anglais.

L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*) est un organisme indépendant et autonome. L'Agence est cofinancée par les ministères de l'éducation de ses pays membres ainsi que par la Commission européenne par l'intermédiaire d'une subvention de fonctionnement dans le cadre du programme pour l'éducation Erasmus+ (2014-2020) de l'Union européenne (UE).

Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement la position officielle de l'Agence, de ses pays membres ou de la Commission. La Commission ne peut être tenue responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues dans le présent document.

© European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018



**EUROPEAN AGENCY**  
for Special Needs and Inclusive Education

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



Cofinancé par le  
programme Erasmus+  
de l'Union européenne

Le soutien apporté par la Commission européenne à la production de la présente publication ne vaut en rien approbation de son contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs ; la Commission ne peut être tenue responsable d'une quelconque utilisation qui serait faite des informations contenues dans la présente publication.