HAL
open science

La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université : sens des études, socialisation, temporalités

Anaëlle Milon

To cite this version:

Anaëlle Milon. La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université : sens des études, socialisation, temporalités. Education. Université de Lorraine, 2020. Français. NNT : 2020LORR0140 . tel-03097548

HAL Id: tel-03097548

https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03097548

Submitted on 5 Jan 2021

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

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

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

École Doctorale SLTC (Sociétés, Langages, Temps, Connaissances)

Thèse

Présentée pour l'obtention du

Doctorat de l'Université de Lorraine

Mention « Sciences de l'Éducation »

par

Anaëlle MILON

LA RELATION À L'APPRENDRE DES ÉTUDIANTS HANDICAPÉS À L'UNIVERSITÉ : SENS DES ÉTUDES, SOCIALISATION, TEMPORALITÉS

Sous la direction de

Saeed PAIVANDI

Soutenue le 3 juillet 2020

JURY

Rapporteurs	**Emmanuelle ANNOOT**	Professeure des universités, Université de Rouen Normandie, CIRNEF
	Alain BLANC	Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, LaRAC
Examinateurs	**Christine FONTANINI**	Professeure des universités, Université de Lorraine, LISEC
	Marc ROMAINVILLE	Professeur des universités, Université de Namur, IRDENa
Directeur	**Saeed PAIVANDI**	Professeur des universités, Université de Lorraine, LISEC

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (UR 2310), 23, Boulevard Albert 1er - 54001 Nancy

Remerciements

TOUT d'abord, j'adresse mes plus sincères remerciements à Saeed Paivandi pour la qualité de son encadrement, pour son soutien, pour ses précieux conseils mais aussi pour sa patience. Pour son écoute et son empathie sans faille, pour son sens de la métaphore, pour avoir su trouver les mots qui m'ont aidée à surmonter les nombreux doutes et blocages propres au travail de recherche, un immense merci. Je suis très heureuse d'avoir effectué ce cheminement intellectuel à ses côtés. Je lui suis très reconnaissante d'avoir été ce guide attentif, bienveillant et inspirant, tout au long de ce parcours initiatique de découverte du monde académique, toujours plein de surprises.

Je remercie Emmanuelle Annoot, Alain Blanc, Christine Fontanini et Marc Romainville d'avoir accepté d'évaluer ce travail et de me faire l'honneur d'être dans le jury de cette thèse. Je vous remercie pour les précieux conseils que vous pourrez m'apporter grâce à votre expertise et au regard neuf que vous portez sur ce travail. Un grand merci d'avoir rendu possible le dépôt de ce manuscrit, dans ce contexte si exceptionnel de crise sanitaire et de confinement.

J'adresse toute ma gratitude à tous les étudiants et les étudiantes qui ont, de près ou de loin, participé à cette recherche, en nourrissant mes questionnements et en enrichissant ce travail. Je pense tout particulièrement aux étudiants interrogés dans le cadre de notre enquête, qui m'ont non seulement donné de leur temps, mais qui ont surtout accepté de partager leurs « mondes ». Par leur engagement et leurs témoignages, ils ont été une profonde source de motivation me permettant de ne jamais abandonner. Je pense aussi à tous ceux et celles rencontrés au fil de ces années, pour nos rires, nos peines et ce quotidien partagé dans et hors de l'université. J'ai une pensée émue pour celles et ceux qui étaient là au début de cette aventure et qui nous ont quitté depuis. Célia me disait en 2013 : *« la vie elle est trop courte pour passer tout son temps à travailler ! »*, elle avait raison.

Ce parcours doctoral n'aurait pas été le même sans les camarades, mes compagnons de galère(s), les doctorants et jeunes chercheurs qui m'ont soutenue, inspirée et accompagnée. Je tiens tout particulièrement à remercier la « fine équipe » de l'association Par(en)thèse sans qui cette expérience doctorale n'aurait pas été aussi riche. Pour nos discussions enflammées à la pause déjeuner, pour nos échanges enrichissants qui nous ont donné le goût de l'interdisciplinarité, pour nos projets collectifs et pour tous nos moments chocolatés et sur-caféinés. Merci à Livia ma-presque-sœur-de-thèse, à Clémentine pour sa bonne humeur légendaire et communicative ; à Rémi-Louis pour avoir dépouillé la sapience de ses atours mystiques ; et à tous les autres qui ont été à nos côtés dans les bons et les moins bons moments, Anouchka, Hanna, Marie-Noëlle, Bérengère et Laura. Une pensée toute particulière pour celles et ceux qui nous ont montré la voie, Magali, Flo, Maxence, Joris, Cécile, merci de nous avoir prouvé qu'une thèse peut se finir un jour !

Pour leurs relectures attentives, leurs judicieuses remarques et le temps précieux qu'ils m'ont accordé, un grand merci à Amandine, Marie-José, Nicolas, Rémi et Vincent. Ce manuscrit n'aurait pas eu le même visage sans vos conseils avisés.

Enfin, l'achèvement de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien de mes proches, qui ont supporté, ou « su porter », ce travail à mes côtés, en acceptant parfois d'être relégués au second plan lorsque la thèse a pris le premier. Je pense à ma famille et à tous ceux qui ont progressivement cessé de demander « *alors, elle se termine quand cette thèse ?* ». Je les remercie du fond du cœur, ainsi que mes amis qui, malgré mes absences, n'ont pas oublié que je les aime et qui n'ont pas oublié de m'aimer. Un dernier merci et non des moindres à Marie-Anne, ma complice de toujours avec qui j'ai partagé tant d'aventures. À toi qui as subi cette thèse autant que tu l'as accompagnée, merci d'avoir été à mes côtés.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE **1**

PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE **11**

CHAPITRE 1 : LE HANDICAP A L'ECOLE : CHANGEMENTS DE PLACES, DE MOTS, DE LOIS **13**

1. TOUR D'HORIZON INTERNATIONAL DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES 13
2. LA PLACE DES ELEVES HANDICAPES A L'ECOLE ORDINAIRE 18
3. CONTEXTE JURIDIQUE ET POLITIQUE : LEGISLATIONS ET RECOMMANDATIONS 26

CHAPITRE 2 : LES ETUDIANTS HANDICAPES EN FRANCE ET LA COMPENSATION UNIVERSITAIRE DU HANDICAP **35**

1. UN RECENSEMENT COMPLEXE : LES ETUDIANTS IDENTIFIES PAR LES ETABLISSEMENTS DU SUPERIEUR 35
2. ANALYSE DEMOGRAPHIQUE : LES ETUDIANTS HANDICAPES EN FRANCE 36
3. LA COMPENSATION UNIVERSITAIRE DU HANDICAP 47
4. LE DISPOSITIF LORRAIN DE COMPENSATION UNIVERSITAIRE DU HANDICAP 51

SYNTHESE DE LA PARTIE 1 ..... **55**

PARTIE 2 : APPRENDRE A L'UNIVERSITE **59**

CHAPITRE 3 : LES « NOUVEAUX ETUDIANTS » DANS L'UNIVERSITE DE MASSE : DE LA « REUSSITE » A LA QUALITE DE L'APPRENTISSAGE **61**

1. LE MONDE ETUDIANT COMME OBJET D'ETUDE EN SCIENCES SOCIALES 61
2. SPECIFICITES DU CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANÇAIS ET PARCOURS DES NOUVEAUX ETUDIANTS DANS L'UNIVERSITE DE MASSE 65
3. LES PARCOURS DES ETUDIANTS DANS L'UNIVERSITE DE MASSE : REUSSITE ET ECHEC, DECROCHAGE ET PERSEVERANCE 70

CHAPITRE 4 : APPRENDRE A L'UNIVERSITE : DES PROCESSUS DE COGNITION ARTICULES A DES PROCESSUS DE SOCIALISATION **79**

1. L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE COMME PROCESSUS DE COGNITION 79
2. L'INFLUENCE DES DISCIPLINES SUR L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE 84
3. L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE COMME PROCESSUS DE SOCIALISATION 90

CHAPITRE 5 : ETAT DES SAVOIRS AUTOUR DE L'EXPERIENCE DES ETUDIANTS HANDICAPES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR **99**

1. LITTERATURE INTERNATIONALE RELATIVE AUX ETUDIANTS HANDICAPES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 99
2. LES ETUDIANTS HANDICAPES A L'UNIVERSITE EN FRANCE 104

SYNTHESE DE LA PARTIE 2 ..... **122**

PARTIE 3 : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE **125**

CHAPITRE 6 : LE HANDICAP : MODELES, CLASSIFICATION ET EXPERIENCE **129**

1. GENESE DU TERME HANDICAP ET RENVERSEMENT DE SENS 130
2. DU MODELE INDIVIDUEL AU MODELE SOCIAL : EVOLUTION DES CONCEPTIONS ET DES CLASSIFICATIONS INTERNATIONALES 133
3. MODELES INTERACTIFS ET « SITUATION DE HANDICAP » 139
4. EXPERIENCE ET HANDICAP 147

CHAPITRE 7 : L'APPRENTISSAGE ET L'ACCESSIBILITE UNIVERSITAIRES DU POINT DE VUE DU SUJET **159**

1. LA QUALITE DE L'APPRENTISSAGE : VOULOIR APPRENDRE ET POUVOIR APPRENDRE 160
2. UNE LECTURE « EN POSITIF » DE L'EXPERIENCE UNIVERSITAIRE 170
3. ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE ET ACCESSIBILITE AUX SAVOIRS 177

CHAPITRE 8 : LE RAPPORT AU SAVOIR ET LA RELATION A L'APPRENDRE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE **183**

1. LE RAPPORT AU SAVOIR 184
2. LA RELATION A L'APPRENDRE 191
3. PRECISIONS TERMINOLOGIQUES : RAPPORT ET RELATION, SAVOIR ET APPRENDRE 195

CHAPITRE 9 : COMPRENDRE LE SENS ACCORDE A L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE : MOBILISATION, ACTIVITE ET TEMPORALITES 205
1. LE SENS PRODUIT PAR L'ETUDIANT DANS ET PAR L'ACTIVITE D'APPRENTISSAGE 207
2. TEMPORALITES, APPRENTISSAGE ET SENS 217

CHAPITRE 10 : L'APPRENTISSAGE DANS SES DIMENSIONS SOCIALE ET IDENTITAIRE : SOCIALISATION ET IDENTITE(S) A L'UNIVERSITE 227
1. LA SOCIALISATION : UN PROCESSUS CONTINU ET PLURIEL 228
2. L'IDENTITE : UNE NOTION FLOUE ET INCERTAINE 235
3. LA SOCIALISATION DES ETUDIANTS HANDICAPES A L'UNIVERSITE 241

POUR UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE SUR LES ETUDIANTS HANDICAPES A L'UNIVERSITE 245

CHAPITRE 11 : CHOIX METHODOLOGIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES : UNE APPROCHE QUALITATIVE, LONGITUDINALE ET COMPREHENSIVE 253
1. UNE APPROCHE QUALITATIVE CENTREE SUR LE SUJET QUI APPREND 253
2. LES OUTILS METHODOLOGIQUES : L'ENTRETIEN COMPREHENSIF ET L'ENQUETE LONGITUDINALE 264
3. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNEES 275
4. LES LIMITES DE L'ENQUETE ET LES DIFFICULTES RENCONTREES 277

PARTIE 4 : ANALYSE ET DISCUSSION DES DONNEES 281

CHAPITRE 12 : UN « HERITAGE » ET DES PARCOURS SCOLAIRES VARIES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE 283
1. UN « HERITAGE » SUSCEPTIBLE DE PESER SUR L'EXPERIENCE ET L'APPRENTISSAGE A L'UNIVERSITE 283
2. DIFFERENTS TYPES DE PARCOURS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE 285

SYNTHESE DES TYPES DE PARCOURS SCOLAIRES 300

CHAPITRE 13 : LA FAMILLE, LE MILIEU SOCIAL D'ORIGINE ET L'ENGAGEMENT PARENTAL 301
1. ORIGINES SOCIALES ET CARACTERISTIQUES DES FAMILLES DES ETUDIANTS DE L'ENQUETE 302
2. ENGAGEMENT PARENTAL ET SOUTIENS VARIABLES DE LA FAMILLE DANS LE DOMAINE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE 316

SYNTHESE DES TYPES D'ENGAGEMENT PARENTAL 326

CHAPITRE 14 : LE SENS DES ETUDES : DIVERSITE DES PROJETS A L'ENTREE DANS LE SUPERIEUR ET LEURS EVOLUTIONS AU FIL DES PARCOURS 327
1. DIVERSITE DES PROJETS ET DU SENS ACCORDE AUX ETUDES SUPERIEURES 327
2. QUATRE TYPES DE PROJETS : DES ATTENTES DIFFERENCIEES VIS-A-VIS DES ETUDES 331

SYNTHESE DES TYPES DE PROJETS A L'ENTREE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 376

CHAPITRE 15 : LA SOCIALISATION UNIVERSITAIRE : INTEGRATION ACADEMIQUE ET SOCIALE, SOCIABILITES ET AFFILIATION 377
1. ETUDIER LES DIFFERENTES DIMENSIONS DE LA SOCIALISATION UNIVERSITAIRE 377
2. L'ENTREE DANS LE SUPERIEUR OU LE TEMPS DE L'ETRANGETE : D'UNE CERTAINE CONTINUITE A L'ARRIVEE DANS UN « NOUVEAU MONDE » 380
3. DIFFERENTS TYPES DE SOCIALISATIONS : INTEGRATION, SOCIABILITES ET SENTIMENT D'APPARTENANCE 386

SYNTHESE DES TYPES D'EXPERIENCES SOCIALISATRICES 427

CHAPITRE 16 : LA RELATION A L'APPRENDRE ET LA MOBILISATION DANS LE TRAVAIL UNIVERSITAIRE 429
1. DIVERSITE DE LA RELATION A L'APPRENDRE 430

2. LE SENS DE L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE : DIFFERENTES PERSPECTIVES D'APPRENTISSAGE 432
3. LES PERSPECTIVES D'APPRENTISSAGE ET LA PERFORMANCE ACADEMIQUE 457
4. L'EXPERIENCE DE LA COMPENSATION DU HANDICAP A L'UNIVERSITE 461
5. LA PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE SELON LE PASSE SCOLAIRE ET LA FAMILLE 485
6. DES CONVERSIONS POSSIBLES 486

SYNTHESE DES PERSPECTIVES D'APPRENTISSAGE 491

CHAPITRE 17 : ANALYSE TRANSVERSALE ET DISCUSSION 493

1. LE SENS ACCORDE AU « TEMPS DES ETUDES » : UNE CONSTRUCTION DYNAMIQUE VIVRE LE MOMENT PRESENT ET SE PROJETER DANS L'AVENIR 493
2. UN HERITAGE SCOLAIRE ET FAMILIAL QUI PESE SUR L'EXPERIENCE ETUDIANTE ? 502
3. SENS, SOCIALISATION ET APPRENTISSAGE 510
4. L'EXPERIENCE DU HANDICAP A L'UNIVERSITE : DIVERSITE DES VECUS ET CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION 517
5. UNE UNIVERSITE ACCESSIBLE ? LA NOTION « D'ACCESSIBILITE INTERSUBJECTIVE » 525
6. INCLUSION ET HOSPITALITE UNIVERSITAIRES : UN RENVERSEMENT DE PERSPECTIVE ? 530

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES 535

BIBLIOGRAPHIE 550

LISTE DES SIGLES 580

TABLE DES ILLUSTRATIONS 581

TABLE DES MATIERES 584

Introduction générale

DEPUIS plus de quinze ans, les étudiants handicapés sont chaque année plus nombreux à poursuivre des études supérieures. Le nombre d'étudiants handicapés, identifiés par les établissements d'enseignement supérieur, a été multiplié par quatre depuis la loi du 11 février 2005 (MESRI-DGESIP, 2019). À la rentrée 2017, ils sont près de 30 000 à s'être inscrits dans l'enseignement supérieur où ils représentent 1,55 % de la population étudiante (MESRI-DGESIP, 2019). Cependant, ils s'y répartissent inégalement comparativement à la population générale : ils sont massivement inscrits à l'université (près de 90% d'entre eux), ils sont surreprésentés en licence et dans les formations en Lettres, Langues, SHS et filières paramédicales (MESRI-DGESIP, 2019). Mais que sait-on de cette population aux contours flous dont la délimitation ne va pas soi ?

Leur arrivée progressive à l'université semble s'inscrire à la fois dans le contexte de massification de l'enseignement supérieur et d'hétérogénéité croissante du public étudiant, ainsi que dans la volonté des pouvoirs publics de passer d'une logique d'intégration scolaire à celle d'une éducation inclusive. Tandis que la logique intégrative suppose que ce soit l'étudiant qui s'adapte à l'institution universitaire (confronté à la norme dans une logique de mise à l'épreuve) ; la logique inclusive engage au contraire l'institution universitaire à s'adapter aux besoins de chaque étudiant en se focalisant sur l'accessibilité du système et de l'apprentissage (Benoit, 2008). Ce renversement de perspective (Benoit, 2008) trouve ses origines dans l'évolution conceptuelle du handicap (Thomazet, 2006). Avec la notion de « situation », le handicap n'est plus envisagé comme un écart à la norme médicale ou sociale (modèle individuel), ni comme le résultat de l'inaccessibilité de l'environnement (modèle social), mais comme le produit de l'interaction entre un environnement et des caractéristiques individuelles (Ravaud et Fougeyrollas, 2005 ; Blanc, 2015).

Notre recherche vise à examiner l'expérience et l'apprentissage en contexte des étudiants identifiés handicapés par l'institution universitaire. Comment cette recherche qualitative et compréhensive a-t-elle vu le jour et pourquoi s'intéresser à la question du handicap à l'université ? L'intérêt pour cet objet de recherche renvoie à la fois à son caractère original sur le plan de la recherche en contexte français, qui s'est très marginalement intéressée à l'expérience des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ; et à la fois à la construction progressive d'un intérêt personnel pour ces questions de par nos expériences personnelles et professionnelles dans le champ de l'accompagnement pédagogique d'étudiants handicapés à l'université.

Sur le plan de la recherche, peu de travaux en France se sont intéressés aux problématiques liées à la mise en œuvre des politiques inclusives dans l'enseignement supérieur (Ebersold et Evans, 2003 ; Ebersold, 2008 ; Martel, 2015), aux pratiques et à l'expérience des acteurs universitaires, à l'accès progressif et à l'accompagnement des étudiants handicapés à l'université. Bien que l'on constate l'émergence de quelques recherches récentes (Segon, 2017 ; Vérétout, 2019), l'expérience et l'apprentissage des étudiants handicapés restent très marginalement étudiés, que ce soit en sociologie du handicap (au sein des recherches s'intéressant à l'expérience des personnes handicapées) ou dans le domaine de la sociologie des étudiants. Celle-ci s'est développée en France depuis les années 1960, en s'intéressant progressivement à l'expérience et à

l'apprentissage des étudiants en mobilisant notamment des approches qualitatives et microsociologiques. Différents groupes spécifiques au sein de l'enseignement supérieur ont fait l'objet d'un intérêt grandissant de la part des chercheurs, qu'il s'agisse des étudiants étrangers (Coulon et Paivandi, 2003 ; Ennafaa et Paivandi, 2008), des adultes en reprise d'études (Fond-Harmant, 1996 ; Farzad et Paivandi, 2000), des différenciations entre filles et garçons (Duru-Bellat *et al.*, 1999 ; Frickey et Primon, 2002 ; Fontanini, 2015), des bacheliers technologiques et professionnels (Prouteau, 2009 ; Bodin et Millet, 2011) ou encore des étudiants salariés (Béduwé, Berthaud, Giret et Solaux, 2019). Toutefois, bien que quelques travaux semblent se développer ces dernières années, les étudiants handicapés ou « en situation de handicap » dans l'enseignement supérieur constituent une sous-population encore marginalement étudiée.

Notre intérêt personnel pour cet objet de recherche s'est construit progressivement au fil de notre parcours universitaire conjointement à une expérience professionnelle de plusieurs années dans le domaine de l'accompagnement pédagogique d'étudiants dits « en situation de handicap » à l'université. Mener une réflexion quant à la posture que nous avons adoptée en tant « qu'apprentie-chercheuse », dans ses aspects méthodologiques et épistémologiques, implique d'expliciter la manière dont nos questionnements ont émergé et dont ce travail de recherche a vu le jour.

Titulaire d'un baccalauréat économique et social obtenu en 2005, j'entre à l'université pour la première fois en 2006 et m'inscris « par défaut » en licence de langues, sans réelle réflexion ni projet. A l'issue de la première semaine d'enseignement, ne parvenant pas à dégager du sens vis-à-vis de ce que l'on cherche à m'enseigner ou me « faire apprendre », je décide que « *la fac ce n'est pas pour moi* ». Je passe les trois années suivantes à travailler dans le domaine de l'éducation populaire, l'animation et la petite enfance. En 2008, j'entre une seconde fois dans l'enseignement supérieur, dans une formation aux métiers de l'animation sociale et socioculturelle (DUT carrières sociales). Conjointement à des apports théoriques sur les publics dits « en marge » dans le cadre de ma formation, je m'engage en tant que bénévole dans une association portée par et pour des usagers en santé mentale qui a pour but de lutter contre l'isolement de personnes ayant des troubles psychiques ou psychologiques. Cette année de bénévolat est ma première immersion dans « le monde du handicap ». Elle constitue une expérience d'une incroyable richesse ainsi que l'occasion de déconstruire certaines de mes représentations, de mes stéréotypes et de mes préjugés.

Après l'obtention du DUT en 2010, j'entre en 3ème année de licence en sciences de l'éducation à Nancy. Dans le cadre d'un emploi étudiant, je suis recrutée par l'université pour accompagner des étudiants handicapés dans le cadre de leurs études supérieures. Je découvre la diversité des besoins particuliers des étudiants, et surtout la forte hétérogénéité des situations regroupées au sein de la population des étudiants identifiés « en situation de handicap » par l'institution et le dispositif. Durant quatre années, j'accompagne sur le plan pédagogique des étudiants sur les différents campus de Nancy. Concrètement, mes activités consistent à faciliter les déplacements sur les campus ; à prendre des notes durant les enseignements ; à accompagner les étudiants pendant les examens (surveillance d'épreuve, lecteur/scripteur) et de manière plus ponctuelle dans leurs travaux personnels ou dans la réalisation de leur mémoire de recherche. Chaque situation est singulière et je tente de m'adapter au mieux, avec tout le « bricolage », l'improvisation et l'inventivité que les situations exigent. Mes débuts sont hésitants et tâtonnants, je me sens parfois freinée dans mes interactions avec les étudiants et notamment par la crainte de « mal faire » ou la peur de « mal dire ».

Recrutée par l'université dans le cadre d'un emploi étudiant la première année, je suis ensuite embauchée à mi-temps en tant que salariée de l'association. Je m'intègre à une équipe de « permanents » (le « noyau dur » des accompagnateurs appelés « secrétaires ») et je passe quelques heures par semaine dans les locaux de l'association qui sont implantés au sein même du foyer d'hébergement adapté. Ces moments sont donc également l'occasion de découvrir le fonctionnement de cette structure, les professionnels qui y travaillent et surtout d'y partager le quotidien des étudiants qui y résident et y vivent, avec lesquels nous avons l'occasion de développer des relations privilégiées.

Les accompagnements et les besoins pédagogiques varient fortement d'un étudiant à l'autre, en fonction de leur(s) « trouble(s) » ou de leur(s) déficience(s) ; mais aussi en fonction des contextes pédagogiques et des disciplines qu'ils étudient. J'interviens auprès d'une vingtaine d'étudiants par an, inscrits dans diverses formations, que ce soit sur le campus lettres et sciences humaines, sur le campus de droit, ou dans des antennes délocalisées (en IUT par exemple). Je découvre différentes filières, leurs enseignants et leurs étudiants. Je prends conscience des écarts et des spécificités des différentes disciplines et formations dans lesquelles j'interviens (histoire, géographie, littérature, langues, sociologie, psychologie, sciences du langage, sciences de l'éducation, études culturelles, droit, économie et gestion, mais aussi en école de cinéma, en école de management, ou encore en DUT). Cette activité professionnelle me permet ainsi de découvrir que l'enseignement supérieur, mais surtout l'université, qui m'apparaissait alors comme étant un « monde » plutôt « uniforme », est en réalité composée de « petits mondes », de « différents mondes » (Clark, 1987) bien plus différenciés et variés que ce que j'imaginais.

Certaines situations particulières, que je vis sur le « terrain » en accompagnant les étudiants, m'interrogent et font émerger progressivement des questionnements. Je fais alors le choix d'orienter mes travaux de recherche, dans le cadre de mes deux années de master en sciences de l'éducation, sur les questions liées à l'accueil et à l'accompagnement des étudiants identifiés handicapés à l'université. Mon projet de recherche de master reçoit un accueil particulièrement favorable de la part des acteurs du dispositif (professionnels, étudiants et personnels de l'université). Afin d'élargir ma connaissance du terrain, des acteurs et de ses enjeux, je réalise mon stage de master 2 au sein de l'association, ce qui me permet d'accéder à une documentation interne et institutionnelle riche mais aussi de participer à de multiples rencontres et évènements (rencontres avec des lycéens, leurs familles, d'anciens étudiants handicapés, ainsi que des acteurs impliqués à l'échelle locale et nationale). Dans le cadre d'un mémoire de recherche de master 2, je réalise une enquête qualitative et compréhensive par des entretiens non-directifs auprès de cinq étudiants accompagnés par l'association. L'analyse des parcours de ces étudiants, qui met en évidence des situations plurielles s'inscrivant dans un contexte local spécifique, vise à saisir la manière dont s'articulent et interagissent à la fois l'étudiant dans son historicité et sa subjectivité, le savoir spécifique transmis à l'université et le contexte universitaire particulier dans lequel ils s'inscrivent.

Ces expériences professionnelles, conjointement à ce travail de recherche m'ont permis d'acquérir un statut particulier auprès des acteurs locaux (étudiants et professionnels) : celui de « membre » du collectif et « d'initiée » aux problématiques relatives au handicap à l'université. Ils m'ont permis de partager pendant plusieurs années le quotidien d'étudiants handicapés à l'université, de développer une bonne

connaissance du dispositif local, de ses acteurs et de ses enjeux, mais aussi de me familiariser avec « le monde du handicap », ou du moins une partie de ce monde, tant sur plan empirique que théorique. Ces différents éléments ont constitué un indéniable levier rendant possible cette recherche doctorale d'inspiration ethnographique nécessitant d'enquêter sur un « terrain difficile », même si « *quel que soit le terrain, il est susceptible d'être considéré comme difficile »,* certains terrains « *le sont certainement plus que d'autres.* » (Boumaza et Campana, 2007, p.8). Ainsi, les principales difficultés que nous avons rencontrées ne renvoient pas à la manière d'accéder ou d'approcher le terrain. Il s'agissait plutôt de parvenir à trouver un équilibre et à gérer le paradoxe entre « proximité » et « distanciation », ce qui exige « *un travail sur soi constant, qui peut relever de l'affrontement en lui-même* » (*op. cit.*, p.9). Nécessitant bien plus que des compétences techniques et méthodologiques, un certain nombre de choix que nous avons opérés (détaillés dans le chapitre dédié à la méthodologie), visaient à tenter de réduire les biais liés à cette position particulière « d'immersion » et cette posture du « dedans-dehors ». C'est dans ce contexte particulier qu'est née cette recherche doctorale, rendue possible par l'obtention d'un financement (contrat doctoral ministériel).

Concernant les enjeux épistémologiques et les choix méthodologiques, le choix d'une approche qualitative et compréhensive a été opéré afin d'étudier l'acte d'apprendre et de comprendre ce que vivent les étudiants handicapés à l'université, ce pour plusieurs raisons liées aux objectifs de la recherche. L'objectif principal est d'ouvrir la « boîte noire » des processus de cognition et de socialisation à l'œuvre dans l'apprentissage universitaire, d'étudier la manière dont les étudiants handicapés construisent leurs parcours et leurs perspectives à l'université en produisant du sens vis-à-vis de l'acte d'apprendre. En considérant le « *fait humain* » comme global et renvoyant à un ensemble de significations (Mucchielli, 1994), c'est le sens subjectif (Weber, 1922 ; Simmel 1984 ; 1999) qui se trouve au cœur de ce travail, celui visé et construit par l'étudiant vis-à-vis de son apprentissage et plus largement vis-à-vis de ses comportements, ses actions, ses expériences.

Cette centration sur la subjectivité et le point de vue des acteurs apparait essentielle pour saisir l'expérience du sujet, son interprétation du monde et la manière dont il participe à le construire. Ainsi, l'étudiant est considéré comme un acteur, et non comme un agent passif ou déterminé, un sujet à la fois singulier et social (Charlot, 1999) qui interagit avec son environnement en donnant du sens aux situations dans lesquelles il s'inscrit. L'un des impératifs de l'approche qualitative renvoie à la nécessité d'adopter une démarche inductive et compréhensive, avec une certaine « *souplesse* », en tentant d'explorer le réel sans « *présupposés de résultats* », sans « *hypothèse de départ forte* » (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009), avec une question de départ ouverte, centrée sur le sens de l'apprentissage et le vécu de la socialisation, et un certain « *flottement conceptuel* » (Dumez, 2013). La démarche compréhensive implique un « *renversement* » du mode de construction de l'objet de recherche (Kaufmann, 2007), une dynamique particulière « partant du bas » à la manière de la théorie ancrée (« *grounded theory* »). Dans des aller-retours permanents entre le « terrain » et la « théorie », l'enquête a été déployée et menée dans le même temps et en interrelation avec l'élaboration progressive de l'appareil théorique et conceptuel. Ainsi, nos questionnements sont multi-référentiels, interrogent le « *social en train de s'assembler* » (Coulon, 1993) et des processus « en train de se faire » et mobilisent des concepts issus de champs de recherche variés. Ils portent sur l'expérience et la subjectivité de

l'étudiant, sa perception, son vécu et sa définition des situations et ils visent à saisir la manière dont il agit et interagit.

Le corpus de données a été construit à partir d'une enquête qualitative menée de 2015 à 2019, par une série d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) répétés dans le temps selon une approche longitudinale (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018) auprès de 18 étudiants identifiés handicapés par l'institution et bénéficiant de mesures de compensation du handicap. Conformément à la démarche compréhensive, le « terrain » et les données empiriques ne visent pas à vérifier des théories ou à valider des hypothèses de recherche préétablies. Un premier cadre conceptuel provisoire a guidé l'entrée sur le terrain et la problématisation progressive. Il a été construit selon deux axes en tentant de faire dialoguer la sociologie du handicap et les travaux portant sur l'apprentissage étudiant. L'appareil théorique a ensuite été enrichi, réajusté et retravaillé de manière permanente au fur et à mesure de l'enquête, de l'analyse des données, de l'évolution de nos questionnements.

L'appareil conceptuel final s'articule autour de l'acte d'apprendre à l'université qui renvoie à un ensemble de processus de cognition et de socialisation et qui est susceptible d'engager une dynamique transformatrice du sujet qui apprend. La notion de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015), proche du rapport au savoir (Charlot, 1999) permet d'étudier les dimensions épistémique, identitaire et sociale sous-tendues par l'apprentissage universitaire. Etudier le sens subjectif qu'accorde l'étudiant à ses études et à l'acte d'apprendre, en termes de signification mais aussi de valeur, implique d'analyser la dialectique entre les buts et les mobiles (Leontiev, 1975) qu'il poursuit, les résultats qu'il vise et les désirs qui le poussent à se mobiliser. Il s'agit d'identifier et d'analyser les particularités ou les spécificités dues aux situations de handicap et aux mesures de compensation mises en œuvre. Celles-ci étant susceptibles d'entraver ou au contraire de faciliter l'accès au savoir, son appropriation, son usage et sa critique par l'étudiant.

Le sens est produit par la mobilisation du sujet, par sa mise en mouvement dans et par l'activité d'apprentissage, mais cette mobilisation ne dépend pas uniquement de l'étudiant lui-même. L'apprentissage universitaire est ainsi envisagé comme une activité complexe qui se réalise toujours en situation, dans un contexte spécifique et un environnement particulier. Le processus de socialisation et le concept d'identité (Dubar, 2015) permettent de questionner l'articulation entre les dimensions individuelles et les dimensions contextuelles de l'apprentissage universitaire ainsi que la dynamique transformatrice qu'il sous-tend. En quoi la construction subjective d'un sens et l'autoproduction de soi se construisent-elles dans une dialectique avec les autres et plus largement l'ordre symbolique et social de l'université ?

Plus spécifiquement, il s'agit de questionner la confrontation entre la mobilisation d'un sujet et les possibilités offertes par l'université. Cette confrontation peut être envisagée à travers la tension ou la dialectique entre « vouloir apprendre » et « pouvoir apprendre » (Parmentier, 1996) : suffit-il à l'étudiant handicapé de « vouloir » apprendre à l'université pour « pouvoir » y apprendre ? Cette tension questionne tout d'abord le processus de socialisation secondaire que connait l'étudiant novice qui entre à l'université, les (im)possibilités de s'intégrer sur le plan académique et social (Tinto, 1975), de s'acculturer à ce monde nouveau et de s'affilier intellectuellement en apprenant son métier d'étudiant en étant reconnu comme un membre de la communauté (Coulon, 1997). Ensuite, étudier l'interaction entre l'étudiant et son environnement

d'études implique de prendre en compte d'une part les spécificités et les différenciations qui s'opèrent selon les contextes pédagogiques, selon les différents types d'études et disciplines qui constituent de puissantes « *matrices socialisatrices* » (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Millet, 2003 ; Monfort, 2003). D'autre part, la dimension temporelle apparait centrale au sein de ces multiples processus, d'apprentissage et de construction de sens, de production du handicap, de cognition et de socialisation. En envisageant le temps comme une construction sociale (Dubar et Thoemmes, 2013) nous considérons que, du point de vue du sujet, plusieurs temps ou temporalités coexistent, se superposent, s'articulent (Grossin, 2000 ; Lesourd, 2006). Il s'agit d'étudier et d'analyser les différentes temporalités à l'œuvre dans l'apprentissage universitaire, qui questionnent la dimension synchronique (superposition ou articulation de différents temps, l'existence de temps particuliers relatifs à la déficience (Blanc, 2015)) ainsi que la dimension diachronique et dynamique qui met en jeu le passé et l'héritage de l'étudiant ainsi que sa projection dans l'avenir. Enfin, cette tension questionne également les possibilités (qui sont offertes objectivement mais aussi la manière dont elles sont perçues subjectivement par les étudiants) d'apprendre, de compenser le handicap, de réussir, de nouer de nouvelles relations aux autres, de faire évoluer son rapport à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997). Finalement, en quoi l'existence des situations de handicap dans un environnement potentiellement composé de barrières et d'obstacles influence l'accès au savoir et aux activités d'apprentissage pour ces étudiants ? En quoi ces derniers sont-ils susceptibles de faire l'expérience d'une socialisation spécifique ? Quels sont les effets du dispositif (de l'identification institutionnelle et des mesures de compensation universitaire du handicap) sur la cognition et la socialisation universitaire, en termes d'accessibilité au savoir et aux activités académiques mais aussi en termes d'étiquetage et de stigmatisation (Goffman, 1975 ; Becker, 1985) ?

Ainsi, c'est à partir d'expériences singulières vécues, de situations et de limitations que les étudiants rencontrent et vivent au sein de leur environnement d'études, que nous questionnons l'hospitalité (Prairat, 2018) et l'accessibilité de l'institution universitaire et des différents environnements d'études (dans leurs dimensions certes matérielles mais aussi sociales, symboliques et pédagogiques). Examiner le processus d'accessibilisation à l'œuvre (Sanchez, 2000 ; Ebersold, 2012 ; 2017) implique d'étudier les barrières, les obstacles, visibles ou invisibles, qui persistent dans l'accès au savoir et aux activités académiques pour l'étudiant handicapé ainsi que les facilitateurs permettant de favoriser un apprentissage de qualité, sa participation sociale et l'apprentissage de son métier d'étudiant (Coulon, 1997). Qu'il s'agisse de la socialisation universitaire, du sentiment d'intégration, de l'appréciation des nouvelles relations et sociabilités (Jellab, 2011) développées à l'université, nous questionnons les effets du contexte d'études et le poids de l'environnement universitaire sur l'expérience et l'apprentissage des étudiants handicapés. Etudier l'accessibilisation de l'université engage à interroger les dynamiques d'évolution et de transformation de l'institution en questionnant les écarts qui peuvent persister entre, d'une part, les discours de promotion de l'inclusion et, d'autre part, les pratiques à l'œuvre telles qu'elles sont perçues par les étudiants handicapés.

Au fil de l'enquête, émerge un double questionnement relatif à la transformation conjointe de l'étudiant et du contexte dans lequel il apprend : en quoi l'université est-elle susceptible de transformer l'étudiant handicapé et en quoi cet étudiant participe-t-il à transformer l'environnement universitaire ? En quoi peut-il vivre une transformation tout en réinventant partiellement le contexte dans lequel il apprend ?

Ainsi, nous avons fait le choix de centrer notre travail sur l'expérience subjective des étudiants handicapés à l'université et la relation que ces derniers y développent vis-à-vis de l'acte d'apprendre. En choisissant cette centration sur les processus de socialisation et de cognition sous-tendus par l'apprentissage universitaire, nous avons renoncé à d'autres thématiques qui mériteraient également une analyse approfondie, telles que les questions relatives au corps et à la corporéité, ou encore celles relatives au genre et aux inégalités sexuées dans l'enseignement supérieur dans une approche intersectionnelle.

A l'issue de l'enquête, le corpus de données analysé est constitué des transcriptions des 36 entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007). Pour analyser le matériau riche et hétérogène, une première analyse « par entretien » a précédé une seconde analyse thématique (Dumez, 2013) afin d'identifier des régularités et des oppositions, des convergences et des divergences. L'analyse des données met en évidence la diversité des projets poursuivis par les étudiants de l'enquête et l'usage « détourné » qu'ils font parfois de l'université. Elle met également en exergue des vécus différenciés de la socialisation universitaire en termes d'intégration académique et sociale (Tinto, 1975) et de sociabilités (Jellab, 2011). De plus, la pluralité des perspectives d'apprentissage (Paivandi, 2011 ; 2015) et du sens accordé à l'acte d'apprendre est mise en lumière. Les résultats présentés dans ces trois axes d'analyse apparaissent liés à l'hétérogénéité des parcours scolaires antérieurs à l'entrée dans le supérieur ainsi qu'à la variabilité de l'implication des familles, dont l'engagement parental (Baker et Soden, 1998 ; Poncelet et Francis, 2010) dans les études peut fortement diverger d'un étudiant à l'autre.

Le texte s'organise en quatre parties qui se succèdent et qui sont composées de plusieurs chapitres.

La première partie, composée de deux chapitres, expose le contexte de la recherche. Pour mieux comprendre l'arrivée croissante des étudiants handicapés à l'université, le chapitre 1 propose des éléments de cadrage historiques, législatifs et politiques. Ils permettent de mieux saisir l'émergence de la notion d'inclusion en matière d'éducation (Thomazet, 2006 ; Musset et Thibert, 2010), et semblent nécessaires pour questionner l'émergence d'une « université inclusive ». En France, le passage progressif d'une approche intégrative et diagnostique centrée sur l'élève (Gardou, 1998 ; Tremblay, 2012) à une approche inclusive centrée sur l'accessibilité des environnements et situations pédagogiques constitue un véritable « *renversement de perspective* » (Benoit, 2008) impliquant de questionner et de repenser les normes et les pratiques éducatives. Le chapitre 2 présente d'une part le contexte national relatif à l'accueil des étudiants handicapés à l'université, la manière dont les établissements du supérieur s'adaptent au handicap et mettent en œuvre des mesures de compensation universitaire du handicap (aménagements et accompagnements). D'autre part, les données quantitatives issues du recensement ministériel annuel permettent de mettre en évidence la répartition inégale des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur (en termes de disciplines et de niveaux) comparativement à la population générale. Enfin, le contexte local spécifique dans lequel la recherche a été menée est présenté pour mettre en évidence les particularités locales du dispositif lorrain et contextualiser plus finement notre recherche.

Une deuxième partie, composée de trois chapitres, présente d'une part un état des lieux non exhaustif des travaux de recherche relatifs au monde étudiant, à la performance et à l'apprentissage universitaire ; d'autre part, un état des savoirs relatif à

l'expérience des étudiants handicapés. Le chapitre 3 retrace l'évolution de la population étudiante de plus en plus hétérogène dans l'université « de masse » et la manière dont l'expérience étudiante et l'apprentissage ont fait l'objet d'un intérêt grandissant mais relativement récent des chercheurs en France. Il propose une analyse des notions d'échec et de réussite nous permettant de glisser progressivement vers une centration sur la qualité de l'apprentissage plutôt que sur la performance. Le chapitre 4 s'intéresse à la complexité et à la variabilité de l'acte d'apprendre à l'université, à la qualité de l'apprentissage étudiant ainsi qu'aux processus de cognition et de socialisation sous-tendus par l'acte d'apprendre à l'université. Différents concepts et notions sont mobilisés afin de mettre en évidence les particularités et les spécificités de l'apprentissage en contexte universitaire : les croyances épistémiques (Perry, 1970), les styles d'apprentissage, les conceptions ou approches de l'apprentissage (Säljö, 1979 ; Entwistle et Ramsden, 1983 ; Biggs, 1987 ; Marton *et al.*, 1993), les formes de compréhension (Biggs et Collis, 1982 ; Entwistle et Entwistle, 1992) ; la notion de matrices socialisatrices et les différenciations qui s'opèrent selon les disciplines et le type d'études (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Millet, 2003 ; Monfort, 2003) ; les processus de socialisation secondaire, l'intégration académique et sociale, l'affiliation intellectuelle et l'apprentissage du métier d'étudiant (Tinto, 1975 ; Coulon, 1997 ; Jellab, 2011 ; Berthaud, 2017). Le chapitre 5 propose un état des savoirs relatifs à l'expérience et aux parcours des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Un tour d'horizon des recherches internationales, le plus souvent qualitatives, met en évidence la diversité du groupe « étudiants handicapés » et de leurs expériences à l'université (Stilwell *et al.*, 1981 ; English, 1993 ; West *et al.*, 1993 ; Synatschk, 1994 ; Reis et Terry, 1997 ; Paul, 2000 ; Holloway, 2001 ; Finn, Getzel et McManus, 2008 ; Gentzel et Thoma, 2008 ; Mullins et Preyde, 2013 ; Weedon, 2016) ainsi que la difficulté à entreprendre des comparaisons internationales (Zendrera *et al.,* 2015 ; Järkestig Berggren *et al.,* 2016). Dans le contexte français, le handicap à l'université est un objet de recherche nouveau qui a longtemps souffert d'un relatif « *désintérêt* » (Ebersold, 2008). Quelques travaux émergent cependant ces dernières années, en s'intéressant à l'émergence de groupes militants selon une approche socio-historique (Bas, 2017 ; 2019) ; aux facteurs qui entravent ou facilitent l'accès aux études (Rick, 2011 ; CNH, 2012) ; à l'accessibilité de l'enseignement supérieur et à ses effets émancipatoires ou à l'inverse d'accentuation des vulnérabilités (Georget et Mosnier, 2006 ; Ebersold, 2017 ; Marcellini, 2017) ; à l'évaluation et la perception par les étudiants handicapés des mesures de compensation universitaire du handicap (Segon, Brisset et Le Roux, 2017) ; à la diversité de leurs expériences et de leurs conditions de vie (Vérétout, 2019) ; à leur transition vers l'emploi et leur insertion professionnelle (Segon, 2017).

La troisième partie, composée de six chapitres, est consacrée au cadre théorique, conceptuel et méthodologique de la recherche. Le chapitre 6 s'intéresse à l'évolution conceptuelle et au renversement de sens qu'a connu la notion de handicap, aux tensions relatives à la succession des différents modèles et classifications et à la distinction entre les notions de déficience, d'incapacité, de handicap et de situation de handicap nous permettant d'adopter une définition sociologique du handicap (Blanc, 2015). D'autres théories et concepts relatifs à l'expérience du handicap viennent nourrir l'appareil théorique : l'étiquetage et la stigmatisation (Goffman, 1975 ; Becker, 1985) issus de la tradition sociologique de l'Ecole de Chicago ; ainsi que les apports de la sociologie de la santé, des « *disability studies* » et de l'approche anthropologique pour penser l'expérience quotidienne du handicap. Le chapitre 7 se penche sur la cohérence de l'appareil théorique fondé sur l'analyse de l'interaction entre des dimensions subjectives et contextuelles dans les processus à l'œuvre. Il explicite la manière dont ce travail

propose une « *lecture en positif* » qui s'oppose au « *déterminisme objectiviste* » (Charlot, 1997) en questionnant l'accessibilité de l'enseignement supérieur et le processus d'accessibilisation (Sanchez, 2000 ; Benoit et Sagot, 2008 ; Blanc, 2015 ; Plaisance, 2013). Le chapitre 8 propose de faire dialoguer les concepts de rapport au savoir selon une approche microsociologique (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997 ; 1999) et celui de relation à l'apprendre et de perspectives d'apprentissage (Paivandi, 2011 ; 2015). Il explore les notions de savoir(s) et de connaissance en questionnant la spécificité des savoirs universitaires, pour envisager qu'il n'y a pas de savoir sans sujet (Schlanger, 1978) et donc sans rapport au savoir (Charlot, 1997). Le chapitre 9 porte sur la notion de sens en sciences humaines et sociales avec un focus sur le sens subjectif (Weber, 1922) afin de questionner le sens des études face à l'injonction au projet en contexte universitaire ; ainsi que sur la question du temps et des temporalités qui rythment la vie étudiante. Le chapitre 10 s'intéresse au processus de socialisation (Darmon, 2007 ; Dubar, 2015) en termes de continuité et de rupture, mais aussi en termes de construction identitaire en adoptant une définition sociologique de l'identité (Kaufmann, 2004 ; Dubar, 2015). La problématisation de la recherche reprend l'appareil conceptuel final et expose l'évolution de nos questionnements, des questions de départ à la problématique, en détaillant les hypothèses de travail qui ont guidé la recherche et l'enquête. Le chapitre 11 détaille les choix épistémologiques et méthodologiques opérés. Selon une approche qualitative et compréhensive centrée sur le sujet qui apprend, la démarche inductive adoptée est détaillée, suivie de la présentation des étudiants interrogés, de la construction des outils méthodologiques, du déploiement de l'enquête, du traitement et de l'analyse des données, des biais de la recherche et des difficultés rencontrées.

La quatrième partie se décompose en six chapitres distincts et présente les résultats de l'enquête et de la recherche. Le chapitre 12 propose une analyse de « l'héritage » scolaire des étudiants interrogés en mettant en évidence des parcours variés dans l'enseignement primaire et secondaire : des parcours plutôt « fluides » en milieu ordinaire et en adéquation avec les normes temporelles de l'institution scolaire (bacheliers « à l'heure ») ; des parcours « alternés » entre milieu ordinaire et milieu spécialisé ou interrompus par des temps de soins ; des parcours « du combattant » ou chaotiques, plus heurtés et en décalage des normes temporelles de l'institution. Le chapitre 13 présente les données relatives aux familles, à l'appartenance sociale et à la profession des parents, mais aussi à l'implication plus ou moins forte de la famille dans la scolarité et les études supérieures de leurs enfants qui fait apparaitre un engagement parental très variable. Le chapitre 14 porte sur le sens que les étudiants interrogés accordent à leurs études et à leur apprentissage et met en évidence la diversité des attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur à partir d'une typologie de quatre projets (professionnel, intellectuel, personnel ou social, en (dé)construction). Une attention particulière est accordée à la manière dont ces projets se construisent « chemin faisant » et sont fortement dépendants des contextes dans lesquels ils se déploient et s'ajustent et bien souvent se déconstruisent face à des barrières et des obstacles liés aux situations de handicap. Le chapitre 15 s'intéresse à la socialisation universitaire, avec une attention particulière portée sur la transition et l'entrée dans l'enseignement supérieur. Selon les moments, les contextes et les situations de handicap ou de participation, les étudiants se sentent parfois reconnus comme « membres » de la communauté avec une appréciation positive de leur intégration académique et sociale, parfois ils sont maintenus dans un statut « d'étranger » et font l'expérience de situations d'exclusion ou de marginalisation, parfois ils sont maintenus dans un espace interstitiel et dans un statut « d'entre-deux ». Le chapitre 16 met en lumière la diversité des perspectives

d'apprentissage et de la relation à l'apprendre développées par les étudiants de l'enquête. Des vécus différenciés de la compensation universitaire du handicap sont mis en évidence ainsi que ses effets sur l'accès au savoir et la participation aux activités académiques. L'appréciation et l'évaluation des étudiants vis-à-vis des mesures et du dispositif de compensation apparaissent fortement liées au sens que l'étudiant accorde à ses études et à son apprentissage. Enfin, un dernier chapitre, le chapitre 17, propose des éléments de discussion ainsi qu'une analyse transversale articulant les différentes thématiques d'analyse abordées précédemment. Ces éléments nous permettront de nous questionner : peut-on parler d'une université inclusive ?

Partie 1 : Contexte de la recherche

POUR MIEUX appréhender les problématiques et les enjeux relatifs à l'acte d'apprendre des étudiants handicapés à l'université, certains éléments de contextualisation nous semblent essentiels. La scolarisation des élèves handicapés ou à besoins éducatifs particuliers est progressivement devenue une préoccupation majeure à l'échelle internationale et nationale. Les inégalités qui persistent à l'égard de la population handicapée dans le monde conduisent les politiques internationales et nationales à légiférer. La majorité des pays et des instances internationales ont engagé des politiques de lutte contre les discriminations en (ré)affirmant les droits des personnes handicapés. Si nous tentons une comparaison internationale, avec les difficultés et les risques que cela comporte, ainsi qu'une brève approche historique de la scolarisation des jeunes handicapés, c'est dans le souci de penser la situation française comme étant une configuration (de) possible(s) parmi une diversité d'autres. Loin de constituer la norme, la situation de la France concernant les processus d'inclusion mais aussi de catégorisation des élèves handicapés est donc toujours relative à une norme située historiquement et géographiquement.

Le premier chapitre propose une brève comparaison internationale, quant à la scolarisation des élèves handicapés, qui permettra de situer la France dans le paysage international en questionnant la variabilité des pratiques d'inclusion selon les différents pays, en fonction de leurs systèmes de valeurs et leurs traditions nationales (Beaucher, 2012). Les recherches mettent en évidence des situations très contrastées selon les pays, qu'il s'agisse de la proportion d'élèves reconnus comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » au sein des différents systèmes éducatifs, de leur répartition respective au sein d'établissements ordinaires ou d'établissements spécialisés, et plus généralement du degré d'inclusion de leur législation et de leur société (Madouche, 2006 ; Plaisance et Benoit, 2009). Ensuite, nous nous centrerons sur la scolarisation des élèves handicapés en France : quelle place a-t-on fait et fait-on aujourd'hui à ces élèves dans l'école ordinaire ? Trois périodes seront différenciées car elles sont marquées par des logiques distinctes (Thomazet, 2008) : une période ségrégative caractérisée par la séparation et l'exclusion, une période intégrative, puis une période inclusive. Il s'agira de mieux comprendre pourquoi, dans le contexte français, l'éducation inclusive (Benoit, 2008), dans laquelle il revient à l'école de s'adapter aux besoins de chaque élève (en se focalisant sur l'accessibilité du système scolaire et de l'apprentissage), impose de repenser les situations et les pratiques. Cette perspective historique permettra de mieux appréhender l'héritage susceptible de peser encore à l'heure actuelle sur les représentations et les pratiques relatives à l'inclusion. Nous nous pencherons également sur l'évolution de la terminologie employée pour désigner les élèves « *handicapés* » ou « *à besoins éducatifs particuliers* » et préciserons les choix terminologiques que nous avons opérés pour désigner les étudiants de notre enquête. Enfin, nous présenterons des éléments de contextualisation politiques et législatifs qui permettront de saisir comment les droits à l'éducation des personnes handicapées et la promotion d'une éducation inclusive sont devenus des préoccupations majeures à l'échelle internationale. En France, nous verrons qu'il a fallu attendre la loi de 2005 pour qu'un tournant soit opéré, tant vis-à-vis de la définition du handicap entendu comme « *une limitation d'activités ou une restriction de participation à la vie en société* » que de l'inclusion des jeunes handicapés en milieu scolaire ordinaire. Depuis la loi de 2005, il revient aux

établissements d'enseignement supérieur la responsabilité de la compensation du handicap dans le cadre des examens, des concours et du contrôle continu. Par la suite, divers textes spécifiques aux étudiants handicapés vont voir le jour ; tandis que, dans le même temps, le secteur associatif se mobilise également autour de l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour les étudiants handicapés.

Le deuxième chapitre propose un état des lieux relatif à la population « étudiants handicapés » dans l'enseignement supérieur en France, à la manière dont les établissements du supérieur s'adaptent à ce nouveau public, ainsi qu'au contexte local de cette recherche et les particularités du dispositif lorrain de compensation universitaire du handicap. De quels éléments statistiques dispose-t-on concernant l'évolution de la population étudiante identifiée handicapée ? Les établissements d'enseignement supérieur connaissent une croissance continue des effectifs étudiants qu'ils identifient « en situation de handicap ». Bien que le recensement disponible constitue une mesure imparfaite (Le Roux et Marcellini, 2011), il met en évidence une répartition différenciée, en termes de filières et de niveaux dans l'enseignement supérieur, comparativement à la population générale. Nous verrons que les étudiants recensés handicapés sont massivement inscrits à l'université, surreprésentés dans les formations en lettres, sciences humaines et sociales et dans les premiers cycles (en licence). Comment les établissements d'enseignement supérieur s'adaptent-ils à ce nouveau public ? Nous constaterons qu'ils mettent en place différents dispositifs et mesures de compensation du handicap afin de s'adapter aux nouvelles exigences en termes d'accessibilité et d'inclusion (Georget et Mosnier, 2006 ; Martel, 2015). Nous questionnerons l'existence de disparités territoriales, en termes de moyens humains et financiers selon les établissements, susceptibles d'être productrices d'inégalités. Enfin, nous détaillerons le contexte local dans lequel s'inscrit notre recherche, ainsi que l'organisation particulière du dispositif lorrain de compensation du handicap. Son caractère original réside notamment dans sa création antérieure à la loi de 2005 mais aussi dans son organisation spécifique puisqu'une association d'associations est prestataire de l'université pour accompagner les étudiants handicapés.

Chapitre 1 : Le handicap à l'école : changements de places, de mots, de lois

1. Tour d'horizon international de la scolarisation des enfants handicapés

A L'ECHELLE mondiale, les personnes handicapées font partie des groupes les plus marginalisés et les plus exclus, couramment privées de leur droit à une éducation de qualité (UNESCO, 2017). En 2011 dans le monde, on estime à plus d'un milliard le nombre de personnes vivant avec un handicap soit environ 15% de la population mondiale (OMS, 2011), et l'on constate une augmentation du nombre de personnes handicapées, dû notamment au vieillissement des populations et à l'augmentation des problèmes de santé chroniques. Selon le Rapport Mondial sur le Handicap, les barrières qui contribuent au handicap accentuent les désavantages vécus par les personnes handicapées. Les personnes handicapées ont une plus grande probabilité d'être pauvres et en moins bonne santé que le reste de la population, elles connaissent un taux d'inactivité 2,5 fois plus élevé et sont en général moins bien rémunérées lorsqu'elles ont un emploi. Concernant l'éducation, elles ont en moyenne un niveau d'études plus faible et les enfants handicapés ont moins de probabilités d'être scolarisés et de progresser dans le système scolaire (OMS, 2011).

1.1 Une comparaison difficile au regard de la diversité des définitions et des classifications diverses

CHERCHER à établir une comparaison internationale et évaluer les avancées dans le domaine de l'éducation et la scolarisation des enfants handicapés semble une entreprise complexe, en l'absence d'une « *mesure opérationnelle et comparable* » du handicap et face aux différences de systèmes de classification selon les pays (UNESCO, 2016). Les considérations éthiques et financières, ainsi que la diversité des « formes » ou de définitions du handicap contribuent à compliquer les comparaisons internationales.

Un rapport de l'UNESCO (2010) met en évidence de grandes disparités selon les pays quant à la proportion d'élèves identifiés à « *besoin éducatif particulier* » (BEP) au sein du système scolaire, mais aussi quant à leur répartition dans des établissements ordinaires ou spécialisés. En 2010, dans 30 systèmes éducatifs européens, les élèves identifiés comme ayant un BEP représentaient 3,7% des élèves qui suivent une scolarité obligatoire. Mais de grandes différences s'observent selon les pays étudiés : ainsi ils étaient près de 12% en Lituanie contre moins de 2% en Suède. Des disparités sont également observables dans le temps pour un même pays. Par exemple, une nouvelle définition en Estonie fait passer la proportion d'élèves BEP de 19% en 2008 à 9% en 2010. D'autres grandes différences s'observent quant à la proportion d'élèves scolarisés en milieu ordinaire par rapport à ceux fréquentant un établissement spécialisé. Globalement, plus de 40% des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux fréquentent

des établissements spécialisés[1] ou des dispositifs qui leur sont particulièrement destinés, mais cette proportion est quasi-nulle en Italie et en Norvège alors qu'elle atteint plus de 80% en Belgique et en Allemagne (UNESCO, 2016).

Dans une visée de comparaison internationale, Éric Plaisance et Hervé Benoit (2009) proposent une typologie de trois groupes de pays selon le degré d'inclusion de leur législation et leur société. Le premier groupe est composé des pays qui mènent une politique d'inclusion, parfois depuis plusieurs décennies comme l'Italie ou la Suède, où l'on retrouve principalement les pays d'Europe du Nord. Le second groupe, intermédiaire, se compose de pays qui ont connu une période d'évolution rapide et importante depuis les années 1990 ou 2000, tels que la France, le Royaume-Uni et le Portugal. Le troisième groupe est composé de pays qui ont une approche de l'inclusion réductrice, souvent liée à des facteurs historiques, comme le Japon qui a un système éducatif très marqué par l'élitisme, ou encore la Lituanie où le système éducatif a été marqué par le totalitarisme (Plaisance et Benoit, 2009).

1.2 La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Europe

A L'ECHELLE européenne, la situation des élèves BEP apparait très contrastée en termes de définition du phénomène, mais aussi de mise en œuvre de politiques ou de dispositifs (Poizat, 2006 ; Musset et Thibert, 2010). Pour la période 1996-2004, le taux d'élèves scolarisés « *séparément* », c'est-à-dire dans des dispositifs ou établissement spéciaux reflète les différentes politiques nationales (Poizat, 2006). Sur l'ensemble des élèves en âge de suivre une scolarité obligatoire, la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers scolarisés dans des dispositifs séparés est de moins de 1% en Grèce, Espagne, Italie, à Chypre, au Portugal, en Islande et en Norvège ; entre 1 et 3 % dans treize autres systèmes éducatifs ; et de plus de 3% en Belgique, République Tchèque, Allemagne, Estonie, Lettonie, Hongrie, Slovaquie et Finlande (Poizat, 2006). Toutefois, le taux d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécial ou « *séparé* », ne suffit pas à lui seul pour établir des conclusions sur la qualité de l'éducation.

Une étude comparative des politiques du handicap dans plusieurs pays européens met en évidence trois groupes selon leur degré d'inclusion en milieu ordinaire et l'existence d'une éducation spéciale ou spécialisée (Madouche, 2006). Le premier groupe est constitué de pays qui ont privilégié la « *voie de la trajectoire unique* » (*one-track approach*) où moins de 0,5% des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont scolarisés dans des établissements spécialisé au profit d'une inclusion de tous les élèves en milieu ordinaire. C'est le cas pour la Norvège, la Suède et l'Italie, rejoint plus récemment par l'Espagne, le Portugal et la Grèce. Le second groupe se compose de pays qui pratiquent deux systèmes éducatifs distincts (*two-track approach*) tels que la Belgique, la Suisse, les Pays-Bas et l'Allemagne, dans lesquels les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont très marginalement intégrés dans les écoles ordinaires, au profit d'une scolarisation dans des écoles ou des classes spéciales. Les pays qui constituent le troisième groupe privilégient une « *approche multiple de l'intégration* » (*multi-track approach*), tels que la France, l'Angleterre, l'Autriche, la Finlande, le Danemark, l'Irlande, le Luxembourg et la Pologne. Dans une position intermédiaire par rapport aux deux groupes précédents, ces pays mettent en place des

[1] Des établissements qui relèvent de l'enseignement spécial ou « *séparé* » (Poizat, 2006) par opposition aux établissements dit en milieu ordinaire.

pratiques particulières et souples qui permettent le passage d'un secteur à l'autre avec des niveaux intermédiaires (Madouche, 2006).

Toutefois, la France apparait comme l'un des pays d'Europe qui dispose d'un secteur spécialisé aussi important. Les dimensions culturelles et historiques influent les politiques et les pratiques à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers. Selon Parisot (2008), la France se situe dans une position médiane entre les pays latins où l'on considère le handicap comme un « *signe de malédiction et de souffrance* », et les pays scandinaves où le handicap est envisagé comme « *une question technique qui appelle une réponse technique* ». Une synthèse documentaire relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe met en évidence que les définitions et les catégories de besoins éducatifs particuliers et de handicap diffèrent d'un pays à l'autre (Beaucher, 2012). Globalement, en Europe et dans le monde, bien que la plupart des pays s'inscrivent dans une approche inclusive, les pratiques d'inclusion varient fortement selon les pays en fonction de leur système de valeurs et de leurs traditions nationales (Beaucher, 2012).

L'étude de Prets et Weber (2005) sur la situation européenne permet de mettre en évidence l'existence de disparités quant à la forme que prennent les processus d'intégration ou d'inclusion des élèves et étudiants en situation de handicap dans les différents pays membres. Très développés dans les pays scandinaves où 95 % des jeunes en situation de handicap sont accueillis en milieu scolaire ordinaire et trouvent leur place dans l'école la plus proche de leur domicile, le processus inclusif reste encore à mettre en œuvre dans de nombreux pays d'Europe. D'un point de vue global, l'Union Européenne passe lentement de la notion d'intégration à la notion d'inclusion, qui, selon Prets et Weber, représente le « *processus positif de l'intégration où toute personne a sa place dans la société* » (2005). Cette évolution est due, selon les auteurs, à la conjugaison des efforts entre les associations, les institutions nationales et européennes, le monde académique, et notamment les sociologues, ainsi que le monde médical. Elle donne « *gages et outils* » pour lutter contre la discrimination et met l'accent sur le renforcement des possibilités à offrir aux personnes handicapées en matière d'éducation (Prets et Weber, 2005).

Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers a connu une forte croissante dans de nombreux pays de l'OCDE (Ebersold, 2008). En Suède, leur nombre a augmenté de 125% entre 1993 et 1999. Au Royaume-Uni en 1994-1995, 2% de la population étudiante est reconnue comme étant handicapée tandis qu'elle représente 6,5% des étudiants en 2006-2007. En France, alors qu'ils n'étaient que 695 à être recensés en 1981, les étudiants handicapés sont 29 989 en 2017-2018, soit 1,55% de la population étudiante, proportion encore très éloignée de celle observée au Royaume-Uni. Cette croissance démographique résulte notamment des politiques inclusives menées dans les différents pays de l'Union, mais pas uniquement. En effet, le phénomène semble s'inscrire plus largement dans le mouvement de « *diversification des profils étudiants* » (Ebersold, 2008) dans le contexte d'une université de masse. Cet accroissement des effectifs d'étudiants identifiés comme « *handicapés* » ou « *en situation de handicap* » par l'institution universitaire serait donc lié à la redéfinition du rôle et des missions de l'enseignement supérieur, à une volonté de démocratisation de l'accès à l'éducation ainsi qu'à « *l'exigence d'équité* » (Ebersold et Evans, 2003).

Mais l'enseignement supérieur connait une définition imprécise et variable selon les pays (Ebersold et Evans, 2003 ; Ebersold, 2008), de grandes disparités s'observent en termes d'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi quant à l'organisation des systèmes et les politiques d'établissements. Etablir une comparaison internationale demeure une entreprise difficile, au regard de la multiplicité des définitions tant de l'enseignement supérieur que du handicap dans le paysage international. Quant au handicap, il « *manque d'une définition unanime* » (Zendrera *et al.*, 2015) et fait l'objet d'acceptions diverses et de modes d'appréciation très variables selon les pays (Ebersold et Evans, 2003).

1.3 La scolarisation des élèves handicapés en France

1.3.1 Difficultés d'estimation et de délimitation de la population concernée

EN FRANCE, les tentatives pour estimer et mieux connaître les populations de personnes handicapées sont confrontées à des problèmes de délimitation et de définition (Ville, Ravaud, Letourmy, 2003). Selon l'enquête *Handicap, Invalidité et Dépendance* (Insee, 1999), un peu plus d'une personne sur quatre déclare avoir au moins une incapacité, une limitation d'activités ou une reconnaissance sociale d'invalidité. Le « *noyau dur du handicap* » serait, quant à lui, constitué par 2,7% de la population française, soit 1,2 million de personnes en 2003 qui déclarent à la fois une ou plusieurs incapacités, une limitation des activités et une reconnaissance d'un taux d'incapacité ou d'invalidité (Ville, Ravaud, Letourmy, 2003).

La question de l'estimation du nombre de personnes handicapées est posée de manière récurrente dans tous les rapports officiels sur le handicap et constituent une préoccupation majeure sur le plan national et international (Ravaud, Letourmy, Ville, 2002). Dans les années 1980 en France, les difficultés d'estimation ont commencé à être considérées comme un obstacle majeur à l'élaboration de politiques sociales (Ravaud, 2014). Les estimations constituent un « *véritable défi* » (Ville, Ravaud, Letourmy, 2003), une « *demande sociale non satisfaite* » puisque les statistiques existantes sont considérées comme inadaptées ou insuffisantes (Triomphe, 1995). La population de personnes handicapées ou dépendantes varie donc selon qu'on aborde la question à partir de données administratives, du diagnostic des praticiens ou des déclarations des personnes elles-mêmes. Ville, Ravaud et Letourmy (2003) mettent en évidence sept « *populations handicapées* » différentes en croisant trois variables : incapacités, limitations et reconnaissance administrative. Ils constatent que la taille de la population décroit progressivement : les personnes concernées par une reconnaissance administrative sont moins nombreuses que celles qui connaissent des limitations, ces dernières étant elles-mêmes moins nombreuses que celles qui déclarent des incapacités. Ces auteurs pointent la « diversité » que recouvre ces délimitations et catégorisations, qui « *ébranle le mythe selon lequel il existerait une population handicapée suffisamment homogène pour justifier d'un traitement global* » (p.38). Les problèmes conceptuels et les questions de définitions et de délimitations restent « *un chantier majeur* » et ne font pas l'objet de consensus (Ravaud, Letourmy, Ville, 2002).

Ainsi, étudier le handicap à l'université à partir de la reconnaissance administrative, faite par l'institution universitaire à travers du statut « d'étudiant en situation de handicap », comporterait le risque de « *considérer que sont handicapés les personnes que la société désigne comme telles* » (Ville, Ravaud, Letourmy, 2003, p.52). La délimitation

administrative apparait réductrice comparativement à l'ensemble des personnes concernées par l'expérience du handicap, la population ainsi circonscrite étant « *largement sous-estimée* » mais aussi « *très disparate quant à ses besoins* » (*op. cit.*).

1.3.2 Les élèves en situation de handicap en France dans l'enseignement primaire et secondaire

À LA RENTREE 2015, 350 300 enfants ou adolescents en situation de handicap sont scolarisés, soit une hausse de 6,1% par rapport à l'année précédente[2]. Quasiment 80% des élèves sont scolarisés en milieu ordinaire et un peu plus de 20% d'entre eux fréquentent des établissements hospitaliers ou médico-sociaux. Les établissements spécialisés voient leurs effectifs augmenter de 2,2% (+1 800 élèves), après deux années de baisse consécutive (MEN-MESRI-DEPP, 2017). Pour l'année scolaire 2015-2016, 280 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire dans l'enseignement primaire et secondaire (+19 000 élèves), soit une hausse de 7,3% par rapport à l'année précédente et une hausse de 25% depuis 2012. 160 000 d'entre eux sont scolarisés dans le premier degré, dont 112 000 en classe ordinaire et 48 000 en Ulis[3]. Dans le second degré, ils sont 120 000 élèves en situation de handicap, dont 83 000 en classe ordinaire et 37 000 en Ulis.

L'édition 2017 de *Repères et références statistiques* introduit de nouvelles pages, notamment sur le devenir des élèves en situation de handicap à quatorze ans. Il apparait que pour à la rentrée 2015, seuls 15% des enfants en situation de handicap arrivent « *à l'heure* » en troisième générale et que de grandes différences s'observent selon les types de troubles. Par exemple, sont à l'heure à 14 ans 53% des enfants présentant des troubles visuels, 43% de ceux présentant des troubles moteurs, mais seulement 2% des enfants présentant des troubles intellectuels ou cognitifs.

À la rentrée 2013, une enquête[4] sur un panel de 5 600 élèves en situation de handicap permet de mettre en évidence des inégalités relatives à l'origine sociale de ces élèves. A 11 ans, moins d'un jeune issu de milieux défavorisés en situation de handicap sur deux était scolarisé en milieu ordinaire, contre 7 jeunes sur 10 de milieux très favorisés. Les élèves issus de milieux très favorisés arrivent plus souvent à l'heure en classe de troisième que ceux issus de milieux défavorisés (36% contre 9%), et ils sont moins scolarisés en Ulis (20% contre 29%) ou en établissements sanitaires et médico-sociaux (14% contre 24%). Il apparait donc que le « *type de trouble* » mais aussi l'origine sociale pèsent sur le déroulement et le mode de scolarisation des élèves en situation de handicap, qu'il se réalise en milieu ordinaire ou spécialisé.

---

[2] Les chiffres présentés sont issus de diverses enquêtes nationales. Y sont pris en compte depuis 2011, uniquement les élèves scolarisés avec un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).
MEN-MESRI-DEPP et MEN-DGESCO, Enquêtes n°3 et n°12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré et dans le second degré. MEN-MESRI-DEPP, Enquête n°32 concernant la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-sociaux.
[3] Unités localisées pour l'inclusion scolaire.
[4] MEN-MESRI-DEPP, Panel d'élèves en situation de handicap.

2. La place des élèves handicapés à l'école ordinaire

L'HISTOIRE de la place faite au handicap à l'école ordinaire peut permettre de mieux appréhender les problématiques actuelles relatives aux élèves et aux étudiants en situation de handicap. Accorder une attention particulière aux évolutions historiques et culturelles de la société française permet ainsi de mieux saisir la confrontation idéologique actuelle, qui oppose d'une part l'existence de filières et de structures d'éducation spécialisée dédiées à des publics spécifiques pour répondre à des besoins particuliers, et d'autre part la volonté croissante d'intégrer ou d'inclure sans distinction ces mêmes publics au sein du milieu ordinaire. Du point de vue historique, l'école a joué un rôle fondamental dans la définition de *l'anormalité* ou encore de *l'inadaptation* (Mazereau, 2012). En France l'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés est une « *histoire de la séparation* », qui semble encore aujourd'hui faire obstacle à une scolarisation de droit commun au profit d'un traitement différencié des élèves « *extraordinaires* » (Plaisance, 2009a). Comme la plupart des pays occidentaux (Etats-Unis, Grande-Bretagne, Canada, Espagne), la France a connu une évolution que l'on peut décliner en trois périodes marquées par des logiques bien distinctes : une période ségrégative, une période intégrative, puis une période inclusive (Thomazet, 2008).

2.1 Exclusion, ségrégation et inadaptation

COMME d'autres pays européens, la France connait, dès le début du XVIIIème siècle, les premières interventions éducatives à destination des enfants aveugles et sourds, conjointes à la création d'institutions spécifiques. En 1784, Valentin Haüy (1745-1822) fonde à Paris la première école pour aveugles, tandis que l'abbé de l'Épée (1712-1789) œuvre pour l'éducation des sourds. Ces initiatives reposent sur « *le pari de l'éducabilité* » et constituent en cela un progrès considérable (Plaisance, 2009a ; Musset et Thibert, 2010). Cette question de l'éducabilité est marquée par l'intervention de Jean Itard (1791-1838) qui tente d'éduquer un enfant « *sauvage* » découvert dans une forêt de l'Aveyron. Selon Éric Plaisance, cette tentative constitue le point de départ d'une longue tradition de débats qui perdurent tout au long du XIXème siècle au sujet de « *l'arriération* », l'inadaptation et de l'éducabilité des enfants dits « arriérés ».

La loi organique de 1882, qui rend la scolarité laïque et obligatoire, permet notamment l'intégration scolaire des « *jeunes infirmes* » et des « *attardés mentaux* » au sein de l'école publique[5] (Assante, 2000). L'arriération mentale devient ainsi également la question de l'école et permet l'essor des « *techniciens de l'enfance anormale* » selon l'expression de Monique Vial (1990), qui vont instaurer le « *spécial* » en éducation (Plaisance, 2009c). La loi du 15 avril 1909 ouvre la possibilité de créer des écoles et des classes de perfectionnement à destination des enfants « arriérés ». Cette nouvelle législation, ainsi que les actions du psychologue Alfred Binet et du psychiatre Théodore Simon, vont conduire à un système ségrégatif dans lequel on cherche à : « *séparer radicalement, d'un côté, les mesures hospitalières pour les arriérés d'asile et, de l'autre, les mesures éducatives pour les arriérés d'école* », ces derniers étant jugés comme « perfectibles » (Chauvière et Plaisance, 2008, p.33). La séparation entre *anormaux*

[5] En sont toujours exclus les aveugles et les sourds-muets qui relèvent d'institutions spécifiques, ainsi que « *l'idiot* » que les médecins aliénistes qualifient de « débile », « d'anormal » ou « d'arriéré » (Assante, 2000, p.56).

d'école et *anormaux d'asile* voit alors le jour (Mazereau, 2012). Cette logique ségrégative va dominer du début du XXème jusqu'aux années 1940.

Pour Vincent Assante (2000), il s'agit d'un « *remarquable retour en arrière* » et l'on assiste dans le même temps à une médicalisation des jeunes « *débiles* » dans le cadre de « *l'enfance inadaptée* ». On ne parlait pas alors de handicap, la notion d'inadaptation, dominante à l'époque, provient du domaine de l'enfance et est ancrée dans une « *perspective naturalisante, dans la décennie [19]40, encore très empreinte d'une pensée biologique, voire eugénique* » (Stiker, 2005). L'inadaptation renvoie à des données quasi « *naturelles* » attribuée à l'enfant ou au jeune inadapté, que l'on définissait en ces termes en 1946 :

> *« Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus généralement un jeune de moins de vingt et un ans que l'insuffisance de ses aptitudes ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de l'entourage conformes à l'âge et au milieu social du jeune » (Stiker, 2009, p.466)*

Des années 1940 aux années 1970, la logique ségrégative va progressivement laisser la place à la logique d'adaptation (Zaffran et Establet, 2007). Dans un contexte économique favorable, l'objectif visé se centre sur la réadaptation de « *l'inadapté* » au monde du travail. Tout au long du XXème siècle, la séparation, ou fragmentation, s'est durcie entre le ministère de l'Education Nationale et le ministère de la Santé, notamment à partir de la Seconde Guerre Mondiale. Le régime de Vichy retire à l'école et aux milieux enseignants laïcs la légitimité d'agir en matière d'enfance difficile, au profit de l'expertise médico-psychiatrique, et renforce ainsi l'établissement de « *territoires séparés* » (Chauvière et Plaisance, 2008). L'éducation spécialisée va ensuite se développer, notamment à partir des années 1960 où de nombreuses institutions privées pour enfants handicapés vont voir le jour, souvent sous l'impulsion d'associations. En parallèle, l'Education Nationale développe des classes spéciales, destinées initialement à des enfants considérés « *déficients intellectuels légers* », mais qui vont en réalité accueillir de plus en plus d'enfants « *en difficulté* » scolaire (Plaisance, 2009a). Ces éléments permettent de mettre en évidence l'ancrage historique des mesures ségrégatives à l'égard des enfants handicapés ou en difficulté, ainsi que le « *mur invisible* » qui sépare l'école et le monde médico-social (Plaisance, 2009a ; 2009b).

2.2 L'intégration scolaire

APARTIR des années 60, les conceptions et les attitudes vis-à-vis du handicap, mais aussi celles relatives aux phénomènes regroupés sous le terme *d'échec scolaire* vont évoluer. Une décentration des caractéristiques propres à l'élève va s'opérer, pour porter un intérêt grandissant à d'autres facteurs négligés jusque-là : les dimensions sociales, affectives, relationnelles et surtout pédagogiques (Tremblay, 2012). Face à la « *découverte* » des phénomènes regroupés sous le terme d'échec scolaire suite à la massification, l'école connait un « *nécessaire assouplissement organisationnel et normatif* » (Mazereau, 2012). En 1975, le terme *intégration* apparait dans la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées, puis, les années suivantes, dans plusieurs circulaires.

Tandis que dans la période précédente, l'intervention vise la réadaptation de « l'inadapté » au monde du travail, depuis la fin des Trente Glorieuses, le travail n'est plus le « *grand intégrateur* », et c'est désormais l'adaptation à la société civile et

l'intégration sociale qui sont visées (Zaffran et Establet, 2007). Le premier mouvement d'intégration, *mainstreaming* en anglais, ce qui signifie « *intégrer dans le courant principal* », s'inscrit dans une visée de réforme de l'enseignement spécialisé. L'intégration est alors définie comme : « *ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près du régime prévu pour l'enfant dit normal* » (Tremblay, 2012, p.35).

La scolarisation des enfants handicapés tend à se réaliser dorénavant au plus près de l'école ordinaire. Toutefois, il appartient à ces élèves de s'y adapter. Plus les besoins des enfants sont importants, plus les « *détours ségrégatifs*[6] » le sont aussi (Thomazet, 2006). En effet, la mise en application concrète de l'intégration en France s'est organisée autour de nouvelles structures (classes spéciales, CLIS) et de nouvelles fonctions (enseignant spécialisé intervenant en milieu ordinaire, accompagnateur, etc.

Selon plusieurs auteurs, l'approche intégrative maintient le modèle médical de l'enseignement spécialisé, un diagnostic et une catégorisation étant nécessaires pour bénéficier des services spécifiques (Tremblay, 2012). L'élève doit donc satisfaire certains critères pour être *intégrable* et prouver son aptitude à être scolarisé dans une école ordinaire, ce qui fait dire à Philippe Tremblay que « *l'intégration est ainsi un privilège plutôt qu'un droit* » (2012, p.37). Cet auteur considère également que l'intégration est trop souvent réduite à sa dimension physique, au détriment de ses dimensions sociales et pédagogiques.

Le concept d'intégration peut en effet être envisagé dans un sens restrictif, selon une approche « *statique* » qui ne l'envisage que comme « *une présence physique en milieu ordinaire* », mais il peut également être envisagé de manière plus large (Gardou, 1998). Selon Gardou, il existe quatre niveaux différents d'intégration qui interagissent et qui s'articulent. Le premier est *l'intégration physique,* lorsque la distance géographique est diminuée, par exemple, les classes spécialisées au sein des écoles ordinaires. Le second concerne *l'intégration fonctionnelle,* qui vise la diminution de la distance fonctionnelle par l'utilisation commune des mêmes équipements et matériels, et la participation aux mêmes activités. Le troisième niveau est *l'intégration sociale,* qui renvoie au sentiment d'appartenance à une même communauté. Le quatrième est *l'intégration sociétale,* qui implique l'appartenance au groupe social ainsi que l'accès aux mêmes moyens que ceux dont disposent les autres, pour prendre en main son destin. Ses travaux permettent de mettre en lumière la complexité de la notion d'intégration qui peut prendre plusieurs sens, et s'effectuer à différents degrés (Gardou, 1998, p.4). Chaque niveau est essentiel à l'épanouissement complet de l'individu et à la construction de son identité. L'intégration physique est donc une « *condition nécessaire mais insuffisante* » de l'intégration sociale (Gardou, 1998).

Dans le domaine éducatif, le terme d'intégration vis-à-vis des enfants handicapés, bien que largement utilisé dans les textes législatifs, semble faire l'objet de nombreuses critiques (Crouzier, 2005). Le rapport Lachaud[7] (2003) précise : « *il est temps de cesser de parler « d'intégration scolaire » car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin « d'intégrer » la communauté nationale sauf à en être étranger* » (p.4). D'autres auteurs considèrent que l'intégration scolaire masque en réalité des formes déguisées de ségrégation (Tremblay, 2012). L'intégration scolaire se caractérise donc par une

---

[6] tels que les aides, les classes spéciales, les cours ou moment de soutien.
[7] LACHAUD, Y. (2003) Rapport relatif à l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire.

focalisation sur les difficultés de l'enfant, la réintégration des élèves d'une filière ségrégative à une filière ordinaire, ainsi qu'une « *confrontation à la norme scolaire dans une logique de mise à l'épreuve* » (Benoit, 2008, p.100).

2.3 L'éducation inclusive

LE PASSAGE de l'intégration à l'inclusion constitue « *renversement de perspective* », dans la mesure où l'inclusion interroge la capacité du système éducatif à prendre en compte la diversité des besoins particuliers de tous les élèves (Benoit, 2008). La perspective est renversée puisqu'il revient alors à l'école de s'adapter à la diversité des élèves. L'éducation inclusive se caractérise par une focalisation sur l'accessibilité du système scolaire et de l'apprentissage, l'adaptation de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement, dans un système à voie unique de référence (Benoit, 2008).

L'éducation inclusive trouve ses origines dans le mouvement *Regular Education Initiative* (REI), initiée par des parents, des professionnels et des chercheurs aux Etats-Unis, au milieu des années 1980 (Tremblay, 2012). Face aux lacunes de l'intégration scolaire, le mouvement REI proposa l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves ayant des difficultés légères (« *mild disabilities* »). L'inclusion peut ici se définir comme *« la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ* » (Tremblay, 2012, p.39). Une revue de la littérature a été réalisée par Serge Thomazet (2006 ; 2008) afin d'identifier, dans un système éducatif occidental, les caractéristiques de l'école inclusive. Bien que les études analysées ne s'accordent pas systématiquement, elles convergent sur les points suivants : l'établissement scolaire local, autrement dit l'école de quartier, est le lieu d'éducation de tous les enfants ; l'école inclusive répond au mieux aux besoins de chaque élève ; elle amène l'école à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants « *de la manière la plus ordinaire possible* » (Thomazet, 2006).

L'une des difficultés réside dans le fait que les termes intégration et inclusion connaissent différentes acceptions selon les contextes et n'ont pas la même signification dans les différents pays (Plaisance *et al.*, 2007). De nombreux pays, qui ont fait le choix d'une éducation inclusive depuis des dizaines d'années, envisagent l'inclusion de façon « *radicale* », selon « *un spectre très large* » qui recouvre toutes les situations : handicap, discrimination ethnique ou genrée, pauvreté (Musset et Thibert, 2010). Dans le contexte français, l'inclusion est davantage entendue comme « *une scolarisation en milieu ordinaire d'enfants en situation de handicap* » (*op. cit.*) ou selon une approche réductionniste (Benoit, 2014) . Impulsée par la loi de 2005 présentée comme une « *véritable révolution* », elle impose de repenser les pratiques et les institutions (Musset et Thibert, 2010). L'inclusion, qui repose en premier lieu sur un principe éthique, celui du droit pour tout enfant d'apprendre à l'école ordinaire, s'oppose à l'exclusion ou la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants (Plaisance *et al.*, 2007).

Selon Serge Thomazet (2006 ; 2008), le passage de l'intégration à l'inclusion trouve ses origines dans l'évolution conceptuelle du handicap, considéré à présent en termes de désavantage plutôt que de déficience. Selon Bonvin *et al.* (2013), l'inclusion est parfois considérée comme une « *idéologie ou une rhétorique* » par ses critiques. Il existe une confrontation des discours autour de l'inclusion, et des positionnements antagonistes :

> *« chercheurs, formateurs et praticiens sont ainsi amenés à se positionner sur cette thématique : les arguments volent entre académiques « résistants » (Mostert et al., 2008) et promoteurs « radicaux » (Gallagher, 2001) de l'inclusion et les enseignants et les*

directions d'écoles sont souvent favorables au concept général d'intégration scolaire, mais peu enclins à l'appliquer (Avramidis, Bayliss, et Burden, 2000). » (Bonvin et al., 2013, p.127)

Une analyse critique des fondements sociopolitiques et scientifiques de l'inclusion scolaire met en évidence deux positionnements distincts vis-à-vis de l'inclusion, l'un basé sur les droits, l'autre sur l'efficacité (Bonvin *et al.*, 2013). Le positionnement *basé sur les droits* remonte à la prolongation académique des disability studies, en lien avec la remise en cause du modèle médical du handicap. Le positionnement *basé sur l'efficacité* est, quant à lui, lié à plusieurs constats : celui de l'échec des mesures de différenciation structurales, celui de la plus grande efficience d'une scolarisation intégrative ou inclusive par rapport à une scolarisation séparée, mais aussi celui de l'existence de mécanismes de sélection arbitraires, voire discriminatoires, dans la mise en place des mesures « *de sélection scolaire négatives* » (Bonvin *et al.*, 2013).

Un grand nombre de recherches ont mis en évidence les bénéfices de l'inclusion ou de l'intégration en classe ordinaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces bénéfices concernent tout autant l'élève BEP que ses pairs[8], notamment par le développement de nouvelles valeurs et attitudes quant à l'acceptation des différences individuelles (Fraser *et al.*, 1987). Des effets positifs sur le plan des apprentissages scolaires ont été dégagés par des méta-analyses (Bloom, 1984 ; Fraser *et al.*, 1987) tandis qu'aucune recherche n'a permis de dégager des effets négatifs sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux (Freeman et Alkin, 2000 ; Katz et Mirenda, 2002 ;). Toutefois, certaines recherches relèvent l'existence « *d'effets collatéraux* » pour les enseignants, qu'il s'agisse de stress lié au sentiment de compétence et d'efficacité (Forlin, 2001 ; Engelbrecht, Oswald, Swart, et Eloff, 2003 ; Brackenreed, 2008), ou d'une altération de leur assurance notamment via le développement de discours d'auto-dénigrement (Ramel et Benoit, 2011). D'une manière générale, les recherches mettent ainsi en évidence des bénéfices pour les élèves à besoin éducatif particulier autant que pour leurs pairs, bien que ces bénéfices apparaissent moins évidents pour les enseignants.

La scolarisation des élèves identifiés comme handicapés continue aujourd'hui en France à faire l'objet de vifs débats, voire de polémiques (Plaisance, 2009a ; 2009c). En milieu scolaire, une approche diagnostique centrée sur la personne demeure toujours très présente (Lavoie *et al.,* 2013). Ces débats et ces transformations sont également perceptibles à travers l'évolution de la terminologie employée pour nommer ou désigner les élèves dits handicapés.

---

[8] Pour des synthèses voir : Freeman et Alkin, 2000 ; Katz et Mirenda, 2002 ; Vienneau, 2004 ; Doudin *et al.*, 2009 ; Curchod-Ruedi *et al.*, 2013).

2.4 La terminologie : de l'élève handicapé aux besoins éducatifs particuliers

« INADAPTES », « *déficients* », « *handicapés* », « *situation de handicap* » ou encore « *besoins éducatifs particuliers* » : l'évolution de la terminologie utilisée pour désigner les enfants concernés par un handicap est révélatrice et soulève de nouvelles questions (Musset et Thibert, 2010).

> *« L'arriération, l'invalidité, le retard, l'inadaptation, l'incapacité, la déficience, le désavantage, les handicapés… ce vocabulaire défectologique auquel a correspondu une large série d'actions – étiqueter, assister, interner, réadapter, rééduquer… – n'a, en théorie, plus cours en éducation. Il est pourtant au fondement d'une longue histoire éducative que les rares historiens francophones du handicap déchiffrent peu à peu. » (Poizat, 2006, p.99)*

Il n'existe pas, en France, de terme consacré pour désigner la population des enfants qui bénéficient de mesures spécifiques en fonction de leurs besoins éducatifs particuliers (Lesain-Delabarre, 2010). Cette question de définition et de terminologie suscite des débats, puisqu'elle implique différentes représentations et diverses conséquences pratiques, que ce soit en termes d'identification mais aussi de mesures à adopter (Plaisance, 1999 ; 2009). Les terminologies qui se sont succédées, qu'elles portent sur l'enfance (l'enfance inadaptée, l'enfance handicapée) ou sur des pratiques, des politiques publiques, ou des secteurs d'activités (éducation spéciale, éducation spécialisée, intégration scolaire, éducation inclusive…) sont toutes *« particulières, historiquement situées, connotées et d'un usage circonscrit »* (Lesain-Delabarre, 2010, p.244). En dehors de structures sociales et culturelles précises, il n'y a pas de handicap (Stiker, 2005).

En France, comme dans de nombreux pays, ce sont les catégories du monde médical qui ont été transférées dans le domaine de l'enseignement pour désigner les élèves handicapés (Thomazet, 2012). Les termes les plus anciens, qui soulignaient l'impossibilité éducative tels que « *invalide* » ou « *incapable* », sont considérés aujourd'hui à connotation péjorative et ont généralement disparus (Musset et Thibert, 2010). Le terme « handicap » lui-même, qui trouve ses origines dans l'univers des courses hippiques et n'avait pas de connotation médico-sociale avant les années 1960 (Plaisance, 2009b), connait de multiples acceptions et fait l'objet d'une évolution conceptuelle et d'un changement de paradigme.

Le handicap est envisagé différemment, selon que la centration s'opère sur la déficience, le fonctionnement ou encore sur les processus de production du handicap[9]. Par exemple, le modèle systémique québécois (Fougeyrollas, 1990 ; Fougeyrollas *et al.* 1998a ; 1998b) propose le terme de « *situation de handicap* », qui insiste sur les facteurs environnementaux dans la production du handicap.

En France, l'apparition de ce terme dans un texte officiel[10] date de l'année 2000, la situation de handicap étant définie comme étant toujours le produit de deux facteurs, d'une part la personne « *dite handicapée* » et d'autre part les « *barrières*

---

[9] L'évolution conceptuelle du handicap fait l'objet d'une analyse plus détaillée dans la partie 4 (chapitre 6) dédiée au cadre théorique de la recherche.
[10] Assante V. (2000). Rapport du Conseil Economique et Social.

environnementales, culturelles, sociales, voire réglementaires qui créent un obstacle que la personne ne peut franchir en raison de sa ou ses particularités » (Assante, 2000, p.8).

Dans ce « *jeu complexe des dénominations* », aucun qualificatif n'est neutre, et la différence ou la déficience ne peuvent être pensées qu'en relation avec les normes établies dans une société donnée (Musset et Thibert, 2010). Cette évolution terminologique est révélatrice d'un déplacement d'une conception du handicap, auparavant centrée sur l'individu, orientée aujourd'hui vers les analyses des interactions de la personne avec le monde qui l'entoure (Poizat, 2006).

Le terme de « *besoins éducatifs particuliers* » (BEP) est une traduction de l'expression britannique « *special needs education* » apparu dans le rapport Warnock en 1978 (Zucman, 2009 ; Musset et Thibert, 2010). Les besoins éducatifs particuliers peuvent se définir comme les besoins des élèves qui les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs lorsque les pratiques d'intégration scolaires ne sont pas mises en place (Whitworth, 1999 repris par Thomazet, 2006). La centration s'opère donc sur l'élève et ses besoins, mais renvoie au dispositif d'enseignement mis en place (Musset et Thibert, 2010). Ainsi, ce terme concerne tous les élèves qui, du fait de leurs difficultés, peuvent se trouver exclus des parcours ordinaires (Thomazet, 2006).

Ebersold et Détraux (2013) pointent le « *flou* » des définitions officielles. Bien que la notion soit de plus en plus utilisée dans les pays de l'OCDE, les profils des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers peuvent varier grandement d'un pays à l'autre. Les besoins éducatifs particuliers peuvent ainsi renvoyer : soit quasi-exclusivement à la résultante d'une déficience ou d'une maladie ; soit au résultat de l'interaction entre les capacités d'apprentissage de l'élève et les normes scolaires ; ou encore à la résultante de difficultés sociales (Ebersold et Détraux, 2013). Ce terme, très présent dans les instances européennes et internationales, reste peu utilisé en France dans les textes légaux et réglementaires (Lesain-Delabarre, 2015). Il n'est notamment pas utilisé dans la loi de 2005. Selon Elisabeth Zucman (2009), en dehors de la France, le concept de besoins éducatifs particuliers s'est imposé dans les pays pragmatiques, en tant que socle de la scolarisation de tous les élèves en difficulté. Il permet de prendre en compte les difficultés de tous les élèves, notamment de ceux en échec scolaire, considérés à besoins éducatifs particuliers, sans pour autant relever du champ du handicap (Zucman, 2009). En France, sur les sites internet des académies, le terme renvoie à une grande diversité de situations : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en France ; enfants du voyage (Lesain-Delabarre, 2015).

Pour Zucman, les besoins éducatifs particuliers constituent un concept pédagogique et pragmatique qui permet une adaptation aux besoins évolutifs de chaque élève (Musset et Thibert, 2010, Zucman, 2009). Malgré des risques de confusion possibles dans le contexte français entre handicap et BEP, le concept présenterait plusieurs intérêts, notamment le regard neuf porté sur l'enfant et l'accent mis sur les dimensions pédagogiques plutôt que médicales (Zucman, 2009). Pour certains auteurs, loin d'être un concept, les besoins éducatifs particuliers constitueraient plutôt une « *prénotion* », au regard du flou des définitions officielles et de l'imprécision qui entoure la notion (Ebersold et Détraux, 2013).

⁂

Dans le cadre de ce travail, nous mobiliserons différents termes, concepts et notions présentés ci-dessus. Lorsqu'il sera question de rendre compte de travaux de recherche ou de textes politiques ou institutionnels, nous nous attacherons à respecter autant que possible la terminologie employée par les auteurs. C'est pourquoi apparaissent dans ce manuscrit des termes variés : *étudiants handicapés*, *étudiants à besoin éducatifs particuliers, étudiants en situation de handicap…*

Ne passons pas sous silence nos nombreuses hésitations et questionnements dans le cadre de cette recherche quant à la manière de désigner la population étudiée. Nous adhérons à une définition interactive ou interactionnelle du handicap, en l'envisageant comme le produit de l'interaction entre d'une part, l'étudiant porteur d'une déficience (ou d'un « trouble » selon le langage institutionnel), et d'autre part, un environnement inhospitalier (Blanc, 2015) (Cf. Chapitre 6). Ainsi, nous considérons que le handicap n'est pas une caractéristique de l'étudiant, et qu'il n'est pas synonyme de déficience. Nous souhaitons éviter les contre-sens ou les non-sens potentiellement sous-tendus dans des termes tels que « *situation de handicap moteur* » ou « *situation de handicap psychique* » qui comportent le paradoxe de remobiliser des catégories désignant des « *troubles* » ou des « *déficiences* » pour qualifier des situations, et sont susceptibles de renvoyer ainsi aux caractéristiques de la personne.

Ainsi, nous mobilisons le terme *situation(s) de handicap* lorsqu'il s'agit réellement de désigner ou qualifier une situation (et non pas une personne). Il comporte, selon nous, l'avantage d'insister notamment sur les processus et l'interaction entre un environnement spécifique (pensé de manière située et contextualisée) d'une personne singulière, selon une approche que l'on peut qualifier de « personnalisée » (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). La notion de situation pourrait aussi constituer une sorte de « passerelle » pour questionner, selon une approche plus « universaliste » (Ville, Fillion et Ravaud, 2014), les barrières et les obstacles présents dans l'environnement universitaire qui produisent les situations de handicap, questionnant ainsi l'accessibilité ou l'hospitalité de l'université. Toutefois, nous gardons à l'esprit que la notion comporte une certaine ambiguïté (Ville, Fillion et Ravaud, 2014), que son usage fait l'objet de débats et comporte le risque d'occulter la personne et sa subjectivité, ainsi que le caractère processuel du handicap (Stiker, 2017) (Cf. Chapitre 6).

Pour désigner la population étudiée et les étudiants de l'enquête, nous privilégierons l'emploi de l'expression *étudiants handicapés*, dans un souci de lisibilité notamment[11], bien qu'il s'agisse plus précisément d'étudiants et d'étudiantes reconnu(e)s administrativement et institutionnellement comme étant « *en situation de handicap* » selon le langage institutionnel. Nous questionnons en effet les mécanismes d'identification et de catégorisation institutionnelles et les effets qu'ils sont susceptibles de produire, à partir de l'expérience subjective des étudiants concernés. Nous privilégions donc l'expression *étudiants handicapés*, en gardant à l'esprit qu'elle exclut une partie des étudiants qui sont inclus dans la population « *étudiants en situation de handicap* » parce qu'ils font l'objet d'une reconnaissance institutionnelle, notamment les étudiants dont les « *troubles* » sont temporaires.

---

[11] C'est également dans un souci de lisibilité que nous avons fait le choix de ne pas faire usage de l'écriture inclusive. Dans tout notre texte, lorsque nous utilisons « étudiants handicapés », il faut comprendre « étudiants et étudiantes handicapé(e)s ».

3. Contexte juridique et politique : législations et recommandations

3.1 Textes internationaux relatifs à l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers

3.1.1 Conférences Mondiales sur l'Education et Déclaration de Salamanque

EN 1994, la Déclaration de Salamanque, ainsi qu'un Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins spéciaux, sont adoptés lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux,* organisée par l'UNESCO et le gouvernement espagnol, et réunissant des représentants de 92 pays et de 25 organisations internationales. En réaffirmant le droit de toute personne à l'éducation, conformément à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948 qui a fait de l'éducation un droit fondamental, la Déclaration de Salamanque s'inscrit dans la continuité de l'engagement d'assurer l'application universelle de ce droit pris par la communauté internationale en 1990, lors de la *Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous.* Deux évolutions majeures peuvent être identifiées au travers de la terminologie employée, l'une relative à l'ambition inclusive, l'autre à la centration sur les « *besoins éducatifs spéciaux* ».

L'objectif de la Déclaration de Salamanque est d'examiner les changements politiques économiques et sociaux nécessaires pour promouvoir une éducation inclusive, en permettant *« aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux ».* Bien que le vocable d'*intégration* remplace celui d'*inclusion* dans la version française du texte[12], la Déclaration de Salamanque propose des orientations pour promouvoir le passage d'une éducation dite « spéciale » à une éducation inclusive, ce qui exige une réforme en profondeur des écoles ordinaires. L'emploi des termes « *besoins éducatifs spéciaux* », traduits de l'anglais « *special educational needs* », révèle une décentration de la déficience ou du handicap, pour se centrer désormais sur les besoins spécifiques des élèves. Selon la Déclaration de Salamanque : *« les besoins éducatifs spéciaux - préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud – (…) doivent faire partie d'une stratégie éducative globale. »* (UNESCO, 1994., p.4). Depuis les années 1990, on assiste donc au développement de la promotion de l'éducation inclusive à l'échelle mondiale.

3.1.2 Evolution des politiques européennes

LA QUESTION de l'éducation et de la scolarisation des enfants handicapés apparait comme une préoccupation européenne tardive, notamment parce que l'Union Européenne a longtemps considéré que la question éducative demeurait une prérogative des états membres, souverains en la matière.

Ce n'est qu'en 1996 que l'Union Européenne adopte, à la suite du programme d'action communautaire HELIOS II (1993-1996), la Charte de Luxembourg, dont l'objectif est la promotion de l'égalité des chances et l'intégration économique et sociale

---

[12] ainsi « *the approach of inclusive education* » est traduit dans la version française par « *l'approche intégratrice de l'éducation* ».

dans l'Union Européenne des personnes handicapées. La Charte de Luxembourg promeut une éducation inclusive, en définissant l'éducation en milieu ordinaire comme « *un principe de base pour l'École pour tous et chacun* ». Elle précise que c'est à l'Ecole de s'adapter à la personne, et non le contraire. La reconnaissance des besoins spécifiques et des potentialités de chacun doit être effective, en « *plaçant la personne au centre de tout projet éducatif* ». La même année, l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive), est créée. Institution indépendante et autonome, elle regroupe 30 pays membres et a pour objectif de fournir un cadre structuré à la coopération européenne dans le domaine de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

En 1997, l'Europe adopte le Traité d'Amsterdam, qui institue le principe juridique de non-discrimination, notamment en raison d'un handicap (article 13). C'est la première fois qu'un texte juridique européen inclut des dispositions spécifiques pour les personnes handicapées. Il constitue, en ce sens, une base juridique et un fondement des politiques européennes relatives aux personnes handicapées.

En 2000, la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne réaffirme dans son article 21 l'interdiction de toutes discriminations, dont celles fondées sur le handicap. L'article 26 est spécifiquement consacré aux personnes handicapées, affirmant reconnaitre et respecter leur droit de bénéficier de mesures qui visent à assurer « *leur autonomie, leur intégration sociale et professionnelle et leur participation à la vie de la communauté* ». Mais ce n'est qu'avec l'adoption du Traité de Lisbonne, en 2007, que la Charte acquiert une valeur juridiquement contraignante équivalente à celle d'un traité.

Le Conseil de l'Union Européenne adopte le 5 mai 2003 une résolution concernant l'égalité des chances pour les élèves et étudiants handicapés dans le domaine de l'enseignement et de la formation tout au long de la vie. Cette résolution invite les états membres à soutenir la « *pleine intégration* » des personnes « *ayant des besoins spécifiques* » dans la société, par leur insertion dans un système scolaire qui s'adapte à leurs besoins.

L'Union Européenne déclare l'année 2003 l'Année européenne des personnes handicapées (AEPH), impulsée notamment par le Forum européen des personnes handicapées (Commission européenne, 2003.). Face au constat selon lequel environ 37 millions de personnes dans l'Union européenne « *souffrent d'un handicap* » (Commission européenne, 2000), les principaux objectifs de l'AEPH sont de sensibiliser le public, d'encourager la réflexion sur la promotion de l'égalité des chances, de favoriser l'échange d'expériences concernant les bonnes pratiques et les stratégies efficaces, de renforcer la coopération entre tous les intervenants, d'améliorer la communication relative au handicap. Un objectif porte plus spécialement sur la sensibilisation au droit des jeunes handicapés à l'égalité face à l'enseignement.

3.1.3 Convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées

En 2006, l'Assemblée générale des Nations-Unies adopte la Convention relative aux droits des personnes handicapées, avec 82 signataires au premier jour, nombre le plus élevé de l'histoire quant à la signature d'une convention de l'ONU. En juillet 2017, 160 pays l'ont signée et 174 pays l'ont ratifiée, dont la France. La ratification de la Convention oblige les pays concernés à transformer leurs institutions et/ou législations, si nécessaire, pour être en conformité avec le texte. Dans son Article 1-Objet, la

Convention propose une description ouverte ou une « *non-définition* » des personnes handicapées (Schulze, 2010) : « *Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres.* » (ONU, 2006).

C'est bien l'interaction entre les incapacités d'une personne et les barrières qui font obstacles à la participation à la vie en société qui sont mises en avant. Lors de la rédaction du texte, la question de la définition du handicap fait débat et une cinquantaine de définitions nationales ont été examinées. Selon une consultante qui a pris part à la discussion : « *le débat mena à deux conclusions : il n'y aurait pas de consensus sur une « définition » et l'expression formulée est tout sauf une définition* » (Schulze, 2010). Il semble intéressant de relever l'absence de définition du handicap ou de la personne handicapée dans l'Article 2-Définitions. L'article 24 de la Convention concerne spécifiquement l'éducation, en rappelant le droit à l'éducation sur la base de l'égalité des chances sans discrimination. Les Etats Parties , c'est-à-dire ceux qui ont ratifié la convention, doivent veiller à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès à un « *enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit et à l'enseignement secondaire* ». La distinction entre primaire et secondaire est opérée car les systèmes éducatifs des états signataires ne proposent pas tous un enseignement secondaire gratuit et obligatoire. Plutôt que de faire référence uniquement aux *enfants* handicapés, l'article 24 s'intéresse aux *personnes* handicapées en référence aux processus d'apprentissage et d'éducation tout au long de la vie. Concernant l'enseignement supérieur, la Convention précise : « *Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue.* » (ONU, 2006).

3.1.4 Déclaration de Lisbonne - Ce que pensent les jeunes de l'éducation inclusive

EN 2007, une rencontre européenne *« La parole aux jeunes : à la rencontre de la diversité dans l'éducation »,* organisée par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, a rassemblé 78 jeunes à besoins éducatifs particuliers de l'enseignement secondaire, professionnel ou supérieur, provenant de 29 pays d'Europe. Les débats ont débouché sur *la Déclaration de Lisbonne - Ce que pensent les jeunes de l'éducation inclusive,* qui synthétise les points d'accord que les jeunes ont exprimés. Les jeunes ont rappelé leurs droits : droit au respect, à la non-discrimination, à l'égalité des chances, mais aussi droit de prendre leurs propres décisions et de vivre de manière indépendante en ayant la possibilité de fonder une famille, vivre dans un logement adapté ou encore de poursuivre des études supérieures. Ils ont également énoncé des défis à relever en rapport avec leurs besoins, notamment en termes de temps supplémentaire, d'assistance ou de matériel adapté ; mais aussi en termes d'orientation et d'apprentissage : « *Nous avons besoin qu'on nous enseigne des sujets et qu'on nous donne des savoir-faire ayant un sens pour nous et pour notre vie future* » (EADSNE, 2008, p.25). Concernant spécifiquement l'enseignement supérieur, le choix des études apparait limité en raison de l'inaccessibilité des bâtiments, de l'absence de soutien ou de l'insuffisance des technologies : *« nous voulons pouvoir choisir ce que l'on veut et non pas ce qui est possible* » (EADSNE, 2008, p.18).

En 2009, à l'échelle mondiale, 75 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire ne vont pas à l'école (UNESCO, 2009a). Alors qu'ils étaient 100

millions pour l'année 2000, ils ne sont plus que 57 millions en 2015 à ne pas être scolarisés (ONU, 2015). Selon l'UNESCO : « *l'exclusion scolaire la plus criante est celle qui frappe encore aujourd'hui les enfants handicapés, lesquels forment le tiers des non scolarisés* » (2009b, p.5). Trois justifications sont avancées par l'UNESCO en faveur d'une éducation inclusive, dans laquelle il revient au système éducatif ordinaire le devoir d'éduquer tous les enfants. La première justification est éducative : l'adaptation de l'enseignement pour les élèves à besoins spécifiques au sein de l'école inclusive peut bénéficier à tous les élèves. La seconde justification est sociale : l'inclusion peut permettre un changement d'attitudes vis-à-vis de la différence, dans une visée de société plus juste et non discriminatoire. La troisième justification est économique : il est moins onéreux d'éduquer tous les enfants au sein d'une même école que de créer et gérer un système différencié ou spécialisé destiné à différents groupes d'enfants (UNESCO, 2009b).

3.2 Cadre législatif et contexte français

LONGTEMPS, les personnes considérées comme « hors norme » dans la société française ont été isolées, exclues, voire enfermées. L'enfermement a été favorisé par les grandes épidémies qui ont provoqué des réactions de peur collective face aux risques de contagion. Puis, au cours du XXème siècle, plusieurs phénomènes et événements ont participé à faire du handicap un « *enjeu majeur de la politique intérieure* » (Rabischong, 2015, p.88). Les progrès de la médecine et l'évolution de la psychiatrie ont participé à faire évoluer le comportement social vis-à-vis du handicap. Les deux Guerres Mondiales, ainsi que le développement de l'industrie, vont provoquer une augmentation du nombre de mutilés, auxquels le législateur va s'intéresser à partir des années 1920. La mobilisation du milieu associatif va également participer à faire du handicap une préoccupation politique majeure, avec une « prolifération » des associations relatives au handicap, dont l'Association des paralysés de France (APF) créée en 1939 (Rabischong, 2015). Deux lois constituent aujourd'hui le fondement de la politique française à l'égard des personnes handicapées, celle de juin 1975 et celle de février 2005.

3.2.1 Les lois du 30 juin 1975 : fondement du cadre juridique en faveur des personnes handicapées

LE 30 juin 1975, deux lois, élaborées en collaboration avec les milieux associatifs, sont promulguées et fondent la politique française en matière de handicap (Assante, 2000 ; Rabischong, 2015). Les objectifs poursuivis par ces deux textes peuvent à première vue sembler contradictoires. En effet, la *loi d'orientation en faveur des personnes handicapées* formule des objectifs d'intégration de la personne handicapée, tandis que la seconde *relative aux institutions sociales et médico-sociales* organise leur accueil au sein des institutions spécialisées. Pour Vincent Assante, rapporteur au Conseil Economique et Social, ces deux lois sont en réalité « *rigoureusement complémentaires* », puisque, malgré les aides humaines ou techniques, certaines personnes ne peuvent pas « *vivre de façon autonome en raison de la lourdeur de leur handicap* » (Assante, 2000, p.6).

La loi d'orientation n° 75-534 pose un certain nombre de principes dès son article 1er : « *la prévention et le dépistage du handicap, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et loisirs du mineur et de l'adulte handicapés*

physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale ». La notion d'obligation nationale est introduite, qui doit être mise en œuvre par la collaboration d'une multitude d'acteurs, dont les premiers sont les familles et l'Etat. Cette multiplicité des intervenants dans un « ensemble disparate » apparait complexe à coordonner (Rabischong, 2015, p.89). L'intégration en milieu ordinaire est l'objectif clairement affirmé, mais il apparait limité dans la suite de l'article 1er : « *L'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie.* ». Le principe d'intégration est donc conditionné par les aptitudes de la personne, sa situation familiale et son autonomie. Il semble que le législateur ne mesure pas suffisamment que les aptitudes sont largement dépendantes de l'environnement social et sociétal (Assante, 2000).

Concernant spécifiquement l'éducation, l'intégration en milieu scolaire ordinaire est privilégiée : « *Art 4 - les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers* » (Loi n° 75-534). La loi relative aux institutions sociales et médico-sociales répond à des besoins conséquents en termes d'accueil et de prise en charge, à la demande des familles et des associations. Toutefois, elle limite également le principe d'intégration en milieu ordinaire, en favorisant une orientation des jeunes handicapés vers des institutions « naturellement très protectrices » selon le rapporteur du Conseil Economique et Social.

Ces deux textes constituent une avancée législative majeure, mais ils comportent des limites et leur bilan est contrasté. Les critiques à l'encontre de ces lois concernent principalement l'absence de définition officielle du handicap (Dessertine, 1983 ; Lasry et Gagneux, 1983). Il revient alors à des commissions départementales la compétence de définir si une personne est handicapée ou non. La multiplicité des acteurs et des services constitue une source de difficulté pour les principaux intéressés, on reproche le « *parcours du combattant* » auquel doivent faire face les personnes handicapées (Rabischong, 2015). Un rapport de la Cour des comptes de 1993 met en avant certaines dérives dans l'attribution de certaines aides, et considère comme négatif le bilan du système de formation et d'insertion professionnelle. Plus généralement, ces deux lois renvoient à l'affrontement entre, d'une part, le droit à la reconnaissance d'une spécificité et un traitement particulier, et d'autre part, le droit à l'égalité de traitement et la non-discrimination et donc à l'insertion en milieu ordinaire (Assante, 2000).

3.2.2 Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées en 2005

LA LOI (n° 2005-102) du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées constitue un « *déplacement conceptuel fondamental* » (Plaisance, 2009b). Elle propose de nouveaux principes et marque un tournant quant à la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire. Elle comble, dans un premier temps, l'absence de définition du handicap des législations antérieures :

> *« Art. L. 114. - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs*

fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (Loi n°2005-202, 2005)

La loi de 2005 pose de grands principes et créé notamment le droit à la compensation : « *Art. L. 114-1-1. - La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quelles que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie* ». La création d'une prestation de compensation qui vient compléter les prestations sociales existantes matérialise ce nouveau droit à la compensation. Pour répondre aux critiques faites à l'encontre de la loi d'orientation de 1975 en termes de multiplicité des acteurs et de complexité des démarches, la loi de 2005 créé les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH). Dans une logique de simplification des démarches administratives, les MDPH constituent dès lors une sorte de « *guichet unique* » pour tout ce qui concerne le handicap (Vallée-Tocqueville, 2009). Elles ont pour mission l'accueil, l'information, l'accompagnement et le conseil pour les personnes handicapées et leurs familles, mais aussi la sensibilisation de tous les citoyens au handicap (Art. L. 146-3). Les Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDA ou CDAPH) sont créées conjointement, organisées par les MDPH, à qui revient le pouvoir décisionnel en matière de prestations et plus généralement de décisions administratives.

Dans le domaine de la scolarisation des enfants handicapés, la principale nouveauté introduite par la loi est le principe d'établissement de référence. Le droit d'inscrire tout enfant ou adolescent à l'école ou dans l'établissement les plus proches de son domicile constitue une évolution fondamentale : « *Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.* » (Loi n°2005-202, 2005). Cependant, la suite du texte va limiter ce principe d'inclusion dans l'établissement de référence : « *Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L. 351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence.* » (Loi n°2005-202, 2005).

Dans la logique du droit à la compensation, le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS - Art. L. 112-2) qui reprend l'ancien PII (Projet Individuel d'Intégration) est créé. Il comprend un parcours de formation, et propose des modalités de déroulement de la scolarité, ainsi que des ajustements nécessaires et les mesures permettant l'accompagnement de l'élève, en « *favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire* ».

Concernant l'enseignement supérieur : « *Art. L. 123-4-1. - Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études.* » (Loi n°2005-202, 2005). Pour l'association Droit au Savoir, cet article pose les fondations d'un véritable droit aux études dans l'enseignement supérieur pour tous les jeunes en situation de handicap.

La responsabilité appartient bien aux établissements de prendre en charge les aménagements et l'accompagnement des étudiants en situation de handicap. Le législateur précise :

> *« Art. L. 112-4. - Pour garantir l'égalité des chances entre les candidats, des aménagements aux conditions de passation des épreuves orales, écrites, pratiques ou de contrôle continu des examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, rendus nécessaires en raison d'un handicap ou d'un trouble de la santé invalidant, sont prévus par décret. Ces aménagements peuvent inclure notamment l'octroi d'un temps supplémentaire et sa prise en compte dans le déroulement des épreuves, la présence d'un assistant, un dispositif de communication adapté, la mise à disposition d'un équipement adapté ou l'utilisation, par le candidat, de son équipement personnel. » (Loi n°2005-202, 2005)*

La volonté d'égaliser les chances est bien présente, mais elle semble se focaliser sur les épreuves, les examens et les concours, sans mention spécifique en ce qui concerne les enseignements et l'accès au savoir.

3.3 Textes relatifs aux étudiants handicapés

LA LOI relative à l'enseignement supérieur et à la recherche de juillet 2013 fait de la question du handicap une prérogative du conseil académique de l'établissement d'enseignement supérieur. Ainsi, chaque établissement doit établir un « *schéma directeur pluriannuel du handicap* » et proposer des indicateurs de résultats et de suivi. Ce schéma directeur renvoie à quatre axes développés par la Conférence des Présidents d'Université (CPU) dans les chartes Université-Handicap[13]. Pour la rentrée 2017-2018, 80% des universités ont adopté un schéma directeur handicap (MESRI-DGESIP, 2019).

Deux chartes « *Université Handicap* » sont élaborées, en 2007 puis en 2012, dans l'objectif de formaliser l'ambition inclusive et l'engagement des établissements d'enseignement supérieur quant à l'accessibilité des études supérieures et l'accompagnement des étudiants handicapés. Depuis les années 2000, le secteur associatif se mobilise également vis-à-vis de ces questions, à travers la création de l'association Droit au Savoir (2001) et plus récemment, l'association Apaches (2012) visant un partage et une harmonisation des pratiques des professionnels des dispositifs d'accompagnement des étudiants handicapés.

3.3.1 Les Chartes Université Handicap

LA PREMIERE Charte Université Handicap est élaborée en 2007 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), le Ministère du Travail, des Relations Sociales et des Solidarités (MTRSS) et la Conférence des Présidents d'Université. Le 4 mai 2012, les ministres de l'enseignement supérieur et de la recherche, du travail, de l'emploi et de la santé, des solidarités et de la cohésion sociale et le Président de la conférence des présidents d'université signent une nouvelle Charte Université-Handicap, qui vise à consolider l'engagement conjoint des ministères et des établissements. Nous proposons une analyse de ces deux chartes comme un seul contenu.

---

[13]Voir : http://www.cpu.fr/publication/handicap-luniversite-engagee/

L'ambition inclusive en matière de handicap est formulée en ces termes : « *la mise en place d'une politique inclusive en matière de handicap s'intègre dans les ambitions d'une université française qui souhaite offrir une égalité des chances aux étudiants comme aux personnels quel qu'en soit le statut.* ». Les universités sont invitées à « *faire du handicap un thème transversal* » de leurs politiques et de leurs stratégies, ce qui participerait à la fois à l'exercice de leur mission sociale mais aussi à leur attractivité nationale et internationale. Plus précisément, les objectifs s'articulent autour de quatre axes. Il s'agit de consolider les dispositifs d'accueil et le développement des processus d'accompagnement des étudiants handicapés ; de développer des politiques de ressources humaines à l'égard des personnes handicapées ; d'augmenter la cohérence et de la lisibilité des formations et des recherches, dans le domaine du handicap ; de développer l'accessibilité des services offerts par les établissements. Bien que ces chartes n'aient pas de valeur législative, elles constituent un engagement de la part des universités.

Louis Vogel, alors Président de la CPU, précise en 2012 que : « *il s'agissait alors de faire du handicap l'affaire de tous, en sortant de la seule approche médicale, pour privilégier une approche environnementale.* » La question de la définition et de l'approche du handicap (médicale ou environnementale) est ainsi abordée. Cette question est centrale dans la mesure où les différentes visions ou approches du handicap (et plus généralement le rapport à la diversité) renvoient à des types de responsabilités distincts (Ebersold, 2008). L'approche médicale renvoie à une responsabilité individuelle (celle de l'étudiant et son adaptation à l'environnement universitaire), tandis que l'approche environnementale questionne la responsabilité collective (celle de l'institution et de l'environnement universitaire). Dans la version de 2007, l'accent est mis sur la nécessité de ne plus seulement *accueillir* les étudiants en situation de handicap, mais de les *accompagner* : « *Article 1 : Les signataires contribuent à l'accompagnement des étudiants handicapés dans le but de favoriser leur autonomie et l'égalité des chances dans leur parcours universitaire avec les autres étudiants* ». (Charte Université Handicap, 2007). Dans la version de 2012, l'article 3 décline les différents domaines, liés au parcours de l'étudiant, qui peuvent nécessiter un accompagnement : l'orientation, la formation, la vie étudiante et l'insertion professionnelle.

3.3.2 Mobilisations associatives et émergence d'un secteur d'activité

LE SECTEUR associatif se mobilise également autour des questions de la poursuite d'études et de la formation professionnelle des jeunes en situation de handicap. En 2001, l'association nationale *Droit au Savoir* est créée. Elle rassemble aujourd'hui au sein d'un même collectif 35 organisations « *représentant tout type de handicap* »[14] (associations, fondations, mutuelles), dont l'objectif est de promouvoir et de soutenir la formation professionnelle et la scolarisation au-delà de 16 ans des jeunes en situation de handicap. Diverses activités sont menées par l'association, que ce soit au niveau national ou au niveau local, par le biais d'antennes territoriales. L'association est sollicitée par les pouvoirs publics pour des questions relatives au handicap dans les champs scolaires, universitaires ou professionnels. Interlocuteur visant à « *parler au nom de tous d'une*

[14] Voir : http://www.droitausavoir.asso.fr/index.php?option=com_contentetview=articleetid=1etItemid=58

seule voix », l'association a pris part à la rédaction de la loi de 2013 relative à l'enseignement supérieur mais aussi à celle de la Charte Handicap de 2012.

En 2012, l'Association des professionnels de l'accompagnement du handicap dans l'Enseignement supérieur (Apaches) est officiellement créée[15]. Elle a pour vocation de fédérer l'ensemble des structures d'accompagnement des étudiants et personnels handicapés de l'enseignement supérieur. Par des groupes de travail, et son inscription au sein de plusieurs réseaux internationaux, l'association développe une expertise quant à la mise en œuvre de la loi de 2005 au sein des établissements d'enseignement supérieur. Elle œuvre en visant une harmonisation des pratiques et l'émergence d'un véritable secteur d'activités.

⁂

Les différentes tensions, dynamiques et évolutions abordées dans ce chapitre nous permettent de mieux appréhender l'expérience des étudiants handicapés à l'université en lien avec l'ambition inclusive. La notion d'inclusion implique de questionner l'environnement et l'institution universitaire en se décentrant d'une approche diagnostique centrée sur la personne (Lavoie *et al.*, 2013). Ces éléments nous invitent à une double vigilance : la nécessité d'une réflexion quant aux termes employés dans le cadre de cette recherche pour désigner la population étudiée, mais aussi celle de questionner la manière dont le handicap est défini et appréhendé en contexte universitaire. Selon quelles logiques, approches et conceptions, l'inclusion des étudiants handicapés est-elle pensée et pratiquée en contexte universitaire ? Dans une perspective intégrative, on peut questionner l'adaptation de l'étudiant handicapé à l'université et sa confrontation aux normes universitaires dans une logique de mise à l'épreuve (Benoit, 2008). La logique inclusive en revanche implique une décentration de l'étudiant et de ses caractéristiques pour questionner l'adaptation du système universitaire et l'accessibilité de l'apprentissage pour chaque étudiant.

[15] Voir : http://asso-apaches.fr/

Chapitre 2 : Les étudiants handicapés en France et la compensation universitaire du handicap

1. Un recensement complexe : les étudiants identifiés par les établissements du supérieur

CHAQUE année en France, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) et la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP) établissent un recensement des étudiants en situation de handicap au sein de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. L'enquête porte sur tous les établissements publics sous tutelle du MENESR qui proposent des formations initiales, ainsi que sur les lycées publics ou privés sous contrat ou sous tutelle du MENESR et qui comportent une Section de Technicien Supérieur (STS) ou une Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles (CPGE). Ces enquêtes annuelles sont complétées par les études menées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) et par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), qui recensent la population des étudiants handicapés dans les classes préparatoires aux grandes écoles et les sections de techniciens supérieurs (STS).

Les données récoltées sont anonymes et concernent, pour chaque étudiant, des variables telles que : une caractérisation de la déficience envisagée en termes de « *troubles* », les mesures de compensation (aménagements, accompagnements) mises en place dans le cadre des études, ainsi que les variables d'âge, de sexe, de filières de formation et de cursus. Le dispositif d'enquête porte sur les étudiants qui se sont déclarés handicapés au sens de la loi du 11 février 2005 et qui se sont fait connaître auprès des services handicap de leur établissement. Précisons ici qu'au sein d'un établissement d'enseignement supérieur, la reconnaissance d'une situation de handicap reste strictement à l'initiative de l'étudiant. De plus, le recensement des étudiants de troisième cycle prend en compte les doctorants suivis par les services handicap étudiant, mais n'inclut pas les données concernant les doctorants suivis par les services handicap en charge des personnels.

> *« Il est ardu d'estimer dans quelle mesure ce critère permet de circonscrire la population étudiante ayant des troubles, des limitations de capacités et/ou faisant l'expérience d'un désavantage social lié à ceux-ci. En effet, les jeunes vivant avec des limitations de capacités sont, à l'université comme ailleurs, plus nombreux que ceux qui se signalent pour solliciter une compensation de leur handicap. » (Segon, 2017, p.8)*

Nous pouvons dès lors nous interroger quant au nombre potentiel d'étudiants qui ont fait le choix de ne pas se faire (re)connaitre comme étudiants en situation de handicap, et ceci pour diverses raisons : méconnaissance des dispositifs, absence de besoins spécifiques en termes de compensation ou d'aménagements, crainte de l'étiquetage, etc. Parmi eux, ceux qui refusent de se déclarer comme ayant des besoins spécifiques par crainte de la stigmatisation, ou encore parce qu'ils « *ne se jugent pas handicapés* » (Ebersold, 2011) doivent faire face à des difficultés et des vulnérabilités particulières, et certains s'en trouveraient même « *privés de leurs droits* » (Newman et al., 2009). Ces étudiants n'apparaissent donc pas dans les chiffres nationaux. Contactée

à ce sujet, la chargée de Mission Handicap à la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle précise que de nombreux étudiants ne souhaitent pas être recensés, tandis que d'autres « *sont autonomes* » et n'éprouvent donc pas le besoin de s'identifier auprès des services dédiés à l'accompagnement des étudiants handicapés (SAEH). Les statistiques de suivi fournies annuellement par le MENESR et la DGESIP permettent donc une première base de réflexion, bien que cette mesure puisse être considérée comme « *imparfaite* » (Le Roux et Marcellini, 2011).

> *« Alors même que le handicap peut être vécu de différentes façons, en faisant référence à d'identiques obstacles à la réalisation de projets de vie ou encore à la commune expérimentation individuelle d'une discrimination et d'une oppression, ce qui unifie finalement les populations visées par la catégorie de handicap ne tient ni à une approche médicale (la reconnaissance commune de déficiences) ni à une approche sociale (l'expérience de l'inaccessibilité de l'espace public), mais bien à l'application à un ensemble d'individus d'un même label » (Baudot, 2016, p. 68).*

Provenant du registre de l'action publique (Martel, 2015), la population « étudiants handicapés » renvoie à une catégorie administrative produite par l'institution universitaire :

> *« Cette catégorisation qualifie une population ayant un traitement particulier, au même titre que les étudiants ayant un statut d'« athlète de haut niveau » ou de « salarié ». Elle délimite* une *partie des étudiants ayant des limitations de capacités : ceux ayant demandé et obtenu des aménagements. » (Segon, 2017, p.21)*

Il convient de garder à l'esprit que les étudiants recensés handicapés, et donc « catégorisés » administrativement, ne recouvrent pas l'ensemble de la population étudiante qui connait des incapacités ou des limitations à l'université[16].

2. Analyse démographique : les étudiants handicapés en France

EN FRANCE, selon l'enquête Handicap-santé volet Ménages de l'INSEE (HSM, 2008), les jeunes âgés de 20-24 ans reconnus handicapés sont seulement 6% à posséder un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 29,6% dans l'ensemble de la population du même âge. En 2015, parmi les 145 000 jeunes âgés de 15 à 24 ans reconnus handicapés, seulement 48 % font encore des études contre 67 % pour les autres (Dejoux, 2015). Tandis que seulement 15% des jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont aucun diplôme, cette proportion atteint 65% pour les jeunes reconnus handicapés (Dejoux, 2015). Les jeunes reconnus handicapés sont donc presque cinq fois moins nombreux que le reste de la population à accéder à l'enseignement supérieur et à y obtenir un diplôme (Cordazzo et Ebersold, 2015 ; Ebersold, 2011).

Les statistiques ministérielles, actualisées chaque année[17], font apparaitre que les effectifs d'étudiants déclarés handicapés dans l'enseignement supérieur connaissent une

---

[16] Dans ce chapitre, nous utiliserons indistinctement les termes *étudiants handicapés* et *étudiants en situation de handicap*, indistinction qui est présente dans les différentes publications du ministère, pour désigner les étudiants faisant l'objet d'une catégorisation administrative et institutionnelle au sein des établissements d'enseignement supérieur et qui ont été recensés par l'enquête nationale annuelle.

[17] Le dernier recensement détaillé disponible au moment de la rédaction est celui de l'année universitaire 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018). Toutefois le ministère a publié quelques « chiffres

croissance moyenne d'environ 13% par an depuis 15 ans. Dans l'enseignement supérieur, ils sont massivement inscrits à l'université (près de 90% d'entre eux). À la rentrée 2017, 29 989 étudiants sont recensés handicapés pour l'ensemble des établissements du supérieur. Selon le recensement ministériel, ils représentent 1,6% des étudiants inscrits à l'université, 1,1% de ceux des écoles d'enseignement supérieur et 0,5% pour les S.T.S. et CPGE. Concernant la mixité, à la rentrée 2017, les femmes représentent 54,8% des étudiants recensés handicapés, mais elles se répartissent inégalement au sein des différents secteurs de l'enseignement supérieur : elles sont 30,9 % en STS et 26,3 % en CPGE (Corre et Yamajako, 2019)[18].

La dernière enquête disponible met en évidence que depuis la loi du 11 février 2005, ils sont quatre fois plus nombreux à s'inscrire à l'université (5 930 en 2005, 23 665 en 2017). Toutefois, cette hausse de effectifs s'accompagne d'une répartition inégale au sein des différentes filières et disciplines, répartition qui apparait corrélée avec le « type de trouble(s) ». Les étudiants déclarés handicapés sont surreprésentés en licence et dans les formations LSHS et sous-représentés dans les second et troisième cycles (master et doctorat) ainsi que dans les formations en sciences, en santé et en droit, économie et gestion.

2.1 Les étudiants recensés handicapés dans l'enseignement supérieur

DEPUIS plus de quinze ans, les étudiants en situation de handicap en France sont chaque année plus nombreux à poursuivre des études supérieures.

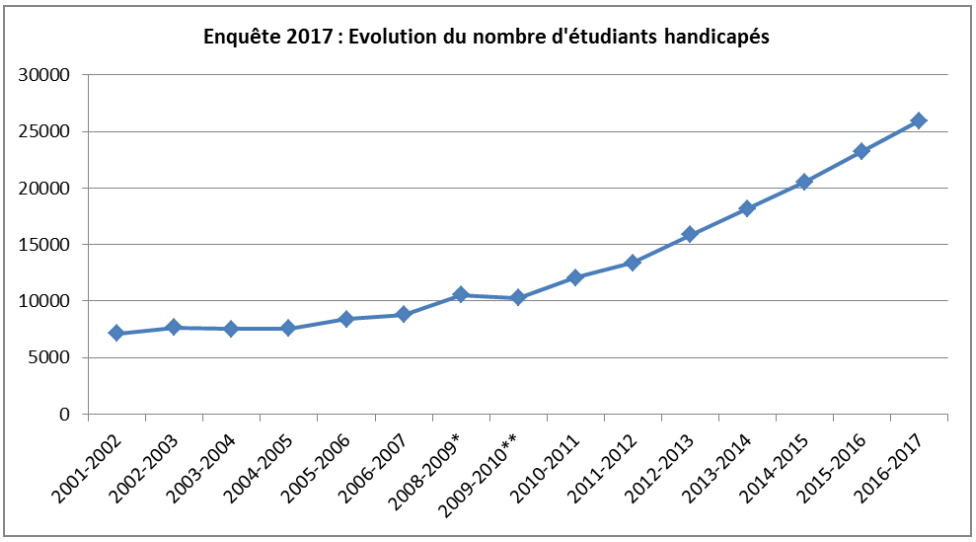

Figure 1 : Evolution des effectifs d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur en France de 2001 à 2017 (MENESR-DGESIP, 2018)

Pour la rentrée 2016-2017 en France, 25 942 étudiants se sont déclarés en situation de handicap, soit 1,34% de la population étudiante. Depuis 2005, le nombre d'étudiants handicapés recensés augmente en moyenne de 13,3% par an (cf. figure 1). Il est probable

clés » concernant l'année 2017-2018 (voir : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24670/etudiants-en-situation-de-handicap.html)

[18] Ces chiffres sont issus de la fiche n°13 *les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur*, de l'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°12 Enseignement supérieur (MESRI-DGESIP, 2019).

que cette tendance se poursuive dans les années à venir. La législation en faveur de la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire, ainsi que le plan Handiscol (1999) qui garantit le droit à la scolarité, ont entrainé une forte hausse du nombre de lycéens handicapés (Le Roux et Marcellini, 2011). Pour l'année 2016-2017, cette croissance se poursuit, les effectifs ayant augmenté de 12% par rapport à l'année précédente (cf. tableau 1).

Année universitaire	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2008-2009*	2009-2010**	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Nombre d'étudiants handicapés	7557	8411	8783	10544	10259	12052	13382	15862	18189	20549	23257	25942
% d'augmentation	0%	11%	4%	20%	-3%	15%	11%	19%	15%	14%	13%	12%

** Les remontées de l'année 2007-2008 ayant été peu nombreuses, les résultats n'étaient pas statistiquement significatifs. Ils n'ont donc pas été introduits dans ce tableau.*
*** L'infléchissement apparent de la progression du nombre d'étudiants handicapés recensés dans l'enseignement supérieur est essentiellement dû, cette année-là, à une très faible remontée des données en provenance des lycées comportant une section de technicien supérieur (STS) ou une classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE).*

Tableau 1 : Evolution du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur en France de 2004 à 2016 (MENESR-DGESIP, 2018)

Pour l'année 2016-2017, sur les 25 942 étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement supérieur, plus de 91% sont inscrits à l'université, 4,4% dans les sections de technicien supérieur et les classes préparatoires aux grandes écoles, 3,9% en écoles d'ingénieur (cf. tableau 2).

Il apparait donc que la grande majorité des étudiants se déclarant en situation de handicap fréquentent l'université, où ils sont surreprésentés comparativement à la population générale.

REPARTITIONS PAR FORMATIONS ET ETABLISSEMENTS	Etudiants handicapés	Pop générale
Lycées : CPGE et STS	4,4%	16,6%
UNIVERSITES hors Ingénieurs	**91,2%**	78,22%
ECOLES D'INGENIEURS PUBLIQUES en université	**1,7%**	1,69%
ECOLES D'INGENIEURS PUBLIQUES hors université	2,2%	2,6%
Toutes écoles ingénieurs	3,9%	4,3%
AUTRES ECOLES	0,5%	0,9%

Tableau 2 : Répartition des étudiants en situation de handicap par type de structures en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018)

2.2 Les étudiants en situation de handicap à l'université : effectifs et évolutions

AU SEIN de l'enseignement supérieur en France, les universités accueillent 62% des effectifs étudiants à la rentrée 2016, soit 1 623 500 étudiants (MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, 2016 ; MENESR-DEPP, 2018). Alors qu'en France, environ 6 étudiants sur 10 sont inscrits à l'université, cela concerne plus de 9 étudiants sur 10 reconnus institutionnellement en situation de handicap. Ainsi, si l'augmentation du nombre d'étudiants se déclarant en situation de handicap dans l'enseignement supérieur touche l'ensemble des structures, cette croissance apparait particulièrement marquée en ce qui concerne l'université (cf. tableau 3).

Année universitaire	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	**2016-2017**
Nombre d'étudiants handicapés	5 930	6 348	7 261	8 462	9 291	10 814	11 957	14 321	16 567	18794	21254	**23665**
% d'augmentation	-1,41%	7,05%	14,38%	16,54%	9,80%	16,39%	10,57%	19,77%	15,68%	13,44%	13,09%	**11,34%**

** Les remontées de l'année 2007-2008 ayant été peu nombreuses, les résultats n'étaient pas statistiquement significatifs. Ils n'ont donc pas été introduits dans ce tableau.*

Tableau 3 : Evolution du nombre d'étudiants en situation de handicap à l'université de 2004 à 2016 (MENESR-DGESIP, 2018)

C'est bien à l'université que l'on observe l'augmentation la plus forte du nombre d'étudiants déclarés en situation de handicap. Depuis la rentrée 2006, ils sont de 10% à 20% plus nombreux chaque année. En dix ans, leur nombre est passé de 7 261 à la rentrée 2006 à 23 665 pour la rentrée 2016. Si avant 2005, les étudiants en situation de handicap inscrits à l'université représentaient en moyenne 76 % des étudiants handicapés de l'enseignement supérieur, ce pourcentage s'élève en moyenne à environ 90% à partir de 2010 (cf. figure 2).

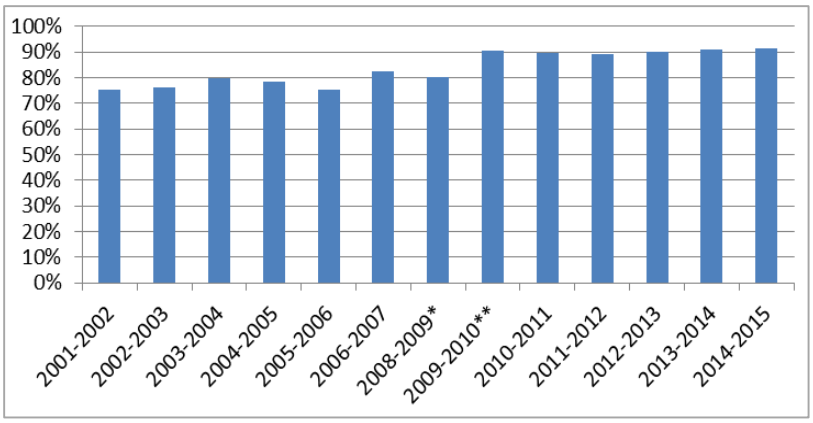

Figure 2 : Proportion d'étudiants handicapés inscrits à l'université par rapport à l'ensemble des étudiants handicapés dans le supérieur (MENESR-DGESIP, 2016)

Divers éléments peuvent expliquer la présence accrue des étudiants déclarés en situation de handicap dans l'enseignement supérieur, et particulièrement à l'université. Il convient tout d'abord de préciser que les modalités de recensement permettent depuis 2015 de dénombrer les étudiants déclarés handicapés dans l'ensemble des formations au niveau licence. Une partie de la croissance des effectifs est donc due à cette évolution des modalités d'enquête. Toutefois, la forte augmentation observée correspond également à une augmentation effective du nombre d'étudiants déclarés handicapés. En effet, une accélération de la croissance des effectifs peut être observée à partir de 2005. Selon l'enquête du MENESR et de la DGESIP, cet accroissement des effectifs est dû à la politique incitative en faveur des personnes en situation de handicap, tant au niveau national (avec la promulgation de la loi du 11 février 2005) qu'au niveau des établissements du supérieur (signature de la Charte Université Handicap en 2007 et en 2012). D'autres raisons peuvent expliquer cette évolution, toujours selon le ministère. Il s'agit notamment d'une arrivée croissante des élèves issus de l'enseignement secondaire, particulièrement depuis 2005. Par ailleurs, les étudiants seraient mieux informés de leurs droits et hésiteraient moins à les faire valoir en se faisant connaitre des structures handicap et en demandant des compensations. Une fois mis en place, l'accompagnement s'avèrerait plus adapté aux besoins spécifiques. Les poursuites d'études longues s'avèreraient un peu plus nombreuses, bien que cette tendance reste à confirmer. Enfin, les politiques d'établissement qui visent à développer la sensibilisation et la formation des personnels contribueraient à un « *repérage plus efficace* » des étudiants et réduiraient ainsi le décrochage (MENESR-DGESIP, 2016).

Toutefois, selon un rapport de l'OCDE, la hausse du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur ne doit pas être uniquement appréhendée comme résultant des politiques inclusives. Leur présence accrue s'inscrirait plus largement dans un « *mouvement de diversification des profils étudiants* » ainsi que dans la « *redéfinition des rôles et des missions de l'enseignement supérieur* » (Ebersold, 2008).

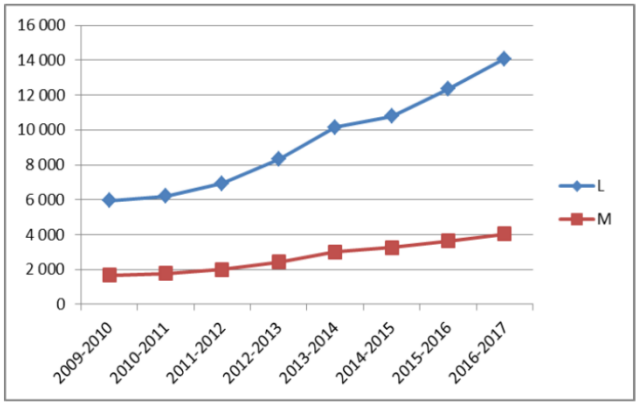

Figure 3 : Evolution du nombre d'étudiants handicapés en licence et en master depuis 2005 (MENESR-DGESIP, 2018)

De plus, cette croissance des effectifs ne touche pas de la même manière les différents cycles. Il apparait que cette progression des effectifs globaux repose notamment sur l'accroissement du nombre d'étudiants handicapés inscrits en licence, et plus particulièrement en 1ère et 2ème année du premier cycle (cf. figure 3).

2.3 Une répartition inégale selon le cycle d'études (LMD)

DEPUIS 2005, la croissance des effectifs d'étudiants en situation de handicap touche inégalement les différents cycles universitaires (licence, master, doctorat).

On constate une nette surreprésentation des étudiants déclarés en situation de handicap en licence (78,85%) par rapport à la population générale (63,58%), ainsi qu'une sous-représentation en master (20,56% contre 32,62%) et en doctorat (0,59% contre 3,80%) (cf. tableau 4). Il convient de préciser que le taux concernant le troisième cycle apparait peu significatif et cela pour des raisons dues aux modalités de recensement. En effet, les doctorants handicapés bénéficiant d'un contrat doctoral sont à ce titre suivis par les services des ressources humaines et non pas par les structures ou services handicap. Ainsi, le taux présenté s'avère discutable, dans la mesure où certains doctorants sont susceptibles « d'échapper » au recensement effectué par l'établissement.

	Population générale	Étudiants handicapés
L	63,58%	78,85%
M	32,62%	20,56%
D	3,80%	0,59%

Tableau 4 : Comparaison des taux de répartition par cycle en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018)

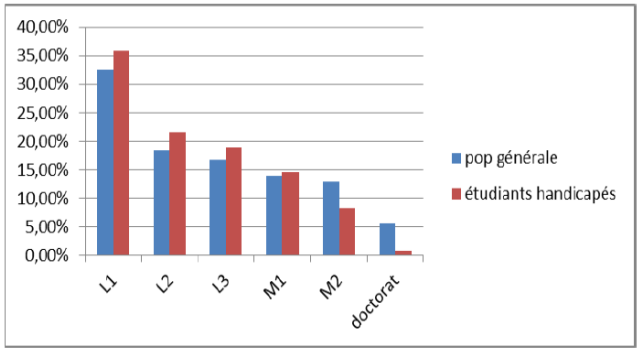

Figure 4 : Comparaison des taux de répartition par années d'études : étudiants handicapés et population globale en 2016-2017

Lorsque la répartition des étudiants handicapés par cycle, détaillée par année, est rapportée à celle de la population étudiante globale, il apparait que la sous-représentation globale des étudiants handicapés en master est fortement liée à leur très faible présence au niveau du M2 (cf. figure 4).

L'évolution des effectifs constatée ces dernières années montre que la distribution de la population des étudiants handicapés tend à se rapprocher de celle de la population générale. Cette tendance globale de réduction des écarts est observable ces cinq dernières années (cf. tableau 5). Cependant, la répartition des étudiants identifiés en situation de handicap dans chaque année du cursus L.M.D demeure distincte de la population générale et apparait différenciée selon les années de formation. C'est aux niveaux L1, L2 et M2 que le différentiel entre les étudiants en situation de handicap et la population générale est le plus élevé. Ainsi, la tendance est à la baisse des écarts mais avec une tendance persistante à la sous-représentation en M2. Pour l'année 2016-2017, on dénombre 3,4 étudiants handicapés inscrits en licence pour 1 étudiant handicapé inscrit en master, tandis que ce rapport est de 2,5 pour la population générale. Autrement

dit, la hausse des effectifs constatée pour le niveau licence n'est pas suivie par un accroissement proportionnel du nombre d'étudiants en master.

	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Différentiel L1 ESH – Pop Géné.	6,96%	6,40%	4,55%	3,21%	3,46%
Différentiel L2 ESH – Pop Géné.	5,49%	5,39%	4,09%	4,14%	3,13%
Différentiel L3 ESH – Pop Géné.	1,10%	1,77%	0,76%	1,24%	2,22%
Différentiel M1 ESH – Pop Géné.	-1,88%	-2,03%	0,86%	0,82%	0,74%
Différentiel M2 ESH – Pop Géné.	-6,62%	-6,50%	-5,39%	-4,73%	-4,65%
Ecart D	-5,02%	-5,14%	-4,86%	-4,67%	-4,90%

Tableau 5 : Evolution des différentiels entre la répartition des étudiants handicapés et celle de la population générale de 2012 à 2017 (MENESR- DGESIP, 2018)

Relativement à ces écarts, l'enquête précise qu'un étudiant déclaré handicapé à un moment donné de son parcours, peut ne plus l'être par la suite ou faire le choix de ne plus être suivi par les services concernés, et ainsi ne plus apparaitre dans le recensement. La publication précise que la « *situation de handicap* » est envisagée ici comme la conséquence de l'interaction entre l'étudiant et son environnement. Lorsque les troubles de l'étudiant ou les caractéristiques de l'environnement évoluent, les besoins en termes de compensations ou d'aménagements peuvent varier. Les explications avancées par les auteurs de l'enquête s'articulent autour de l'évolution de la « situation de handicap » :

> *« Certaines demandes d'aide sollicitées lors de la première année de formation effectuée dans l'enseignement supérieur ne sont pas renouvelées l'année suivante, le contexte ayant évolué ou les étudiants ayant élaboré des stratégies efficaces qui leur permettent de s'en passer » (MENESR-DGSIP, 2018, p.9)*

Certaines mesures mises en place la première année peuvent ainsi ne pas être renouvelées les années suivantes. Les auteurs considèrent également que les modalités du travail universitaire et de fréquentation de l'université évoluent au niveau du master (le travail personnel devient dominant), d'où des demandes d'accompagnement qui se font moins nombreuses (MENESR-DGESIP, 2018).

2.4 Distribution selon la filière d'études et corrélation avec le « type de troubles »

LES ETUDIANTS recensés se répartissent de manière différente au sein des différentes filières et disciplines à l'université par rapport à la population générale (cf. figure 5). Une corrélation significative apparait également entre la filière d'études et le « *types de troubles* » ou la déficience de l'étudiant.

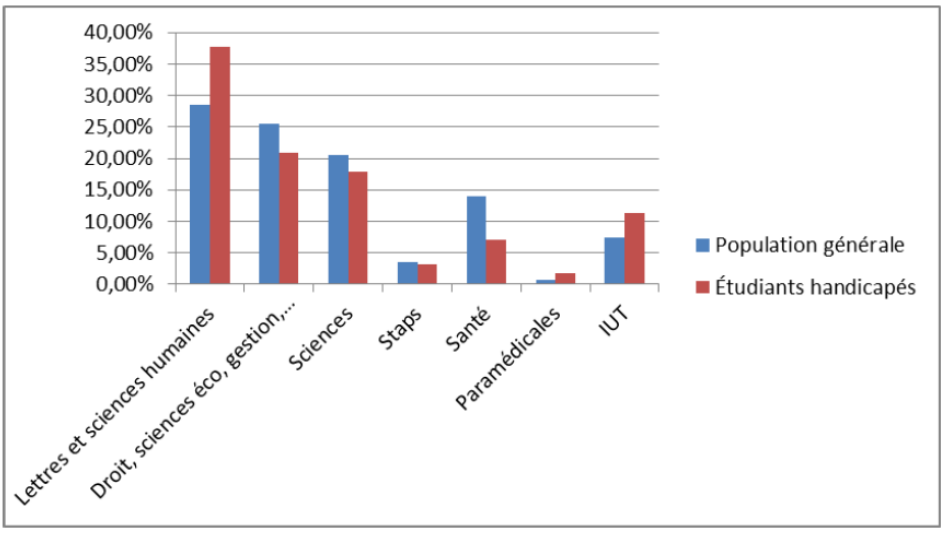

Figure 5 : Comparaison des taux de répartition par discipline : étudiants handicapés et population globale en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018)

Comparativement à la population générale, les étudiants en situation de handicap sont sous-représentés en sciences (17,9% des étudiants handicapés contre 20,5% des étudiants en général), en droit, sciences économiques et gestion (21% contre 25,5%) et dans les disciplines de santé (7% contre 13,9%). Cette tendance, déjà observable précédemment, se confirme ces dernières années. A l'inverse, les étudiants handicapés sont surreprésentés dans les formations de courte durée en IUT (11,4% contre 7,4%), et surtout dans les disciplines de lettres, sciences humaines et sociales (37,8% contre 28,4%). Pour la première année de recensement, en 2014-2015, les filières paramédicales ont été traitées dans le cadre du recensement, et les étudiants déclarés handicapés y sont légèrement surreprésentés. Ces écarts apparaissent différenciés selon les « *types de troubles* » des étudiants.

En effet, le recensement des étudiants handicapés envisage la déficience en considérant une catégorisation selon différents *« types de troubles »*[19] : troubles auditifs, troubles visuels, troubles viscéraux, troubles cognitifs dont ceux du spectre de l'autisme, troubles moteurs, troubles du langage et de la parole, troubles psychiques ou encore plusieurs troubles associés (MENESR-DGESIP, 2018). Cette typologie ou classification en termes de « *troubles* », telle qu'elle est envisagée par le ministère et les services universitaires, est susceptible de comporter certains biais et certains risques de confusion. Segon, Brisset et Le Roux (2017) tentent de reproduire au sein de leur propre

[19] A ce titre, il semble intéressant de relevé dans le recensement l'utilisation du terme « situation de handicap » associé à une catégorisation renvoyant à la déficience (auditive, visuelle etc..), alors même que le vocable situation de handicap vise à se décentrer de la déficience et de la personne (cf. Chapitre 7).

enquête cette répartition proposée dans le recensement ministériel et constatent des tensions tant pour les enquêtés lors de la passation du questionnaire que pour les chercheurs lors du traitement des données.

> *« On constate tout d'abord que des enquêtés ayant la même déficience peuvent se positionner différemment : c'est le cas par exemple de la dyslexie classée parfois comme étant un trouble du langage et de la parole et d'autre fois comme un trouble intellectuel et cognitif ; ou les troubles autistiques que nous retrouvons dans trouble psychique ou trouble intellectuel et cognitif. »* (Segon, *Brisset et Le Roux, 2017)*

Ainsi, on peut supposer que certaines confusions soient aussi présentes au sein du recensement ministériel.

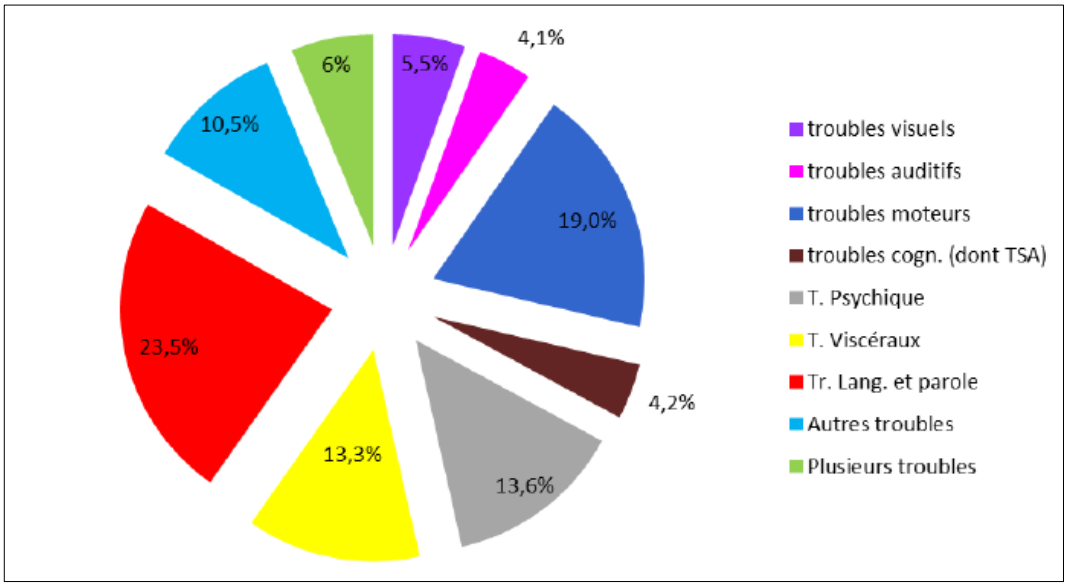

Figure 6 : Répartition des étudiants handicapés en fonction des types de troubles en 2016-2017 dans les établissements du supérieur hors situation de handicap temporaire (MENESR-DGESIP, 2018)

Dans l'ensemble des établissements du supérieur, pour l'année 2016-2017, les troubles moteurs concernent environ un cinquième des situations de handicap à l'université (19%). Ensuite, par ordre de grandeur : les troubles du langage et de la parole (23,5%) ; les troubles viscéraux et les troubles psychiques (respectivement 13,3% et 13,6%) ; la catégorie des « autres troubles » (10,5%), qui rassemble principalement des situations qui n'avaient pas fait l'objet d'une évaluation précise lors du recensement ; plusieurs troubles associés (6%), les troubles visuels (5,5%), les troubles auditifs (4,1%), enfin les troubles intellectuels et cognitifs qui ne représentent que 4,2% des situations de handicap. Il convient de préciser que les situations de handicap temporaires ne sont pas comptabilisées dans la figure 6. En 2016-2017, 4,6% des étudiants en situation de handicap le sont temporairement, c'est-à-dire pour une durée estimée inférieure à un an.

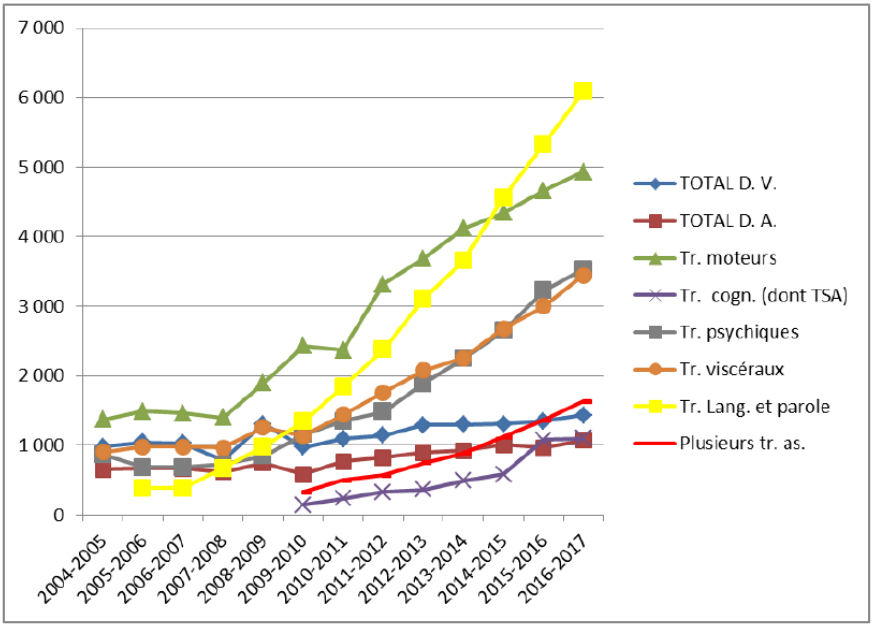

Figure7 : Evolution des effectifs étudiants handicapés par types de troubles de 2004 à 2017 (MENESR-DGESIP, 2018)

Depuis la loi de 2005, une nette et quasi-constante progression est constatée quant au nombre d'étudiants présentant des troubles du langage et de la parole et des troubles moteurs (cf. figure 7). Ces cinq dernières années, une seconde tendance se dessine : la forte augmentation du nombre d'étudiants ayant des troubles psychiques et des troubles viscéraux.

Le recensement ministériel fait apparaitre deux corrélations : la première entre le type de troubles et le niveau d'études, la seconde entre le type de troubles et la filière de formation de l'étudiant.

2017	L1	L2	L3	M1	M2	doctorat
pop générale	32%	18%	17%	14%	13%	6%
Etudiants handicapés	36%	22%	19%	15%	8%	1%
ESH TV	34%	21%	18%	17%	9%	2%
ESH TA	30%	18%	19%	18%	12%	2%
ESH TM	33%	20%	19%	16%	10%	1%
ESH TSA	44%	21%	17%	14%	4%	0%
ESH T Psy.	37%	24%	18%	14%	6%	1%
ESH T Visc.	33%	22%	20%	15%	9%	1%
ESH TLP	39%	24%	18%	13%	7%	0%

Tableau 6 : Distribution des étudiants handicapés selon le niveau et le type de troubles en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018)

Les statistiques de 2018 mettent en évidence une correlation entre la déficience de l'étudiant et son niveau de formation, corrélation déjà observée les années précédentes. Selon l'enquête du ministère, les étudiants qui présentent des troubles moteurs et des troubles visuels ou auditifs connaissent « *une meilleure progression* » dans leurs parcours, qui apparaissent « *plus fluides* » que ceux des autres étudiants en situation de handicap. En effet, en termes de répartition des effectifs au sein des différents cycles universitaires, ce sont eux qui se rapprochent le plus de la population générale. A l'inverse, les étudiants les plus surreprésentés en licence et sous-représentés en master

sont ceux qui présentent des troubles cognitifs, des troubles du spectre de l'autisme, des troubles psychiques ou des troubles du langage et de la parole (cf. tableau 6).

Les étudiants handicapés se répartissent inégalement dans les filières de formation selon le type de troubles (cf. tableau 7). Dans les formations de LSHS qui accueillent

	Etudiants handicapés	Population générale	Etudiants TM	Etudiants TV	Etudiants TA	Etudiants TLP	Etudiants T Visc.	Etudiants T Psy.	Etudiants TSA
Lettres et sciences humaines	37,80%	28,42%	39,49%	39,18%	40,69%	27,11%	34,92%	47,24%	41,31%
Droit, sciences éco, gestion, AES	20,96%	25,54%	25,94%	20,54%	16,19%	16,70%	23,15%	19,96%	8,58%
Sciences	17,89%	20,49%	15,94%	16,52%	18,96%	20,10%	17,91%	19,12%	34,31%
Staps	3,14%	3,49%	4,12%	1,26%	2,22%	5,73%	1,67%	1,30%	0,00%
Santé	7,01%	13,93%	5,37%	6,45%	10,09%	8,07%	10,35%	3,85%	2,03%
Paramédicales	1,79%	0,69%	0,78%	9,28%	1,88%	2,53%	1,58%	0,62%	0,45%
IUT	11,41%	7,44%	8,34%	6,77%	9,98%	19,75%	10,41%	7,91%	13,32%

Tableau 7 : Répartition des étudiants en situation de handicap selon la discipline de formation et le type de troubles en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018)

28,4% de la population générale, sont inscrit 37,8% des étudiants handicapés, et plus particulièrement de 39% à 41% des étudiants ayant des troubles moteurs, visuels ou auditifs, jusqu'à 47,2% des étudiants ayant des troubles psychiques/psychologiques, mais seulement 27,1% des étudiants ayant des troubles du langage et de la parole. En sciences, où 20,5% de la population étudiante est inscrite, les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme sont massivement inscrits à hauteur de 34,3% d'entre eux, tandis que tous les autres étudiants handicapés sont légèrement sous-représentés (de 15,9% pour les étudiants aux troubles moteurs, à 20,1% pour ceux ayant des troubles du langage et de la parole). Au sein des formations de droit économie et gestion, le taux de répartition des étudiants ayant des troubles moteurs (25,5%) se rapprochent de celui de la population générale (25,5%), tandis que les étudiants aux troubles auditifs ou à ceux relatifs au spectre de l'autisme sont sous-représentés (respectivement seulement 16,1% et 8,6%).

Dans les formations en STAPS[20], bien qu'elles accueillent 3,1% des étudiants handicapés contre 3,5% de la population générale, on observe également des disparités : y sont inscrits proportionnellement davantage d'étudiants ayant des troubles moteurs (4,1% d'entre eux) ou des troubles du langage et de la parole (5,7%) ; et moins de 2% des étudiants aux troubles visuels (1,3%), viscéraux (1,7%), psychologiques (1,3%) et autistiques (0%). Dans les formations de santé (qui accueillent 13,9% de la population générale), tous les étudiants handicapés, quel que soit le type de troubles, sont sous-représentés (globalement seuls 7% d'entre eux y sont inscrits), et seulement 3,9% des étudiants aux troubles psychiques et 2% de ceux ayant des troubles du spectre de l'autisme. Dans les formations paramédicales, les étudiants handicapés sont surreprésentés (1,8% d'entre eux y sont inscrits contre 0,7% de la population générale) et cette surreprésentation touche principalement les étudiants ayant des troubles visuels (9,3% y sont inscrits). Enfin, au sein des formations en IUT qui accueillent 7,5% de la population étudiante globale, près de 20% des étudiants ayant des troubles du langage et de la parole sont inscrits.

Ces taux de répartition, différenciés comparativement à la population générale, mais qui se distinguent aussi entre eux selon le type de troubles, renvoient à des

[20] Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

différenciations qui s'opèrent « *en fonction de la nature*[21] *de leur handicap* » (MENESR-DGESIP, 2018, p.15) mais sont susceptibles également d'engager un questionnement quant au degré d'accessibilité des différentes formations et filières universitaires auquel doivent faire face les étudiants handicapés lors de leur orientation et de leur transition vers l'enseignement supérieur.

3. La compensation universitaire du handicap

3.1 L'adaptation des établissements d'enseignement supérieur au handicap

DANS une publication de l'OCDE en 2008, le sociologue Serge Ebersold cherche à identifier les transformations et les formes d'adaptation au sein des établissements d'enseignement supérieur qui ont favorisé la présence croissante d'étudiants handicapés et plus généralement participé à ouvrir l'enseignement supérieur à la diversité. En France selon l'auteur, l'exigence d'adaptation s'est traduite par une définition « *restrictive de l'accessibilité* », où l'accessibilité est envisagée majoritairement dans sa dimension physique, à travers notamment la circulation et l'orientation dans les locaux ainsi que par la mise en place de moyens techniques et humains visant l'égalité des chances aux examens.

Le rapport à la diversité apparait fondamental, à l'échelle de l'établissement mais aussi plus largement au sein du système éducatif et du pays dans lequel il s'inscrit (Ebersold, 2008). La vision du handicap semble ainsi déterminante, puisque l'on se focalise sur les déficiences et leurs implications dans une vision défectologique du handicap, tandis que, dans une perspective écologique, on se centre sur l'aptitude des institutions à être accessibles et à s'adapter. Dès lors, s'opposent deux types de responsabilité, l'une plus individuelle axée sur la motivation de l'étudiant et sa capacité d'adaptation à l'environnement universitaire (en Suisse et en France par exemple), l'autre davantage collective qui renvoie à la mobilisation de l'ensemble de la communauté universitaire (dans les pays scandinaves). Le handicap peut renvoyer alors soit à une forme de déviance, soit à une forme de diversité parmi d'autres, qui devient source d'enrichissement économique (Ebersold, 2008).

Concernant la France, en 2006, un rapport rendu par l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche met en évidence que « *les politiques menées par les universités varient sensiblement d'un établissement à l'autre* » (Georget et Mosnier, 2006). Un double constat peut être établi : tous les établissements mettent en place des actions en faveur des étudiants en situation de handicap, mais à des degrés d'engagement très variables.

En 2015, Ludovic Martel propose une analyse des politiques publiques à destination des étudiants handicapés. Il s'intéresse plus particulièrement, aux politiques d'établissements, à l'organisation, à la gestion des personnels, aux ressources financières, aux missions effectuées et aux stratégies partenariales. Son travail met en

---

[21] L'usage de l'expression « *nature de leur handicap* » semble ici critiquable dans la mesure où elle peut renvoyer à une perspective « naturalisante » du handicap (comme une caractéristique de l'étudiant et non de l'interaction avec le contexte).

évidence des situations contrastées. L'enquête montre que 62% des établissements d'enseignement supérieur ont mis en place un service dédié aux étudiants handicapés avant la charte Université-Handicap de 2007, pour « *s'adapter à l'émergence d'une nouvelle catégorie de public, de plus en plus présente au sein de leurs effectifs* » (Martel, 2015). Toutefois, l'étude met en évidence des « *locals* » ou singularités territoriales. Ces disparités entre les établissements du supérieur en termes de moyens humains et financiers conduiraient à des « *inégalités territoriales incontestables* » (Martel, 2015).

Des différenciations et des inégalités en termes de personnels et de ressources humaines sont constatées. À titre d'exemple, en termes de personnel d'accompagnement, pour trois équivalents temps plein (ETP), le nombre d'étudiants en situation de handicap suivis peut varier de 22 à 240. De plus, la collaboration entre les différents acteurs du handicap à l'université se révèle assez fragile, en raison notamment de la diversité des situations, de la pluralité des profils des acteurs universitaires et de leur niveau d'intervention (Magimel, 2004).

Concernant les financements et le budget consacré aux étudiants en situation de handicap, les disparités sont également très fortes. D'une part, le financement apparait varié et multiple, il peut être exclusivement sur fond ministériel (29% des établissements), sur fonds propres (37% des établissements), croisé et complété par d'autres apports (17% des établissements), complété par d'autres financements externes (entreprenariat, collectivités locales, crédits européens dans le cadre d'appel à projet - 11% des établissements). De fortes inégalités territoriales sont mises au jour, entre, d'une part, l'établissement qui possède le moins de ressources avec un coût moyen de 99 euros annuels par étudiant en situation de handicap, et d'autre part, l'établissement qui possède le budget le plus élevé avec 443 euros annuels par étudiant en situation de handicap (Martel, 2015).

3.2 Variabilité des services et des dispositifs d'accueil

L'ORGANISATION de l'accueil des étudiants en situation de handicap renvoie à une pluralité de situations, qui semblent être le reflet de la diversité des politiques conçues et développées par les universités. En 2006, Georget et Mosnier ont dégagé de leurs observations six types d'organisations :

- *les associations* : parfois pionnières en ce qui concerne l'accueil des étudiants handicapés, même si pour certaines, leurs attributions ont été reprises par les universités au fil du temps.
- *l'absence d'association et de service spécialisé* : c'était le cas pour un quart des universités en 2006, cette situation concernant plus particulièrement des universités assez récentes aux effectifs plutôt modestes.
- *un service intégré* : il n'existe pas de service universitaire spécifique pour l'accueil des étudiants handicapés, mais celui-ci est intégré à un service généralement en contact privilégié avec les étudiants (service scolarité ou service de la vie étudiante).
- *une « mission handicap »* : il s'agit ici davantage d'un « *travail collégial bien structuré* » qui organise la coordination de l'accueil des étudiants handicapés. Dans ce cas, il convient de noter le rôle pionnier des services de médecine préventive dans ce domaine.
- *un « service handicap » :* dans cette situation, un service distinct et autonome organise l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés.

- *un service interuniversitaire* : œuvrant dans plusieurs universités d'une même ville ou d'un même territoire, c'est un service commun qui permet une mutualisation de moyens (humains et techniques), sans que cela empêche les universités d'avoir désigné un chargé d'accueil par campus (Georget et Mosnier, 2006, p.12-18).

Cette variabilité de dispositifs existants, observée en 2006, semble être toujours d'actualité. En 2015, les appellations désignant ces dispositifs sont « *d'une grande diversité* » et s'articulent autour de « *racines communes* » : les termes d'*accueil,* d'*antenne,* de *division,* de *mission,* de *passerelle,* de *pôle,* de *relais,* de *service* (Martel, 2015). Dans l'organigramme des établissements, la majorité de ces services (66%) sont placés sous la responsabilité des directions des études et de la vie universitaire. Pour Martel, cette organisation révèlerait un « *ancrage que nous pouvons qualifier de pédagogique, ce qui est conforme aux attentes puisqu'il s'agit avant tout d'accueil et d'accompagnement* » (Martel, 2015, p.99). Cet « *ancrage pédagogique* » s'inscrirait dans le « *glissement de perspective* » (Ebersold, 2008) concernant l'appréhension du handicap dans les établissements d'enseignement supérieur. Le déplacement des services dédiés, préalablement rattachés aux services médicaux des universités, matérialiserait le passage du modèle médical au « modèle social » du handicap (Le Roux et Marcellini, 2011).

L'autonomisation croissante des établissements du supérieur ne semble pas favoriser une réduction des disparités territoriales. Bien que l'autonomie des universités permettrait à certaines d'entre elles de proposer des actions innovantes, elle est aussi susceptible de renforcer les inégalités territoriales en termes de prise en compte du handicap et plus largement d'accessibilité.

3.3 Mesures de compensation du handicap, aménagements et accompagnement

EN France, la loi de 2005 pose un certain nombre de grands principes, et crée notamment le droit à la compensation : « *Art. L. 114-1-1. - La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie.* » Ce droit à la compensation se matérialise par la création d'une prestation de compensation qui vient compléter les autres prestations sociales. Les mesures d'aménagement et d'accompagnement des études s'inscrivent dans ce droit à la compensation.

Il apparait que les mesures de compensation du handicap dans l'enseignement supérieur s'organisent selon plusieurs modalités. L'accompagnement des étudiants en situation de handicap peut varier, dans certaines structures, selon « le type de déficience » de l'étudiant et/ou de son âge, ou encore selon « *l'orientation plutôt professionnelle ou universitaire des parcours* » (Rick, 2011).

Concernant l'université, ces mesures sont notamment détaillées dans le « *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université* » publié par la Conférence des Présidents d'Université (CPU) en 2012. Il semble intéressant de relever que dans la version antérieure (2007), le guide était relatif à *l'accueil* et non à *l'accompagnement* des étudiants handicapés. Avant de pouvoir bénéficier des mesures d'aménagement et d'accompagnement, l'étudiant en situation de handicap doit effectuer un certain nombre de démarches. La circulaire n° 2011-220 du 27-12-2011 précise la procédure à suivre pour

bénéficier de mesures d'aménagement concernant l'organisation et la passation des examens et concours. L'étudiant doit adresser une demande à l'un des médecins désignés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Le médecin rend un avis qu'il adresse à la fois au candidat et à l'autorité administrative qui organise l'examen ou le concours. Dans cet avis, le médecin propose des aménagements mais c'est l'autorité administrative qui décide des aménagements accordés et notifie sa décision au candidat (Circulaire n° 2011-220, 2011). Il peut s'agir de l'accessibilité de la salle d'examen (équipements tels que plan incliné, ascenseurs, toilettes aménagées, infirmerie), de l'installation de matériel spécialisé, de l'utilisation d'aides techniques ou humaines, de l'attribution d'un temps majoré. L'accès au soutien et aux mesures de compensation du handicap pour l'étudiant dépend alors « *leur aptitude à les faire valoir en signalant leurs besoins éducatifs et en s'assurant de la qualité des soutiens* » (Cordazzo et Ebersold, 2015).

Pour l'année 2016-2017, les mesures d'aménagement des modalités de passation des examens concernent plus des trois quarts des étudiants handicapés (81%, soit 19 699 étudiants). Ces aménagements varient en fonction des besoins des étudiants et des possibilités offertes par les établissements. Ils sont cumulables et peuvent prendre diverses formes : un temps majoré (souvent un tiers-temps) pour 87% des étudiants, la mise à disposition d'un matériel pédagogique adapté (18%), d'une salle particulière (16%), un temps de pause (13%), la présence d'une secrétaire (9%), des épreuves aménagées (8%), des documents adaptés (8%), des aides à la communication (2%) (MENESR-DGESIP, 2018).

Au-delà de la passation des examens, plusieurs mesures de compensation, d'aménagement ou d'accompagnement peuvent être mises en place. Il s'agit tout d'abord du Plan d'Accompagnement des Etudes (PAE) qui est établi à partir des besoins des étudiants, et qui réunit les mesures de compensation proposées. En 2016-2017, près de 75% des étudiants handicapés ont bénéficié d'un plan d'accompagnement formalisé, 5,5% d'un plan encore non formalisé, et 19,5% d'aucune aide ni aménagement (MENESR-DGESIP, 2018).

Par ailleurs, 27,4% des étudiants handicapés bénéficient d'un cursus ou d'un parcours de formation aménagé en raison du handicap (possibilité par exemple de faire une année en deux ans). Enfin, seulement 24,3% des étudiants handicapés recensés par le Ministère bénéficient d'une aide humaine. Dans la majorité des cas, il s'agit d'un preneur de note (pour 18,9% des étudiants handicapés), mais il peut s'agir également d'un soutien pédagogique ou d'un tutorat (7%), d'un interprète (0,3%) ou d'une autre aide humaine spécifique (3,3%%) (MENESR-DGESIP, 2018).

> *« En tant qu'instruments d'action publique, les dispositifs de compensation à l'université sont porteurs de valeurs et nourris de conceptions précises des modes de régulation, de représentations et de formes d'interprétations des handicaps au sein de l'institution. Ils produisent des effets indépendants des objectifs affichés, effets qui structurent, selon leur logique propre, les interventions menées pour compenser le handicap. »* (Segon, Brisset et Le Roux, 2017, p.120)

4. Le dispositif lorrain de compensation universitaire du handicap

L'APPROCHE microsociologique adoptée dans le cadre de cette recherche implique une première étape fondamentale qui renvoie à la nécessite d'appréhender et de décrire le contexte spécifique, les caractéristiques et les particularités du terrain, dans lequel elle s'inscrit.

La description que nous proposons s'appuie sur plusieurs éléments qui nous ont permis d'accéder à une meilleure compréhension du contexte et de l'environnement local. Il s'agit d'abord de notre implication en tant que professionnelle du dispositif permettant une vision « du dedans » ainsi que des contacts et des échanges directs avec les acteurs du dispositif (étudiants handicapés mais aussi professionnels, chargés de mission handicap, responsables du dispositif). Ensuite, de nombreux documents ont été recueillis : documentation institutionnelle (bilans, schéma directeur handicap), documents internes au dispositif (comptes rendus d'assemblées générales, bilans annuels…), documents divers (articles de presse locale, journaux étudiants, reportages de radios locales…). Enfin, plusieurs rencontres (entre 2012 et 2017), parfois formelles (par entretiens semi-directifs) et parfois plus informelles (avec prises de notes sans enregistrement), avec des acteurs et les responsables du dispositif (directrice de l'association, directrice du foyer d'hébergement adapté, référant handicap, professionnels dédiés à l'accompagnement) nous ont permis d'approfondir nos connaissances relatives à l'histoire, l'émergence et l'organisation actuelle du dispositif.

Sur le plan institutionnel, l'Université de Loraine est un établissement public d'enseignement supérieur qui comprend en 2019 : 54 sites répartis sur le territoire lorrain ; 60 laboratoires de recherche ; 43 composantes de formation ; pour 6 900 personnels (dont 3 900 enseignants-chercheurs) et 60 000 étudiants. Concernant particulièrement le handicap, selon les chiffres institutionnels en 2019, 1 037 étudiants sont identifiés en situation de handicap par les médecins référents du service de santé universitaire dont 180 sont accompagnés par une tierce personne[22]. L'Université de Lorraine dispose d'une mission handicap d'établissement qui élabore et met en œuvre la politique de l'établissement dans le cadre du schéma directeur handicap et d'un service universitaire composé de trois chargées d'accueil et d'un référant handisport qui coordonne l'accompagnement des étudiants.

4.1 La naissance du SISU : une association d'associations « prestataire » de l'université

LE DISPOSITIF lorrain de compensation du handicap dans les études supérieures peut-être qualifié d'original, tant vis-à-vis de son histoire (émergence et institutionnalisation antérieure à la loi de 2005) que de son organisation puisqu'il s'articule autour d'une association prestataire de l'université. C'est en 1999 que le Service d'Intégration Scolaire et Universitaire (SISU) voit le jour à Nancy suite à un groupement informel de trois

[22] Pour l'année 2017-2018, 819 étudiants ont été reconnus en situation de handicap et 141 ont été accompagnés au quotidien par une tierce personne, soit pour les enseignements, soit pour les examens.

associations[23] œuvrant déjà pour l'intégration d'étudiants aux troubles moteurs (AGI), aux troubles visuels (GIAA) et aux troubles auditifs (CESENS-est). Dès la fin des années 1980, des étudiants hébergés au sein d'un foyer adapté et médicalisé[24] (AGI) rencontrent des difficultés sur les campus selon la directrice de cette structure d'hébergement. C'est dans ce contexte, par le recrutement « d'objecteurs de conscience » puis de « contrats d'avenir », que les premières formes d'accompagnement à l'université apparaissent. Les acteurs (universitaires et associatifs) s'accordent à considérer que la naissance du dispositif relève d'une volonté conjointe de la part du tissu associatif et de l'institution universitaire « *d'harmoniser les pratiques* ». Selon le référant handicap de l'université, cette harmonisation des pratiques devait nécessairement s'appuyer sur le secteur associatif notamment parce qu'il détenait une expertise tandis que *« l'université ne savait pas faire* ».

À partir de 2001, le dispositif s'institutionnalise à l'initiative de l'université qui est en demande de n'avoir qu'un seul « prestataire » pour l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés. Le SISU, association d'associations, devient ainsi le seul interlocuteur de l'université en matière de handicap et constitue, selon différents acteurs rencontrés, un dispositif original et « *unique en France* ». Association régie par la loi du 1er juillet 1901, le SISU a pour objet de favoriser la scolarisation, les formations supérieures et professionnelles en milieu ordinaire des personnes en situation de handicap et d'assurer leur accompagnement adapté. La philosophie du dispositif est de : « *faire ce qu'il faut pour faciliter l'intégration et la réussite des personnes handicapées, mais juste ce qu'il faut et pas plus qu'il ne faut* ».

L'émergence et le développement d'un dispositif d'accompagnement des étudiants handicapés en Lorraine, antérieur à l'obligation faite aux établissements du supérieur d'accueillir les étudiants handicapés (loi de 2005), peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs propres au territoire lorrain. Historiquement, nous pouvons faire l'hypothèse que l'existence de solutions d'hébergement adapté (foyer médicalisé et chambres accessibles au CROUS) ainsi que d'un service de transport dédié aux personnes à mobilité réduite[25] ont favorisé l'accès aux études pour les étudiants handicapés et le déploiement du dispositif. Selon la directrice de ce dernier en 2013 : « *tout est vraiment local, c'est un système qui est complet, bien qu'il ne prétende pas être parfait, c'est sacrément moins compliqué que dans d'autres universités* ». De plus, ces initiatives sont liées à des mobilisations individuelles et associatives, à la volonté de personnes « *qui s'intéressaient à la question du handicap ».*

---

[23] Ces trois associations sont : l'AGI (Accueillir et Guider l'Intégration), le GIAA (Groupement des Intellectuels Aveugles et Amblyopes) et le CESENS-est (Centre Européen d'intégration et de la préparation des sourds de l'Enseignement Supérieur de l'EST).

[24] Une structure d'hébergement adapté destinée aux étudiants déficients moteurs est créée en 1972 à Nancy. L'association AGI propose 24 places dans un foyer d'accueil médicalisé, comportant un service de soin et d'accompagnement visant l'insertion sociale et le développement de l'autonomie des étudiants.

[25] Il s'agit notamment d'un service mis en place par le réseau de transports en commun de l'agglomération nancéenne. Nous pouvons également mentionner la naissance dès 1964 à Nancy, du Groupement pour l'Insertion des personnes Handicapées Physiques (GIHP). Créé par des étudiants handicapés, notamment Gérard Crombez un étudiant tétraplégique à la faculté des sciences de Nancy, ce groupement est à l'initiative du premier service de transport adapté en France, qui se réalise à Nancy avec une camionnette du CROUS conduite par des bénévoles.

4.2 L'élargissement et le développement du dispositif

EN VINGT ans, le dispositif s'est progressivement étendu à d'autres villes en Lorraine[26], il a élargi son réseau d'associations collaboratrices[27], en accompagnant un nombre croissant d'étudiants. Le SISU coordonne et mutualise les moyens (matériels, humains, financiers) et s'organise en services distincts. Le service d'accompagnement pédagogique (SAP) dont la mission est d'accompagner les étudiants en fonction des besoins définis en « commission d'intégration » dite « commission handicap »[28], déploie des interventions selon deux axes : « *accueillir et informer* » et « *accompagner et intégrer* ». Ce service est composé d'une équipe variée d'accompagnants ou auxiliaires (appelés « *secrétaires* [29]» en référence au secrétariat de cours et d'examen) auxquels s'ajoutent les intervenants et professionnels spécialisés membres des associations collaboratrices. Leurs activités s'articulent autour du secrétariat de cours et d'examen, de la transcription ou autres aides spécifiques (agrandissements des supports et ressources pédagogiques, interprétation en langue des signes, etc.), de l'aide au travail en bibliothèque, du soutien pédagogique et linguistique, de la médiation avec la communauté universitaire[30]. L'association a fait le choix de ne pas « attribuer » un secrétaire par étudiant. Ainsi, au quotidien, l'accompagnement pédagogique est réalisé par plusieurs secrétaires pour un même étudiant, en visant le développement d'une plus grande autonomie de l'étudiant en évitant l'instauration d'une relation de dépendance entre l'étudiant et l'accompagnant[31]. Le service d'accompagnement médico-social d'adultes handicapés (SAMSAH), crée en 2009, a des missions d'accompagnements des étudiants dans leur vie quotidienne sur les campus (prise de repas, passage aux toilettes, soins infirmiers, locomotion…) exercées par des professionnels soignants. Enfin, un service de projet professionnel a pour mission d'accompagner l'étudiant dans l'élaboration d'un projet de formation et d'un projet professionnel, de l'appuyer dans sa recherche de stage et son insertion professionnelle. Ce service, assuré par un chargé de

---

[26] Notamment suite à la fusion en 2012 de l'Université de Nancy I et II et de l'Université Paul-Verlaine de Metz.

[27] En développant des conventions partenariales avec notamment l'APAJH (Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés), le CEDV (Centre d'Éducation pour Déficients Visuels), l'URAPEDA (Union Régionale des Associations de Parents d'Enfants Déficients Auditifs), l'AGEFIPH (Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées), Asperger88, ou encore l'Institut des sourds de la Malgrange.

[28] Réunion visant à définir les besoins spécifiques des étudiants ainsi que les aménagements et mesures de compensation du handicap dans le contexte universitaire, réunissant l'étudiant, le médecin universitaire, le chargé d'accueil de l'université, un représentant du SISU et un enseignant référent. À l'issue de cette commission, un « certificat d'accompagnement » (mentionnant les modalités d'examens et de stage, l'aménagement éventuel du cursus et des enseignements ainsi que le soutien pédagogique et les besoins au quotidien) est produit et validé ensuite par le Président de l'université.

[29] L'équipe de « secrétaires » est composée de salariés à temps plein, permanents de l'association (un peu plus d'une dizaine de personnes) auxquels s'ajoutent des étudiants volontaires (à temps partiel) embauchés par l'association ou l'université via des emplois étudiants.

[30] Pour l'année 2018, 243 réunions d'équipe plurielle ont été réalisées. 42 étudiants ont été recrutés dans le cadre d'emplois-étudiants (dont 9 secrétaires accompagnant plusieurs étudiants handicapés et 33 binômes avec un étudiant handicapé, souvent à un niveau d'études avancé). En termes de volume horaire et de moyens financiers, l'équipe du SISU a effectué environ 13 000 heures d'accompagnement (pour un coût d'environ 500 000 euros) et les emplois-étudiants ont effectué 11 650 d'heures d'accompagnement (pour un coût d'environ 163 000 euros).

[31] La directrice de l'association précise également que ce fonctionnement permet de marquer une rupture avec les « habitudes » prises dans l'enseignement primaire et secondaire dans lesquels une seule et même personne accompagne généralement un élève tout au long d'une année scolaire.

mission, a fermé au cours de notre enquête ; l'accompagnement au projet professionnel relève désormais du service d'orientation et d'insertion professionnel de l'université.

Selon le Président de l'association SISU que nous avons rencontré en 2012 : « *Le service pédagogique se voit de plus en plus sollicité, année après année, aussi bien à Nancy qu'à Metz, et ses accompagnements s'avèrent aussi de plus en plus diversifiés.* (…) *Non seulement il a su mettre en place des accompagnements que l'on pourrait qualifier de « classiques » à destination d'étudiants porteurs de handicaps moteurs ou sensoriels, mais il a su s'adapter à d'autres types de maladies invalidantes puisque le SISU intervient aussi pour les étudiants autistes, des étudiants dyslexiques, ou temporairement en incapacité en raison de maladies telles que le cancer.* »

Synthèse de la partie 1

L'HISTOIRE de la place faite aux enfants handicapés à l'école varie fortement selon les lieux et les époques. Du point de vue historique, l'école a joué un rôle fondamental dans la définition de l'anormalité ou encore de l'inadaptation (Mazereau, 2012). En France, l'histoire de l'éducation destinée aux enfants handicapés est une « histoire de la séparation » (Plaisance, 2009a). A une logique ségrégative caractérisée par l'exclusion des élèves « inadaptés » ou « anormaux » succède progressivement une logique adaptative (Zaffran et Establet, 2007), durant laquelle l'éducation spécialisée se développe, conjointement au « mur invisible » séparant l'école et le monde médico-social (Plaisance, 2009b ; 2009c). A partir des années 1960, l'intégration scolaire se développe en lien avec de nouvelles conceptions du handicap et des phénomènes regroupés sous le terme « d'échec scolaire », et la scolarisation des enfants handicapés se réalise désormais au plus près de l'école ordinaire. Cependant, il revient à ces élèves de s'adapter à l'école (Thomazet, 2006) et l'intégration peut apparaître comme un « privilège » plutôt qu'un droit (Tremblay, 2012). Elle maintient une approche médicale et diagnostique, et il revient à l'élève de satisfaire certains critères pour être « intégrable » (Tremblay, 2012). Trop souvent réduite à sa dimension physique, l'intégration peut être au contraire envisagée selon une acception large, qui renvoie à l'articulation entre des dimensions physique, fonctionnelle, sociale et sociétale (Gardou, 1998 ; Tremblay, 2012). L'intégration scolaire est critiquée notamment parce qu'elle se caractérise par une focalisation sur les difficultés de l'enfant (Lachaud, 2003 ; Crouzier, 2005).

L'éducation inclusive qui s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants (Plaisance et al., 2007) constitue, en France, un véritable « renversement de perspective » (Benoit, 2008). Il revient désormais à l'école de s'adapter aux besoins de chaque enfant, en se focalisant sur l'accessibilité du système scolaire et de l'apprentissage, l'adaptation de la norme scolaire et des pratiques d'enseignement, dans un système à voie unique de référence (Benoit, 2008). Cette évolution et le passage de l'intégration à l'inclusion trouvent leurs origines dans l'évolution conceptuelle du handicap (Thomazet, 2006 ; 2008). L'inclusion fait l'objet de débats et de confrontations (Bonvin et al., 2013) et ne renvoie pas aux mêmes significations et aux mêmes pratiques selon les pays (Plaisance et al., 2007). Tandis que dans certains pays l'inclusion comprend un spectre très large, comprenant le handicap, les discriminations ethniques ou genrées, et la pauvreté, en France, elle est souvent entendue comme une scolarisation en milieu ordinaire d'enfants « en situation de handicap » (Musset et Thibert, 2010). De plus, « l'histoire de la séparation » en France semble influencer encore aujourd'hui le traitement différencié réservé aux élèves « extraordinaires », la forte séparation entre l'école et le milieu médico-social (Plaisance, 2009a), ainsi que la persistance d'une approche diagnostique centrée sur la personne (Lavoie et al., 2013).

L'évolution de la terminologie employée pour désigner les enfants « déficients », « handicapés », en « situation de handicap » ou « à besoins éducatifs particuliers » semble révélatrice de ces transformations et de ces évolutions (Poizat, 2006 ; Musset et Thibert, 2010). Les terminologies employées sont toutes historiquement situées et connotées et d'un usage circonscrit (Lesain-Delabarre, 2015). En France, il n'existe pas de terme consacré pour désigner la population d'élèves qui bénéficient de mesures spécifiques en fonction de leurs besoins éducatifs particuliers (Lesain-Delabarre, 2015).

Ces questions terminologiques suscitent des débats et impliquent différentes représentations et diverses conséquences pratiques, que ce soit en termes d'identification mais aussi de mesures à adopter (Plaisance, 2009c). Ces dernières décennies, diverses mesures législatives et recommandations vont se développer, à l'échelle nationale et à l'échelle internationale, en faveur du droit à l'éducation et la promotion d'une éducation inclusive. En France, la loi de 2005 fonde le droit pour tout enfant d'être scolarisé dans l'établissement le plus proche de son domicile, et la compensation du handicap devient la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur. Depuis vingt ans, une réflexion émerge et se développe dans les universités autour de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants handicapés, des chartes sont adoptées (CPU, 2007 ; 2012) et l'on assiste à la mobilisation du secteur associatif autour de l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour les étudiants handicapés.

À la rentrée 2017-2018, 29 989 étudiants sont recensés handicapés pour l'ensemble des établissements du supérieur et ils sont massivement inscrits à l'université (près de 90% d'entre eux). Selon le recensement ministériel, ils représentent 1,6% des étudiants inscrits à l'université, 1,1% de ceux des écoles d'enseignement supérieur et 0,5% pour les STS et CPGE. Les effectifs d'étudiants déclarés handicapés dans l'ensemble de l'enseignement supérieur connaissent une croissance moyenne d'environ 13% par an depuis 15 ans. Depuis la loi de 2005, ils sont quatre fois plus nombreux à s'inscrire à l'université (5 930 en 2005, 23 665 en 2017). Toutefois, ils se répartissent inégalement au sein des différentes filières et formations, répartition qui est corrélée avec le « type de trouble(s) ». Ils sont surreprésentés en licence et dans les formations en LSHS et sous-représentés dans les second et troisième cycles (master et doctorat) ainsi que dans les formations en sciences, en santé et en droit, en économie et gestion (MENESR-DGESIP, 2018 ; 2019).

Les établissements du supérieur doivent faire face à une exigence d'adaptation, qui s'est traduite en France par une définition « restrictive » de l'accessibilité, envisagée principalement dans sa dimension physique (Ebersold, 2008). Tandis que dans les pays scandinaves la responsabilité est davantage collective et renvoie à la mobilisation de l'ensemble de la communauté universitaire, en France la responsabilité est davantage individuelle, c'est-à-dire centrée sur la motivation de l'étudiant handicapé et sa capacité d'adaptation à l'environnement universitaire (Ebersold, 2008). Plusieurs travaux ont mis en évidence la diversité des dispositifs existant au sein des établissements d'enseignement supérieur. Tous les établissements déploient des actions en faveur des étudiants en situation de handicap mais à des degrés d'engagement très variables (Georget et Mosnier, 2006). Les appellations désignant ces dispositifs sont diverses et s'articulent autour des termes d'accueil, d'antenne, de division, de mission, de passerelle, de pôle, de relais, de service (Martel, 2015). Des recherches mettent en évidence l'existence de « *locals* » ou singularités territoriales, ainsi que des disparités entre les établissements du supérieur en termes de moyens humains et financiers, conduisant à des « inégalités territoriales incontestables » (Martel, 2015) dont on peut questionner l'évolution au regard de l'autonomie croissante des universités. Les mesures de compensation du handicap dans l'enseignement supérieur s'organisent selon plusieurs modalités. L'accompagnement des étudiants en situation de handicap est variable selon les besoins des étudiants et les possibilités offertes par les établissements mais varie aussi selon « le type de déficience » de l'étudiant, selon son âge, selon les parcours (Rick, 2011). Pour accéder à ces mesures de compensation, l'étudiant doit initier des démarches

auprès d'un médecin universitaire. Les mesures de compensation sont cumulables et peuvent prendre diverses formes : temps majoré pour les examens et concours (modalité la plus fréquente et la plus répandue), matériel pédagogique adapté, aides humaines et techniques, accompagnement pédagogique, aide à la communication.

Cette recherche s'inscrit dans un contexte local spécifique marqué par l'existence d'un dispositif de compensation universitaire du handicap particulier. Sur le plan institutionnel, l'association SISU (une association d'associations œuvrant dans le domaine du handicap) est prestataire de l'Université de Lorraine et son unique « interlocuteur » concernant l'accompagnement des étudiants dits « en situation de handicap ». Cette association, qui s'inscrit dans un territoire ayant une histoire particulière vis-à-vis de la question du handicap dans les études supérieures, est née en 1999 soit six années avant l'obligation légale faite aux établissements universitaires d'accueillir et d'accompagner les étudiants handicapés. La description de ce contexte local spécifique semble essentielle pour mieux situer notre travail d'enquête par rapport aux caractéristiques et aux particularités du « terrain ».

Partie 2 : Apprendre à l'université

POUR mieux comprendre les parcours et l'expérience des étudiants handicapés, il nous semble primordial de porter une attention particulière au contexte d'apprentissage spécifique que l'université constitue au sein de l'enseignement supérieur. Si l'enseignement supérieur, et plus particulièrement l'université, connaissent une croissance continue des effectifs « *étudiants handicapés* » depuis la loi de 2005, leur présence accrue n'est pas seulement liée à l'évolution de la scolarisation des élèves handicapés. Elle renvoie également aux « nouveaux étudiants » qu'accueille l'université d'aujourd'hui, une université ouverte et non plus réservée aux élites ou aux « héritiers », mais aussi une université de masse dont la démocratisation est questionnée. En considérant que les étudiants handicapés sont avant tout des étudiants, nous avons fait le choix, dans les deux premiers chapitres de cette 2ème partie, de mobiliser la littérature relative à la sociologie de l'étudiant pour mieux comprendre les enjeux, les dynamiques et les processus propres à l'apprentissage universitaire. Dans le dernier chapitre, nous proposerons un état des savoirs, autour de l'expérience des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Nous verrons que le handicap à l'université est un objet de recherche peu investi par les chercheurs en France, alors qu'il est repérable dans la littérature internationale depuis les années 1980.

Le chapitre 3 retrace brièvement l'évolution des recherches en sciences sociales qui, depuis les années 1960 en France, s'intéressent au monde étudiant. Nous verrons comment, à partir du travail pionnier de Bourdieu et Passeron (1964) portant sur la reproduction sociale, la sociologie de l'étudiant en France s'est progressivement intéressée aux études elles-mêmes, puis à l'expérience étudiante et à ses spécificités. Ainsi, les sociologues interrogent l'existence d'une « *identité étudiante* » (Galland, 1995 ; Erlich, 1998) et la pertinence de considérer les étudiants comme un groupe social. Nous questionnerons ensuite les effets de la massification en termes de démocratisation. Plusieurs études s'accordent en effet à considérer que la démocratisation « quantitative » renvoie à une démocratisation « ségrégative » (Merle, 2002 ; Duru-Bellat, 2006) et se distingue d'une démocratisation « qualitative » (Prost, 1986 ; Merle, 2002). Enfin on s'interrogera sur ce que signifie « réussir » à l'université. Comment mesure-t-on ces phénomènes regroupés sous les termes de réussite et d'échec ? En quoi ces mesures sont-elles pertinentes ? Or, se placer du point de vue de l'acteur étudiant qui apprend implique de questionner la manière dont il définit subjectivement la réussite en relation avec ses projets. Nous discuterons ainsi des recherches qui ont mis en évidence la variabilité et le caractère dynamique des projets et des attentes des étudiants vis-à-vis de leurs études (Boyer, Coridian et Erlich, 2001 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2015).

Le chapitre 4 s'intéresse spécifiquement à l'acte d'apprendre à l'université, c'est-à-dire aux processus de cognition et de socialisation qui s'articulent dans l'apprentissage universitaire. Nous verrons tout d'abord que les premiers travaux anglo-saxons qui portent sur l'apprentissage étudiant (*student learning*) se situent dans le champ de la psychologie cognitive, puis que progressivement, le champ de recherche du *student learning* s'est diffusé dans l'espace francophone (Romainville, 1993 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998 ; Alava et Romainville, 2001). Dans ces approches, ce sont les conceptions du savoir, les croyances épistémiques, les styles et les approches

d'apprentissage qui sont étudiés (Perry, 1970 ; Pask, 1976 ; Säljö, 1979 ; Entwistle et Ramsden, 1983 ; Biggs, 1987 ; Marton *et al.*, 1993 ; Marton, Beaty et Dall'Alba, 1993), notamment quant à leur influence sur les pratiques d'études. Nous aborderons également des travaux d'orientation plus sociologique qui se sont développés plus tardivement et notamment en France. Dans cette orientation, les chercheurs se décentrent progressivement des caractéristiques individuelles des étudiants pour s'intéresser aux différenciations qui s'opèrent selon les contextes disciplinaires et les spécificités des savoirs universitaires. Ils mettent ainsi en évidence des processus de socialisation permettant à l'étudiant d'apprendre son « métier d'étudiant » (Coulon, 1997), une socialisation secondaire dont ils analysent les caractéristiques (Lahire, 1997 ; Felouzis, 2001 ; Beaud, 2002, mais aussi Tinto, 1975 ; Coulon, 1997 ; Jellab, 2011 ; Berthaud, 2017).

Le chapitre 5 a pour objectif d'établir un état des savoirs en analysant les travaux de recherche qui portent sur l'expérience des étudiants handicapés, afin de situer notre travail par rapport à l'existant. Quelles sont les connaissances disponibles sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ? Comment la recherche en sciences humaines et sociales s'est-elle intéressée à l'expérience des étudiants handicapés et aux problématiques liées à l'accueil et à l'accompagnement de ces étudiants en contexte universitaire ? Quels cadres théoriques et conceptuels sont mobilisés dans ces travaux et quelles méthodologies sont employées ? Nous nous intéresserons dans une première partie à l'émergence des recherches à l'échelle internationale, puis nous détaillerons, dans une seconde partie, les travaux menés dans le contexte français. Quels éléments convergents peut-on dégager de l'ensemble de ces travaux ? En quoi les résultats de ces recherches éclairent-ils la manière dont l'ambition inclusive en contexte universitaire est concrètement mise en pratique ? Quels sont les effets des dispositifs et des mesures de compensation du handicap sur l'expérience des étudiants handicapés à l'université ? Dans le contexte français, la littérature scientifique s'intéressant aux étudiants handicapés est peu abondante (Magimel, 2004 ; Ebersold, 2008 ; Vérétout, 2019), ainsi, les connaissances disponibles au sujet de l'expérience et des parcours des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur sont peu nombreuses. Bien que la recherche s'intéresse de manière grandissante au handicap, c'est principalement la scolarité obligatoire et l'accès à l'emploi qui sont questionnés. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous proposerons une analyse des travaux de recherches à l'échelle internationale qui se développent depuis les années 1980. Dans un second temps, nous nous pencherons sur la littérature francophone et les recherches françaises qui étudient les politiques d'accueil des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur qui se développent à partir des années 2000 (Ebersold et Evans, 2003 ; Magimel, 2004 ; Ebersold, 2008 ; Segon, Giacometti et Le Roux, 2014 ; Martel, 2015 ; Segon, 2017 ; Vérétout, 2019). Nous verrons que les recherches menées font apparaître un décalage entre d'une part la mise en œuvre effective des dispositifs et d'autre part les textes relatifs aux droits des personnes handicapées ; autrement dit une tension entre « *l'idéal* » *ou* « *l'idéologie* » d'inclusion et des *« réalités moins idéales »* (Marcellini, 2017).

Chapitre 3 : Les « nouveaux étudiants » dans l'université de masse : de la « réussite » à la qualité de l'apprentissage

1. Le monde étudiant comme objet d'étude en sciences sociales

EN France, les recherches en sciences sociales s'intéressent de manière grandissante aux étudiants comme objet d'étude. Dans les recherches relatives au monde étudiant, l'évolution des problématiques et des méthodologies employées peuvent être mises en lien avec l'évolution de la sociologie de l'éducation, mais aussi avec les transformations profondes du contexte universitaire et plus largement du contexte politique, social et économique.

À partir d'une bibliographie exhaustive[32] couvrant une période d'environ 35 ans[33], Clerc et Fave-Bonnet ont analysé l'évolution des questionnements et des centres d'intérêt relatifs aux étudiants, en la mettant notamment en relation avec l'évolution des problématiques de la sociologie et les mouvements sociaux et étudiants. La périodisation retenue se décline en quatre périodes, au sein desquelles le regard des chercheurs, les approches théoriques et méthodologiques évoluent. Les approches quantitatives et l'analyse des statistiques, dominantes dans les années 1960, sont peu à peu complétées par des méthodologies plus qualitatives, des enquêtes de terrain dans les années 1970, puis des entretiens et des observations dans les années 1980 et 1990. Dans un contexte marqué par l'allongement des études, l'élévation générale du niveau des diplômés et la diversification des filières de l'enseignement supérieur, l'intérêt des chercheurs va progressivement se déplacer. On assiste en quelque décennies au passage des étudiants envisagés comme des exemples de la reproduction sociale (les *héritiers*), puis comme des *acteurs*, vers, plus récemment, des étudiants considérés comme un *groupe social* dont on étudie la vie quotidienne et l'expérience étudiante (Clerc et Fave-Bonnet, 2001).

1.1 Des « héritiers » à la massification de l'enseignement supérieur

DANS la première période (1964-1974), qui débute avec la parution de l'ouvrage de Bourdieu et Passeron (1964), les recherches s'intéressent aux inégalités sociales d'accès et de réussite à l'université, dont l'une des dimensions essentielles est le concept de « *capital culturel* ». Ces travaux s'inscrivent dans un contexte idéologiquement marqué (mai 68), où la question de la dévaluation des diplômes émerge en lien avec à la progression démographique que connait l'enseignement supérieur. L'université apparait comme « *inadaptée* » (Antoine, Passeron, 1966), les contestations étudiantes et les critiques explosent tant sur le plan structurel que pédagogique (Clerc et Fave-Bonnet, 2001). L'université est alors analysée comme une institution de reproduction des inégalités, et l'étudiant est envisagé comme un « *héritier* ». Les chercheurs se penchent

[32] Près de 200 références, qui portent sur des recherches au sens d'une analyse et d'une interprétation de données (Clerc et Fave-Bonnet, 2001, p.9).
[33] Depuis 1964 avec *Les Héritiers* (Bourdieu et Passeron) jusqu'à 1998 avec *Les nouveaux étudiants* (Erlich, 2001).

sur les processus sociaux et pédagogiques qui construisent la sélection universitaire, au cours desquels les phénomènes d'échec, de différenciation et d'élimination participent à maintenir un système social inégalitaire. Les méthodologies employées sont macrosociologiques, avec une prépondérance pour les données statistiques. À partir des données de l'enquête longitudinale menée par l'Institut National d'Études Démographiques entre 1962 et 1972, différents travaux vont mettre en évidence les inégalités d'accès aux études et leur aggravation au cours de la trajectoire scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971 ; Boudon, 1973). Les recherches s'intéressent ainsi à la violence symbolique du corps enseignant (Bourdieu et Passeron, 1970), au déclassement des étudiants d'origine sociale modeste (Desaunay, 1974), à leur mobilité sociale (Boudon, 1973), ou encore à la variable économique pour expliquer les inégalités (Bisseret, 1968).

Dans la deuxième période (1974-1982), marquée par les débats sur la massification et la démocratisation, l'étudiant est davantage envisagé par les chercheurs comme un « *acteur* » (Clerc et Fave-Bonnet, 2001). Dans un contexte de crise économique et de forte progression du taux de chômage, les conditions de vie dans les universités se dégradent mais la croissance des effectifs étudiants se poursuit. Après une centration dans la période antérieure sur le thème des inégalités, les recherches vont progressivement s'orienter vers la remise en cause des fonctions de l'université et de la légitimité de l'enseignement supérieur, en questionnant l'inflation et la rentabilité des diplômes ainsi que l'insertion des étudiants. Les méthodologies employées évoluent, on voit apparaitre les premières monographies et des analyses portant sur les choix « *plus ou moins rationnels* » des étudiants (Clerc et Fave-Bonnet, 2001). Passeron (1982) poursuit ses travaux qui mettent en lien le diplôme et le niveau social en questionnant les effets de l'inflation des diplômes. Levy-Garboua développe une *théorie de l'éligibilité* pour rendre compte des comportements d'adaptation des étudiants face au « *déséquilibre du marché du travail engendré par l'Université de masse* » (Levy-Garboua, 1976, p.64). En lien avec l'analyse macro-sociale du système, les stratégies des étudiants sont analysées, pour mettre en évidence une dégradation de la condition étudiante dans l'université de masse, ainsi que le désir des étudiants de rentabiliser le temps et l'argent investi dans les études dans une « *course au diplôme* » qui devient l'enjeu principal (Levy-Garboua, 1976). A partir de données statistiques[34], la baisse du temps dédié ou « *consenti* » au travail universitaire est étudiée et la progression du salariat étudiant est mise en évidence (Jarousse, 1984).

Parallèlement, les problématiques et les approches sociologiques évoluent. L'*individualisme méthodologique* se centre, pour expliquer les inégalités sociales à l'école et dans l'enseignement supérieur, sur les comportements individuels des acteurs (Boudon, 1973). L'*intervention sociologique* s'intéresse à la capacité réflexive des acteurs, en étudiant les liens entre les acteurs et leurs logiques d'action (Touraine, Dubet, Hegedus, Wieviorka, 1978 ; Touraine 1984). Dans une approche de terrain qui consiste à mener des groupes de militants étudiants à faire leur auto-analyse, Touraine et son équipe envisagent l'étudiant comme étant « *doublement acteur : par l'initiative qu'il peut prendre par rapport au système (…) mais aussi par la force de son engagement.* » (Clerc et Fave-Bonnet, 2001, p.13-14). Des méthodologies qualitatives succèdent aux approches quantitatives et statistiques qui dominaient la période antérieure. Les chercheurs ne

[34] Données du CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) sur la période de 1973 à 1982.

s'intéressent plus uniquement aux résultats du système, mais cherchent à comprendre les processus à l'œuvre, autrement dit, à ouvrir la « *boîte noire* ».

1.2 L'expérience étudiante

DANS la troisième période (1982-1990), les recherches vont davantage porter sur l'analyse des relations entre l'étudiant et le système universitaire. Dans un contexte de développement de la sociologie de l'éducation, « *certaines orientations ethnographiques et qualitatives permettent aussi des approches différentes* » (Clerc et Fave-Bonnet 2001, p.14). Les chercheurs s'intéressent aux identités étudiantes, aux rapports entre les étudiants et les différentes filières universitaires, et plus généralement à « *ce que vivent les étudiants* ». Dans un contexte d'augmentation des filières et d'autonomie croissante des universités, le système universitaire apparait « *complexe et diversifié* ». Face à la diversification et l'accroissement de la demande ainsi qu'à l'hétérogénéité du public étudiant, l'université est questionnée quant à ses différentes missions (Berthelot, 1990). L'orientation et l'insertion professionnelle vont constituer les deux thématiques majoritairement étudiées dans les années 1980. Les choix d'orientation sont questionnés (Berthelot, 1987) ainsi que le rendement académique des premiers cycles universitaires (Charlot, 1988). A travers un suivi de cohorte sur trois ans de jeunes bacheliers en premier cycle, Charlot montre que la notion de rendement académique[35] est un indicateur imparfait pour mesurer la productivité réelle d'une filière en premier cycle, et qu'elle ne permet pas de juger de la « *réussite définitive appréciée au niveau individuel* » (Charlot, 1988, p.18).

Dans les premiers cycles, le phénomène d'abandon des études semble à relativiser, car il ne renvoie pas automatiquement à des « *échecs* » mais aussi à des réorientations ou des poursuites d'études « *normales liées à des doubles cursus* » (Charlot, 1987, p.117). Les premiers cycles universitaires constituent en quelque sorte un « *sas d'orientation* », en permettant à l'étudiant de se réorienter ou de transformer son projet (Clerc et Fave-Bonnet 2001, p.15). Des données issues d'enquêtes longitudinales[36] permettent d'étudier l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, qui semblent mieux résister aux difficultés d'entrée sur le marché du travail que les autres jeunes (Charlot et Pottier, 1987) et s'insèrent dans des emplois correspondant à leur niveau de formation pour une majorité d'entre eux (Coeffic, 1987). Cependant, bien que le déclassement professionnel à l'embauche et la dégradation des emplois occupés restent limités (Charlot et Pottier, 1987), des inégalités de « *carrières*[37] *individuelles à l'université* » persistent pour les étudiants de classes populaires et les filles (Duru et Mingat, 1988). Ainsi, si les filles ont une meilleure insertion universitaire, elles connaissent une moins bonne insertion professionnelle, entreprennent plus souvent des études courtes, sont moins présentes dans les filières d'excellence et sont plus touchées

---

[35] On calcule le rendement d'une filière de formation de premier cycle en rapportant le nombre de diplômes délivrés au flux des premières inscriptions dans cette filière l'année précédente (Charlot, 1988, p.11).

[36] Etudes longitudinales de cohortes menées par l'Observatoire des Entrées dans la Vie Active (EVA) du CEREQ.

[37] La carrière universitaire peut se définir comme « *l'ensemble des événements successifs qui prennent place entre la sortie de l'enseignement secondaire et celle de l'enseignement supérieur. Cette carrière se déroule au cours du temps (plus ou moins long) et est le produit interactif et séquentiel d'interventions émanant des individus (choix d'études, allocation du temps en cours d'études, comportements suite à un échec éventuel...), d'une part, des institutions universitaires (verdicts scolaires, réglementations...), d'autre part* ». (Duru et Mingat, 1988, p.332).

par le chômage (Lamoure, 1983 ; Duru et Mingat, 1988 ; Guichard, 1990). D'autres variables sont étudiées pour examiner les différenciations qui s'opèrent dans les carrières universitaires. Le type de baccalauréat et la mention, ainsi que l'âge de l'étudiant, apparaissent les variables les plus discriminantes (Duru et Mingat, 1988).

Durant cette période, apparaissent de nouvelles problématiques, souvent liées à un changement de méthode d'enquête. Des travaux sur la socialisation étudiante et sur la vie quotidienne des étudiants se développent. Coulon (1985) étudie ainsi l'affiliation à l'université à travers l'étude des journaux étudiants. D'autres chercheurs commencent à s'intéresser au rapport au travail universitaire et à l'influence de l'utilisation du temps dans la réussite universitaire (Perrot, 1986, 1988). Ce mouvement aura tendance à s'accroitre dans la période suivante.

1.3 Les étudiants : un groupe social ?

APARTIR des années 1990 et jusqu'en 2000, les étudiants sont davantage envisagés par les chercheurs en tant que « *groupe social* ». De plus, les recherches les concernant se développent « *tant en quantité qu'en diversité* » (Clerc et Fave-Bonnet, 2001, p.15-16).

On assiste à un foisonnement des enquêtes, les objets d'études antérieurs, tels que l'orientation ou l'échec dans les premiers cycles (Berthelot, 1993 ; Duru-Bellat, 1995), sont approfondis et de nouvelles dimensions sont étudiées par les chercheurs. Les travaux portant sur la démocratisation de l'enseignement supérieur font apparaitre que des inégalités de réussite persistent selon le milieu social d'origine de l'étudiant, en termes de choix de filières et de niveau d'études atteint (Euriat et Thélot, 1995 ; Langouet, 1993). Le développement des recherches va également être orienté et favorisé par les demandes des pouvoirs publics. L'Observatoire de la Vie Etudiante[38] (OVE), créé en 1989, ou l'appel d'offre *Université et Ville* lancé en 1991, seront à l'origine d'une cinquantaine de recherches[39]. Les travaux s'intéressent aux conditions de vie des étudiants (Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996 ; Grignon, 2000), à la vie étudiante (Grignon et Gruel, 1999), c'est-à-dire à leur vie matérielle en termes de logement, d'alimentation et de santé (Grignon, 1998), ou en termes de financement (Eicher et Gruel, 1996), ou encore à leurs parcours (Cam et Molinari, 1998). Plusieurs auteurs proposent des ouvrages de synthèse (Molinari, 1992 ; Lapeyronnie et Marie, 1992), et la question de l'unité ou de la diversité du monde étudiant se pose. Dans un contexte d'hétérogénéité croissante du public étudiant et de diversification des formations, les chercheurs s'interrogent : les étudiants constituent-ils un groupe social ayant une identité propre ? Pour certains, les « *nouveaux étudiants* » ont un statut social qui leur est propre, « *des traits qui n'appartiennent qu'à eux* » (Erlich, 1998) et se distinguent des non-étudiants par le partage d'un mode de vie. Pour d'autres, le monde étudiant a pour caractéristique la diversité « *tant des filières et des ambitions scolaires* » que celle de « *l'intégration à l'université et au « milieu » étudiant qui s'y constitue* » (Galland, 1995), ainsi « *la diversité sociale, disciplinaire et institutionnelle des étudiants interdirait qu'on en parle comme d'un groupe intégré* » (Galland in Fraisse, 1993 p.34). Dans cette période de foisonnement des enquêtes, peu de recherches portent sur les études elles-mêmes (Clerc et Fave-Bonnet, 2001) et l'apprentissage des étudiants. Quelques travaux

[38] Organisme public d'études et de recherche qui réalise tous les trois ans une grande enquête nationale « Conditions de vie des étudiants en France ».
[39] Recherches résumées dans la publication « Universités et villes » (Dubet, Filatre, Merrien, Sauvage, Vince, 1994).

émergent, sur les pratiques de lecture (Fraisse, 1993), sur les différentes manières d'étudier (Lahire, 1997) et sur la socialisation des étudiants débutants (Frickey, 2000) qui doivent apprendre leur nouveau « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997).

En 2001, dans la recension de Clerc et Fave-Bonnet, certains « *manques* », certaines zones d'ombre moins investies par la recherche, apparaissent. Les travaux français ont à peine commencé à s'intéresser à « *ce qui spécifie aussi un étudiant, le fait qu'il fait des études* » (Clerc et Fave-Bonnet, 2001, p.17). Des recherches francophones vont alors se développer sur des dimensions encore peu travaillées : l'apprentissage des étudiants, leurs manières d'apprendre, les méthodes et les relations pédagogiques, l'effet établissement ou les différenciations qui s'opèrent selon les disciplines.

2. Spécificités du contexte universitaire français et parcours des nouveaux étudiants dans l'université de masse

SI DANS l'univers francophone, il a fallu attendre le début des années 1990 pour que la recherche s'intéresse aux pratiques d'études et l'apprentissage des étudiants à l'université[40], ces objets de recherche existent depuis les années 1960 dans le monde anglo-saxon. Le modèle nord-américain de système universitaire, qui sert de terrain à de nombreuses recherches sur ces objets, connait un contexte d'apprentissage très différent, caractérisé par une sélection à l'entrée, des frais d'inscription plus élevés, l'évaluation de l'enseignement par les étudiants, une formation collégiale, un type de communication pédagogique. Si de nombreux systèmes universitaires, notamment en Europe ont une organisation comparable à ce modèle, le contexte universitaire français apparait très spécifique dans le contexte international. Par exemple, contrairement au modèle anglo-saxon, la France ne s'inscrit pas dans une tradition d'accueil et d'accompagnement des nouveaux entrants[41] (Paivandi, 2015). Or, le contexte pédagogique et l'environnement éducatif, ainsi que de sa perception par l'étudiant, influence fortement la situation d'apprentissage et les manières d'apprendre en contexte. Ces spécificités nous invitent donc à la prudence lorsqu'il s'agit de transposer ou de comparer les résultats de la recherche mais aussi les expériences des étudiants. C'est pourquoi, avant d'analyser dans le chapitre suivant les travaux anglo-saxons sur l'apprentissage étudiant, il apparait essentiel de suivre la recommandation de Saeed Paivandi de considérer le contexte général de l'enseignement supérieur à l'échelle d'un pays, ainsi que les traditions et les normes institutionnelles locales (Paivandi, 2015, p.138). Dans ce chapitre, nous discutons donc des spécificités de l'enseignement supérieur en France, en lien avec l'apprentissage étudiant.

L'une des particularités de l'enseignement supérieur en France concerne son organisation en deux secteurs, l'un dit sélectif (CPGE, STS, IUT, écoles spécialisées) l'autre non-sélectif, l'université, qui regroupe, de loin, le plus grand nombre d'étudiants. Dans cette organisation, l'université tient une place spécifique par son « ouverture » à tous les bacheliers, par opposition aux filières dites « sélectives ». La massification qui

---

[40] Ces travaux sont détaillés dans le chapitre suivant (cf. Chapitre 4 : *Apprendre à l'université*).

[41] Le modèle anglo-saxon se caractérise une par une riche tradition d'accueil et d'accompagnement de l'étudiant entrant à l'université, inspiré d'une tradition grecque issue de Platon. Cette tradition se matérialise notamment à travers les *tutorials* qui vise à faciliter l'intégration de l'étudiant et à former à la culture générale dans une relation étroite avec l'enseignant.

touche progressivement tous les niveaux d'enseignement a eu des conséquences particulièrement marquées pour l'université. Dans un mouvement de diversification à la fois des publics mais aussi des formations et des filières, les politiques et les chercheurs se questionnent : cette explosion des effectifs a-t-elle permis une démocratisation de l'université, autrement dit une baisse des inégalités d'accès et de réussite, dans une institution qui n'est désormais plus réservée aux élites ? Les débats persistent, notamment selon que la démocratisation est envisagée dans ses dimensions quantitatives ou ses dimensions qualitatives. Les taux de réussite et les parcours différenciés selon le milieu social d'origine de l'étudiant, mais aussi selon la série ou le type de baccalauréat obtenu, permettent de mettre en évidence que les inégalités persistent, mais qu'elles ont connu un « déplacement ». Les recherches qui s'intéressent aux parcours des étudiants dans l'université de masse questionnent les phénomènes regroupés sous les termes d'échec et d'abandon et étudient les facteurs explicatifs de la réussite universitaire. Les notions d'échec et de réussite sont bien plus complexes et multifactorielles qu'il n'y parait au premier regard et peuvent renvoyer à de multiples définitions, selon que l'on place du point de vue des politiques ou des acteurs, étudiants et enseignants. Les recherches portant sur les facteurs qui influencent la performance, la réussite ou l'échec révèlent une multiplicité d'influences : variables sociodémographiques, parcours scolaires antérieurs, projet et la motivation, facteurs psychologiques ; mais aussi des variables davantage contextuelles telles que les conditions de vie, la socialisation et l'affiliation de l'étudiant au début de son parcours académique, ou encore des facteurs liés au contexte et à l'organisation pédagogique comme les pratiques enseignantes, les types d'établissement, les disciplines, les dispositifs d'aides.

2.1 La « non-sélectivité » à l'université

POUR mieux comprendre la distinction qui persiste entre l'université et les autres établissements du supérieur, un bref détour historique semble nécessaire. Le « *dualisme* » (ou la « *forme duale* ») de l'enseignement supérieur est ancré dans l'histoire. L'opposition entre l'Université et les Grandes Ecoles débute sous l'Ancien régime (XVIIIème siècle)[42]. L'émergence d'établissements consacrés pour certains à la formation des cadres et pour d'autres à la recherche viserait alors à « *contourner le déclin des universités qui n'étaient qu'un pâle reflet des universités médiévales* » (Vasconcellos, 2006, p.6). Rapidement, les différences se marquent, tant au niveau des modalités de fonctionnement interne que des conditions de vie des étudiants ou des élèves des Grandes Ecoles. Les Grandes Ecoles, d'abord réservée aux classes sociales supérieures, bénéficient encore aujourd'hui d'un héritage de prestige, en lien avec la formation des élites, qui peut être imputé en grande partie à la distinction majeure dans les modalités de recrutement des établissements. En effet, les Grandes Ecoles opèrent un recrutement sélectif de leurs étudiants, tandis que l'Université conserve un recrutement à caractère « ouvert », qui est certes à nuancer selon les périodes historiques, mais qui s'avère déterminant à partir des années 1960. Parallèlement au développement des Grandes Ecoles, l'Université connait plusieurs réformes à partir de 1870. La réforme de 1896, inspirée par le modèle allemand, est centrée sur la place accordée à la recherche et à l'autonomie des établissements. Elle se distingue pourtant de ce modèle par l'idéal scientifique qu'elle place comme fondement pour « *forger l'unité du savoir* ». Cet idéal

[42] Avec notamment la création en 1747 de l'Ecole des Ponts et Chaussées et en 1783 de l'Ecole des Mines.

scientifique, qui se substitue à la philosophie dans le modèle allemand, peut être mis en lien avec l'esquisse de la « *prépondérance* » des facultés de sciences physiques et mathématiques sur celles de philosophie et de sciences humaines, prépondérance qui, selon Bourdieu (1984), prévaut encore dans la hiérarchisation des disciplines (Vasconcellos, 2006, p.9).

Bien que cet éclairage ne soit pas suffisant pour appréhender l'ensemble des facteurs[43] ayant contribué à l'évolution de l'enseignement supérieur, ces éléments éclairent en partie les distinctions qui subsistent entre d'une part l'université, ouverte en théorie à tous les bacheliers, et les établissements qui opèrent une sélection et un recrutement à l'entrée. Une des particularités de l'université française est donc le libre accès pour les titulaires d'un baccalauréat (ou d'un diplôme équivalent). La non-sélectivité de l'université accorde donc une « *double nature* » au baccalauréat, qui sanctionne la fin de l'enseignement secondaire tout en constituant le « *passeport* » pour entrer à l'université (Endrizzi et Sibut, 2015). L'entrée à l'université est donc conditionnée par l'obtention d'un diplôme qui exige du lycéen d'être capable de « *bachoter* », c'est-à-dire d'acquérir et de restituer un savoir de type « *encyclopédique* »[44] (Lelièvre, 2008).

Ce « *libre accès* » aux formations universitaires est assez exceptionnel à l'échelle internationale. Seuls les Pays-Bas et la Belgique, en Europe, ont une tradition comparable, à savoir la possession d'un certificat de fin d'études secondaires comme condition suffisante d'accès à l'université (Endrizzi et Sibut, 2015 ; Eurydice, 2007 ; 2009). À l'échelle internationale, d'autres procédures sont mises en place pour l'accès à l'enseignement supérieur, et elles peuvent varier selon le type d'établissements ou le type d'études, comme par exemple une sélection à travers des concours d'entrée, des dossiers de candidatures, des entretiens (Endrizzi et Sibut, 2015).

La dualité de l'enseignement supérieur français peut être envisagée comme inégalitaire dans la mesure où les parcours des étudiants dans les filières sélectives ou à l'université restent profondément liés à leur origine sociale et leur passé scolaire (Vasconcellos, 2006). La massification qui touche progressivement tous les niveaux d'enseignement va avoir des conséquences et des effets particulièrement marqués pour l'université en lien avec ce libre accès. Les conséquences de la massification de l'enseignement supérieur sont nombreuses : notamment la création et la diversification des filières, l'hétérogénéité croissante du public étudiant, ou encore la préoccupation grandissante des pouvoirs publics pour les problématiques d'échec, d'abandon et de sortie du système sans diplôme. Des débats persistent quant à sa portée en termes de démocratisation.

---

[43] Des facteurs liés à l'histoire économique, sociale, politique, culturelle, l'histoire des savoirs et du territoire…

[44] Héritage de la philosophie des Lumières.

2.2 Massification et démocratisation : le déplacement des inégalités

LA MASSIFICATION correspond à la très forte croissance des effectifs qu'a connue le système scolaire à partir du milieu du XXème siècle, suite aux transformations de la société française et aux politiques publiques en matière d'enseignement. Sur le plan des politiques éducatives, différentes réformes[45] contribuent au phénomène de massification, qui va progressivement s'étendre à tous les niveaux du système éducatif. La massification s'inscrit dans une volonté politique de démocratisation de l'éducation et de l'enseignement. C'est dans cet ordre que Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Education nationale en 1985, pose l'objectif d'amener « *80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat* ». La proportion de bacheliers sur une génération est passée de 10% au début des années 1960 à 78,9 % en 2017 (MEN-DEPP). L'allongement de la scolarité, l'ouverture de l'accès au baccalauréat, ainsi que la crise de l'emploi à partir des années 1970, vont accorder au diplôme universitaire un rôle déterminant quant à la place tenue par les individus dans la hiérarchie sociale. C'est ainsi que les effectifs de l'enseignement supérieur ont été multipliés par 8 en 50 ans. Quelles sont les conséquences de cette massification sur l'université, et plus particulièrement sur la composition du public étudiant ?

L'université n'est désormais plus un lieu privilégié, réservé à une élite pour une minorité de jeunes issus de milieux favorisés (Galland, 1995 ; Erlich, 1998). De nombreux travaux se sont intéressés aux *« nouveaux étudiants* » pour mettre en évidence que la population étudiante n'a jamais été aussi hétérogène, en termes de capital social, culturel et économique, mais aussi en termes d'âge et de nationalité (Gruel *et al.,* 2009). Une autre dimension essentielle de l'hétérogénéité de la population étudiante réside dans les attentes des étudiants vis-à-vis des études supérieures, et plus particulièrement dans les différents projets qu'ils envisagent. Des stratégies plus pragmatiques se développent ainsi qu'un rapport au savoir « *plus utilitaire* ». En parallèle des attentes plus classiques vis-à-vis de l'université, en termes d'initiation à la culture ou d'éducation à la pensée autonome, se développe, chez de plus en plus d'étudiants l'attente d'une formation professionnelle solide qui favorisera leur accès à l'emploi (Philippe, Romainville et Willocq, 1997). Les étudiants se distinguent également dans leur conception de l'apprentissage (Philippe, Romainville et Willocq, 1997), dans leur affiliation progressive et l'apprentissage de leur métier d'étudiant (Coulon, 1997), ainsi que dans leur rapport au savoir et à l'acte d'apprendre et leurs perspectives d'apprentissage (Paivandi, 2015). Dans le contexte actuel, aller à l'université ne relèverait plus d'une ambition, mais d'une nécessité sociale (Philippe, Romainville et Willocq, 1997, p.315). L'arrivée progressive des étudiants handicapés ou en situation de handicap s'inscrit dans ce mouvement d'hétérogénéité croissante du public étudiant. Etudier les pratiques étudiantes dans ce contexte de massification présente alors un double risque. Le premier serait de ne pas prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise les étudiants en s'intéressant à un « *étudiant moyen* », piège descriptif selon certains (Millet, 2010) « *figure fantasmée* » selon d'autres (Lahire, 1997). A l'inverse, le second risque serait de ne pas dépasser la diversité des situations étudiantes en ne voyant que morcellement et disparités, en mettant en doute les effets socialisateurs de l'université qui « *organise et distribue les pratiques étudiantes* » (Millet, 2010, p.13).

---

[45] Notamment la réforme Berthoin (1959) qui allonge la durée de la scolarité obligatoire à 16 ans, ou encore la réforme Haby (1975) qui créé le « collège unique » non plus réservé à une minorité d'élèves mais à la totalité d'une classe d'âge.

La massification de l'enseignement est questionnée dans ses effets et ses résultats. A-t-elle permis une démocratisation des études supérieures ? En d'autres termes, la massification permet-elle de réduire les inégalités sociales et scolaires d'accès et de réussite ?

Le phénomènes d'explosion des effectifs et l'arrivée massive des « *nouveaux étudiants* » dans l'enseignement supérieur, ont-ils permis de démocratiser l'accès et la réussite ? En 2006, Vasconcellos s'intéresse aux diverses recherches menées sur la démocratisation de l'enseignement supérieur et relève l'absence de convergence dans leurs résultats. Certains observent des inégalités sociales qui s'accentuent entre les étudiants issus de familles modestes et ceux de familles aisées, ainsi qu'entre les filières d'enseignement (Blöss et Erlich, 2000) ; d'autres observent une stabilité (Goux et Maurin, 1993) ; d'autres encore une légère diminution des inégalités (Euriat et Thélot, 1995). Les taux d'échec et d'abandon questionnent la démocratisation effective de l'enseignement supérieur, cette dernière continuant à faire l'objet de débats et de questionnements, tout comme la baisse de niveau ou la rentabilité des diplômes (Romainville, 2000).

Les inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur sont l'objet de nombreux travaux, qui mettent en évidence que l'origine sociale, le genre et le type de baccalauréat impactent fortement l'accès à l'université et la réussite des étudiants. Les recherches qui s'intéressent à la composition sociale des différentes filières mettent en évidence que les étudiants issus de milieux sociaux favorisés sont massivement inscrits dans les formations les plus sélectives, prestigieuses, longues et rentables sur le marché du travail (Endrizzi et Sibut, 2015). Les aspirations et les choix d'études demeurent socialement différenciées (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Il apparait que le type de baccalauréat obtenu influe fortement sur la probabilité de sortir du système sans diplôme, probabilité qui concerne plutôt les bacheliers technologiques, et surtout les bacheliers professionnels (Bodin et Millet, 2011). Lorsqu'un bachelier général sur cinq quitte l'université dès la première année, c'est le cas pour plus de la moitié des bacheliers technologiques et professionnels (Prouteau, 2009). Concernant le sexe, il apparait que les filles connaissent une meilleure insertion universitaire (Duru-Bellat *et al.*, 1999 ; Frickey et Primon, 2002), mais que souvent elles choisissent, ou sont orientées, vers des filières socialement « dominées »[46], qui les conduisent vers des « *métiers de relations, et non à des métiers de décision et de direction en rapport avec des positions sociales dominantes, qui sont, elles, occupées par des hommes* » (Coulon et Paivandi, 2008, p.55).

La notion de démocratisation de l'enseignement peut renvoyer à différents ordres de réalité (Merle, 2002). Antoine Prost[47] propose une distinction entre la *démocratisation quantitative* qui correspond à la croissance des effectifs et de l'enseignement (donc à l'élargissement des publics), et la *démocratisation qualitative* qui renvoie à la baisse des inégalités sociales de parcours scolaires selon les origines sociales. Selon Prost, tandis que la démocratisation qualitative s'inscrit dans une visée de réduction des inégalités et de volonté d'égalité des chances, la démocratisation quantitative, quant à elle, « *ne supprime pas les inégalités sociales ; elle les déplace seulement* » (1986, p.12). Le problème

---

[46] Telles que la psychologie, les métiers de l'éducation ou de la santé (Coulon et Paivandi, 2008, p.54-55).

[47] Prost est l'un des premiers à avoir proposé une typologie des formes de démocratisation (Merle, 2000). Il considère que l'on « *parle de la démocratisation de l'enseignement comme de celles de l'automobile, des vacances ou de la salle de bain* » (Prost, 1986, p.12).

n'est donc plus d'entrer à l'université, mais d'y rester (Coulon, 1997, p.1), et la massification ne signifie pas l'accès à la connaissance et à la réussite pour tous.

Certains auteurs critiquent fortement l'allongement des études et l'élévation générale du niveau de diplôme. Envisagée en termes « *d'inflation scolaire* », la massification est remise en cause dans ses fondements, puisqu'elle ne constituerait pas « *un gage de progrès et de justice sociale* » (Duru-Bellat, 2006). Le « *dogme* » selon lequel l'allongement de la scolarité serait efficace et juste est remis en cause, au profit d'une réflexion en termes de dévalorisation des diplômes[48], de déclassement et de frustration des jeunes diplômés. Duru-Bellat parle de démocratisation « *ségrégative* » concernant l'obtention du baccalauréat, en constatant que la différence tient moins au fait d'être ou non bachelier, mais plutôt à « *la nature précise* » du baccalauréat obtenu[49] » (Duru-Bellat, 2006). Le phénomène de « *démocratisation ségrégative* » a été également étudié par Merle (2002), pour mettre en évidence une hiérarchisation entre les différentes filières et cursus, ainsi qu'une accentuation des disparités d'accès à ces différentes filières.

La massification, qui a entrainé une diversification des parcours d'études et des publics accueillis dans le supérieur, ne signifie pas l'effectivité d'une démocratisation qualitative. Il ne suffit donc pas d'ouvrir grandes les portes de l'université aux *« nouveaux étudiants* » pour garantir à tous les mêmes chances. Bien qu'au cours de ces quinze dernières années, les étudiants déclarés handicapés aient été chaque année plus nombreux à entrer dans l'enseignement supérieur, on peut s'interroger sur les possibilités qui leurs sont offertes d'y rester, d'y obtenir un diplôme, ou de vivre une expérience transformatrice à travers la dynamique engendrée par l'acte d'apprendre.

3. Les parcours des étudiants dans l'université de masse : réussite et échec, décrochage et persévérance

DANS le contexte de l'université de masse sans sélection à l'entrée, « *la pédagogie a son alibi* » (Paivandi, 2015, p.138). En d'autres termes, l'échec, qui apparait massif dans les premiers cycles, peut apparaitre comme une « *conséquence naturelle* » du fonctionnement de l'université, donc non imputable au contexte d'apprentissage ou aux pratiques pédagogiques des enseignants. Quelles raisons expliquent que les étudiants échouent-ils massivement dans les premiers cycles universitaires ? Pourquoi l'université ne parvient-elle pas à les « faire réussir » ? Plus généralement, qu'entend-t-on par réussir ou échouer à l'université ? Comment mesure-t-on l'échec et la réussite, et ces mesures s'avèrent-elles pertinentes ?

---

[48] Dans laquelle la valeur du titre serait inversement proportionnelle au nombre de diplômés (Duru-Bellat, 2006).

[49] Concernant par exemple le bac professionnel qui accueille environ 70% d'enfants d'inactifs, d'employés ou d'ouvriers (Duru-Bellat, 2006).

3.1 Les problématiques d'échec et d'abandon

> *« Depuis quelques années, l'abandon des études supérieures est devenu une problématique sociale qui interroge le système éducatif à deux niveaux : l'efficacité interne (sa capacité à diplômer ses étudiants) et l'efficacité externe (la valeur d'un parcours non diplômé sur le marché du travail). » (Observatoire de la Vie Etudiante, 2007, p.47)*

POUR l'institution universitaire, la réussite des étudiants et l'échec « massif » dans les premiers cycles constituent des préoccupations majeures, tout comme pour les décideurs politiques qui ont fait de la « *promotion de la réussite* » un objectif politique (Paivandi, 2015). Les exigences et les critiques des pouvoirs publics vis-à-vis de l'enseignement supérieur se font de plus en plus pressantes. Le coût économique, social et humain de l'échec des étudiants est souligné. La performance pédagogique est jugée insatisfaisante, les enseignants universitaires sont critiqués quant à leur négligence du niveau licence au profit d'une protection « *de leurs frontières disciplinaires* » au niveau master (Hetzel, 2006, p.71). Depuis les années 2000, on constate également un glissement des discours politiques qui délaissent la « *lutte contre l'échec* » au profit de la « *promotion de la réussite ou de la persévérance* » dans les études, en se focalisant davantage sur la performance et l'excellence (Paivandi, 2015, p.148). La réussite, l'échec et l'abandon ont fait, et font encore, l'objet de vifs débats, et les travaux de recherche qui s'emparent de ces questions dès les années 1970-1980 sont très nombreux.

Depuis plus de vingt ans, l'analyse des trajectoires des étudiants s'est fortement développée, et les indicateurs de suivi se sont affinés (Endrizzi, 2010). L'échec dans les premières années d'enseignement supérieur apparait massif. A l'heure actuelle, environ 30% des étudiants sortent du supérieur sans diplôme, phénomène déjà mis en évidence par Romainville (2000). Les suivis de panel et les indicateurs mis en place par la DEPP[50] confirment ce constat, seulement 27% des étudiants inscrits en licence obtiennent leur diplôme au bout de trois ans (étudiants « à l'heure »), alors que la proportion atteint 45% pour une obtention, au bout de 5 ans, avec deux années supplémentaires (MESR, 2017). La proportion des étudiants qui « *abandonnent* » leur formation dans les deux ans qui suivent leur inscription en L1 s'élève à 46%, dont 43% d'entre eux ont quitté l'université (MESR, 2017). Quelles sont les causes de cet « échec » ou de ces « abandons » ? Selon Romainville (2000), l'échec massif dans les premiers cycles renvoie à trois causes : les caractéristiques de l'étudiant à l'entrée (poids du passé scolaire, capacités cognitives, aptitude intellectuelle, maitrise de langue), l'affiliation institutionnelle et intellectuelle progressive par l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997), et le contexte universitaire (pratiques pédagogiques, méthodes et conceptions des enseignants).

Certains travaux mettent en évidence que l'échec, l'abandon ou le décrochage ne touchent pas les différentes filières universitaires de la même manière, certaines apparaissant plus « *risquées* » que d'autres. Dans les filières comme la psychologie, AES[51] ou STAPS, qui semblent plus propices à l'abandon, les parcours des étudiants apparaissent « *plus chaotiques* » (Beaupère *et al.*, 2007). En ce qui concerne les taux de réussite en licence en 3 ou 4 ans, l'âge d'obtention du baccalauréat, la mention obtenue et surtout la série du baccalauréat semblent déterminants. Tandis que la moitié des bacheliers généraux (49%) obtiennent leur licence en trois ou quatre ans, c'est le cas de

---

[50] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
[51] Administration économique et sociale.

16% seulement des bacheliers technologiques et de 6% des bacheliers professionnels. (MESR, 2017).

3.2 Les facteurs explicatifs du « décrochage » ou de la réussite universitaire

DE NOMBREUSES recherches se sont penchées sur les étudiants qui « *décrochent* » ou abandonnent leurs études. Le « décrochage » ne se réduit pas aux étudiants qui n'assistent pas aux cours et ne se présentent pas aux examens, parfois qualifiés « d'étudiants fantômes » (Legendre, 2003), mais renvoie à une pluralité de situations et de « profils » étudiants.

Dubet et ses collègues (1994) identifient deux types de décrocheurs en fonction de leur vocation et de leur degré d'intégration ou d'investissement dans la sociabilité étudiante : d'une part, des étudiants qui n'ont pas de projet ni de vocation, qui désinvestissent leurs études mais qui sont intégrés dans la vie universitaire et dans la sociabilité étudiante ; d'autre part, des étudiants sans projet ni vocation, qui sont isolés ou faiblement intégrés, et qui ne parviennent pas à construire du sens quant à leur expérience et leur apprentissage à l'université. Selon Coulon (1997), c'est dans l'affiliation universitaire et dans l'apprentissage du métier d'étudiant que résident la réussite ou l'échec, la persévérance ou le décrochage. En entrant à l'université, l'étudiant qui abandonne est celui qui ne parvient pas à s'affilier progressivement, dans une dynamique de transformation identitaire et d'acculturation au monde universitaire. Beaupère et Boudesseul (2009) proposent une typologie des parcours de décrochage, composée de quatre figures ou profils de décrocheurs : les *studieux*, les *raccrocheurs,* les *décrocheurs en errance*, et les *opportunistes*. Les *studieux* sont ceux qui acceptent mal leur échec, qui se sentent désemparés ou disqualifiés. Ils quittent l'université face à l'absence d'alternatives et doivent réajuster leurs ambitions professionnelles. A l'inverse, les *raccrocheurs* ne vivent pas leur sortie sans diplôme comme un échec, ils sont dans une démarche de réorientation, ou déjà investis dans la vie professionnelle. Les *décrocheurs en errance* sont les plus nombreux, ils ne parviennent pas à s'engager pleinement dans leurs études, et « errent » entre l'enseignement supérieur et le marché du travail, sans parvenir à prendre de décisions. Enfin, les *opportunistes* sont ceux qui quittent l'université au profit d'une activité professionnelle, partageant l'idée que le diplôme et les études ne leur assurent pas une insertion sur le marché du travail.

Ces recherches font apparaitre que l'échec, le décrochage ou l'abandon des études ne correspondent pas à des situations et des expériences partagées par l'ensemble des étudiants concernés. Les nombreux travaux qui traitent de la persévérance ou de la réussite universitaire font appel à différents paradigmes pour expliquer la réussite ou la performance des étudiants, en mobilisant des facteurs « *endogènes* » au contexte pédagogique et universitaire, ainsi que des facteurs « *exogènes* » qui renvoient aux caractéristiques des étudiants (Paivandi, 2015).

A partir d'une lecture comparative des différentes recherches, Paivandi (2015) propose une synthèse des différents groupes de facteurs mobilisés dans l'étude de la performance étudiante. Premièrement, les *facteurs sociodémographiques* d'âge, de sexe, de situation familiale (ressources, niveau d'étude et profession des parents), d'origine ethnique et de nationalité de l'étudiant. Très présents dans les recherches, ces facteurs pèsent sur la réussite universitaire, à travers leur impact sur les conditions d'études (Alava et Romainville, 2001 ; Erlich, 1998), sur la persévérance face à un échec (Felouzis,

2001), ou encore sur le parcours d'élite (Coulon, Ennafaa et Paivandi, 2004). Cependant, ces résultats sont nuancés par des recherches plus récentes (Michaut, 2004). Deuxièmement, les *facteurs liés aux conditions de vie* des étudiants, en termes de ressources, de logement ou d'activité professionnelle sont également très mobilisés dans les recherches. Les données de l'OVE[52] révèlent qu'exercer une activité rémunérée en parallèle des études[53] réduit les probabilités de réussite aux examens (Grignon et Gruel, 1999 ; Gruel, Galland et Houzel, 2009). Troisièmement, les *facteurs liés au parcours scolaire antérieur*, comme la série ou la mention au baccalauréat, le bagage cognitif ou le capital culturel. Les recherches s'accordent sur l'impact déterminant du passé scolaire et des compétences cognitives et méthodologiques des étudiants sur la réussite (Felouzis, 2001 ; Boyer, 2004 ; Michaut, 2004). Quatrièmement, le *projet* personnel ou professionnel et la motivation pèsent également sur la réussite et la performance. L'absence de vocation ou de projet (Dubet, 1994), l'inscription « par défaut » (Lemaire, 2000), ou encore le sentiment d'efficacité personnelle (Lambert-Le Mener, 2012) influencent la dynamique motivationnelle, et donc la performance académique. Cinquièmement, les *facteurs liés à la socialisation et à l'affiliation*, notamment au début du parcours étudiant, sont examinés dans certaines recherches comme facteurs de performance (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000). Sixièmement, les *facteurs liés au contexte et à l'organisation pédagogique* sont mobilisés dans les recherches depuis les années 90 en France. La réussite et la performance des étudiants sont influencées par les pratiques pédagogiques des enseignants et leur niveau d'exigence (Michaut, 2004), par l'établissement dans lequel l'étudiant est inscrit (Felouzis, 2003), ou encore par les dispositifs d'aide proposés aux étudiants, comme le tutorat par exemple (Alava, 1999). Septièmement, *les facteurs psychologiques* sont examinés dans un certain nombre de recherches, notamment anglo-saxonnes, comme l'anxiété et le stress dans l'entrée à l'université (Fisher, 1994), ou les sentiments d'estime de soi ou d'auto-efficacité (Chemers, Hu et Garcia, 2001 ; Lane, Lane et Kyprianou, 2004).

Face à cette « *constellation de facteurs inter-corrélés* » (Paivandi, 2015, p.158), la réussite universitaire ou la performance académique des étudiants apparaissent pluridimensionnelles ou multifactorielles. Les facteurs explicatifs sont multiples et variés, ils font appel aux dimensions personnelle, sociale, économique et pédagogique, et c'est à travers l'interaction de ces dimensions qu'ils influencent l'apprentissage des étudiants et leur performance.

---

[52] Observatoire de la Vie Etudiante, données des enquêtes 1999, 2008 et 2011.
[53] Activité professionnelle qui n'est pas liée aux études.

3.3 Analyse critique des notion d'échec et de réussite en tant que construit social

DE NOMBREUX facteurs pèsent sur la réussite ou l'échec des étudiants à l'université, mais de quelle réussite et quel échec parle-t-on ? Que signifie « réussir » son année ou ses études ? Comment mesure-t-on l'échec et la réussite ? Ces mesures sont-elles pertinentes ou critiquables ? Les différentes filières de l'enseignement supérieur questionnent différemment la réussite et l'échec. Le secteur sélectif (CPGE, IUT, STS, écoles spécialisées) qui recrute ses étudiants à l'entrée, leur propose un meilleur encadrement pédagogique et un environnement d'études qui facilite leur socialisation et leur affiliation (Paivandi, 2015). A l'université, la sélection s'opère de manière plus tacite, plus implicite, plus invisible.

> *« Ainsi, l'université est à la fois le lieu de stratégies de formation et d'acquisition de diplômes, et un système qui reste largement sélectif, même si – et peut être surtout – la plupart des filières universitaires sont des « sous-systèmes ouverts » : l'accueil de tous semble créer les conditions d'une élimination massive sur des critères qui ne sont pas toujours explicites » (Felouzis, 1997, p.92)*

Les taux de réussite à l'université apparaissent moins élevés que dans le secteur dit sélectif. Au sein même de l'université, la réussite peut renvoyer à différentes dimensions en fonction du contexte. Elle se matérialise par « *prise de distance* » en lettres modernes, une « *forte adhésion* » en droit, ou encore par un « *sens stratégique* » en sciences (Felouzis, 2001). Les notions de réussite et d'échec en contexte universitaire, derrière leur apparente simplicité, sont en réalité des notions qui apparaissent polysémiques (Annoot *et al.*, 2019) et pluridimensionnelles, ou comme des « *catégories produites et utilisées par l'institution elle-même* » (Paivandi, 2015, p.150). Selon Romainville[54] ces notions sont « floues », imprécises, ayant un caractère plus politique que scientifique, elles manquent d'une approche conceptuelle et opérationnelle et se réfèrent à des dimensions diverses et des critères variables. La réussite peut renvoyer à des critères administratifs de performance académique (obtention de crédits, notes, progression en années ou en cycles, diplomation) qui sont généralement les plus utilisés. Mais la réussite peut aussi renvoyer à des critères d'acquisition (de savoirs, de compétences, d'aptitudes), des critères de trajectoires sociales et professionnelles (employabilité, insertion professionnelle, qualification), ou encore des critères de modification du rapport aux études (évolution des conceptions, des approches ou du rapport au monde) (*op. cit.*). Que l'on se place du côté des politiques, de l'institution, ou des acteurs enseignants et étudiants, la réussite est envisagée de différentes manières et peut renvoyer à des situations très contrastées. Dès lors, il apparait complexe de mesurer de manière pertinente la réussite ou l'échec des étudiants et il convient de questionner les indicateurs retenus pour effectuer ces mesures[55].

Les données de la DEPP concernant la réussite des étudiants correspondent à une tentative de rendre « *objectives* » et mesurables des notions et des processus complexes. On mesure la réussite « *formelle* » qui se réfère au rendement (valider ses examens,

---

[54] Communication orale « *Les notions de « réussite » et « d'échec » dans les recherches en enseignement supérieur : de quoi parle-t-on au juste ?* », conférence de consensus « Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : Quels éclairages de la recherche ? » le 16 décembre 2015, Paris.

[55] Romainville (2015) nous rappelle au sujet des mesures de la réussite et de l'échec à l'université qu'il *« n'est généralement pas trop difficile de mesurer quelque chose dans le domaine de l'éducation, la difficulté est plutôt de savoir ce que l'on mesure exactement. » (Casey et al, 1997, p. 474.).*

passer au niveau supérieur), à l'achèvement d'un cursus par l'obtention d'un diplôme, en référence à une norme concernant le rythme de parcours[56]. La temporalité apparait comme une dimension centrale, « *réussir* » signifie souvent « *être à l'heure* » dans son parcours, le « *retard* » étant parfois envisagé comme un échec par l'institution, même s'il correspond à un redoublement ou une réorientation de l'étudiant qui lui-même ne se considère pas en échec. L'échec lui-même, ou l'abandon des études, cache parfois d'autres formes de réussite comme la réussite à un concours ou l'accès au monde du travail. Plusieurs auteurs s'accordent sur l'existence des différents types ou « *styles de réussite* » (Lahire, 1996). Selon la relation à l'apprendre de l'étudiant et l'évolution de ses perspectives d'apprentissage, il existe différents types de réussite (Paivandi, 2015). Lorsqu'on s'intéresse à la qualité de l'apprentissage de l'étudiant, la réussite peut apparaitre « *relative* » pour les étudiants qui atteignent leurs objectifs de manière partielle, « *instrumentale* » ou minimaliste pour les étudiants qui valident leurs examens (ou obtiennent leur diplôme) en fournissant l'effort minimal nécessaire. Mais la réussite peut aussi être « *stratégique* » dans le cas d'étudiants qui se situent dans une perspective de performance dont l'objectif principal est d'obtenir les meilleurs résultats académiques possibles. Enfin, la réussite peut être « *compréhensive* » ou qualitative pour les étudiants dont la réussite « *formelle* » ne constitue pas une fin en soi, qui sont davantage centrés sur le savoir et la quête de sens (Paivandi, 2015, p.162-163).

La réussite formelle aux examens, ou l'obtention d'un diplôme en respectant les normes temporelles attendues par l'institution ne dit rien de ces variabilités. Que l'on se situe dans la logique de l'examen ou dans la logique du savoir, que l'on s'intéresse aux parcours singuliers des étudiants ou aux parcours dans une conceptions rationnelle et économique, la réussite et l'échec s'apprécient différemment et renvoient à des situations bien plus diversifiées qu'il n'y parait. Ces éléments nous invitent donc à être vigilant dans le cadre de ce travail aux différentes dimensions et acceptions que recouvrent les notion d'échec et de réussite, pour appréhender l'expérience et l'apprentissage des étudiants handicapés.

3.4 Variabilité des projets poursuivis par les étudiants

DANS un contexte de massification, les sens que les étudiants peuvent accorder à leur inscription dans l'enseignement supérieur sont multiples. Lors de leur enquête qualitative sur les changements éprouvés lors du passage du lycée à l'université[57], Boyer, Coridian et Erlich (2001) mettent en évidence que certains étudiants envisagent leur inscription à l'université dans une perspective de formation courte et professionnalisée, dans laquelle les enseignements devraient être « précis » et « utiles ». D'autres expriment une vision « instrumentale » de l'université, dans une visée de maintien ou d'amélioration de leur position sociale héritée, dans un mouvement de mobilité sociale ascendante (Galland, 1995). De nombreux étudiants de l'enquête de Boyer, Coridian et Erlich (2001) ont des attentes vis-à-vis de l'université en termes d'approfondissement ou d'enrichissement de leurs connaissances dans un domaine spécifique. Ils ont un rapport au savoir peu objectivé (Charlot, 1997) et leurs relations aux pairs se limitent aux « objets scolaires » (Le Bart et Merle, 1997). Enfin, certains étudiants expriment des attentes en termes d'accomplissement et de développement personnel vis-à-vis de leur

[56] Par exemple, obtenir une licence en 3 ans, un master en 2ans, etc.
[57] Données récoltées à partir de 80 entretiens auprès d'étudiants inscrits sur deux sites (Paris et Nice) dans quatre filières (AES, Droit, Psychologie, et SVT).

entrée dans l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, l'université est envisagée comme une possibilité pour l'étudiant de se transformer par des apprentissages tant relationnels qu'intellectuels (Boyer, Coridian et Erlich, 2001, p.103). Les auteurs précisent que ces « positions » sont « instables » dans la mesure où elles sont susceptibles d'évoluer, puisque le sens que l'étudiant accorde à son inscription dans les études supérieures fait l'objet d'une construction et d'une reconstruction au fil du parcours de l'étudiant. En effet, le projet de l'étudiant est enclin à se construire et se reconstruire au fil du temps, dans un contexte pédagogique et institutionnel qui pèse sur cette évolution. Pour Felouzis, les projets sont des ajustements en relation avec le contexte des études « *les projets, loin de constituer des buts à atteindre, sont constamment reconstruits au gré des circonstances et des opportunités offertes par le parcours universitaire lui-même* » (Felouzis, 2001, p.56)

La question des projets des étudiants, projets d'études, projets personnels ou professionnels, a fait l'objet d'un intérêt grandissant de la part des chercheurs, des acteurs universitaires et plus largement des pouvoirs publics. Certains discours, largement répandus, associent le plus souvent l'entrée à l'université à un choix par défaut de la part de l'étudiant, voire à l'absence de projet, qui serait source de difficultés et d'échec potentiel. Dès lors, lorsque l'étudiant qui entre dans l'enseignement supérieur a un projet personnel précis et murement réfléchi, on considère traditionnellement qu'il maximise ses chances de réussite. Cette relation linéaire, entre projet et motivation, persévérance ou réussite dans les études, est très souvent posée *a priori* sans que sa validité soit vérifiée (Biémar, Philippe et Romainville, 2003).

Paivandi (2015) distingue cinq types de projets, qui renvoient à cinq logiques différentes quant aux attentes des étudiants vis-à-vis de l'enseignement supérieur : le projet en construction, le projet professionnel, le projet intellectuel, le projet pragmatique et le projet personnel et social. Le choix d'une filière d'études, lors de la première expérience universitaire, va dépendre des motivations de l'étudiant, qui peuvent être intrinsèques et/ou extrinsèques[58]. Le *projet en construction* concerne les étudiants qui envisagent l'université comme un « *lieu d'orientation ouvert, où l'on peut se permettre de se tester, de se tromper, de commettre des erreurs, et où l'on a la possibilité de les réparer* » (Paivandi, 2015, p.83). Le profil dominant des étudiants qui ont un projet en construction sont ceux qui sont titulaires d'un baccalauréat technologique, ou de série économique et sociale. Le *projet professionnel* concerne près de la moitié des étudiants interrogés. Ces étudiants axent leurs décisions autour de leur avenir professionnel, et visent une formation dans une perspective d'apprendre un métier et de trouver un emploi à l'issue de leurs études. Les diplômés de BTS ou de DUT, ainsi que les étudiants issus de familles populaires sont les profils dominants de ce groupe.

> *« Le fait que nous vivons dans une société hantée par l'obligation d'avoir un projet professionnel semble peser lourdement sur les choix post-secondaires et exercer une pression constante justifiant un rapport d'utilité. » (Paivandi, 2015, p.79)*

En effet, cette « injonction » au projet pourrait favoriser en quelque sorte un rapport au savoir « utilitariste », dans le sens où ces étudiants disent apprécier d'apprendre des choses « précises » ou « utiles » à leur avenir, contrairement à des savoirs qu'ils jugent

---

[58] Selon la théorie d'auto-détermination (Decy et Ryan, 1985) la motivation intrinsèque renvoie à des activités que le sujet réalise pour le plaisir, la satisfaction ou l'intérêt qu'elles procurent en elles-mêmes, tandis que la motivation extrinsèque concerne des actions pratiquées pour des raisons extérieures à l'individus davantage liées au contexte.

plus « abstraits ». D'autres étudiants, 20% des étudiants de l'enquête, davantage centrés sur un intérêt épistémique, ont un *projet* que l'on peut qualifier *d'intellectuel.* Ils développent un rapport aux études où le savoir représente une valeur en soi, sans forcément avoir un projet professionnel bien précis. Ils sont plus nombreux, dans ce groupe, à être titulaires d'un baccalauréat littéraire ou scientifique, être issus de familles favorisées, ou être des adultes en reprise d'études. Ensuite, le *projet pragmatique* concerne les étudiants qui ont un rapport instrumental aux études et visent uniquement l'obtention d'un diplôme susceptible de leur faciliter l'accès à certaines fonctions ou certains concours. Ils manifestent peu d'intérêt pour le savoir ou le contenu des enseignements, adoptent une attitude minimaliste et refusent souvent d'entrer « *dans une réelle démarche d'apprentissage universitaire* ». Enfin, le *projet personnel et social* concerne les étudiants qui viennent à l'université en dehors de préoccupations intellectuelles ou d'insertion professionnelle. Qu'il s'agisse d'interrompre une activité professionnelle ou de « *vivre un milieu intellectuel* », être étudiant à l'université est pour eux l'occasion de changer, de rencontrer des gens ou de prouver ses capacités. Le projet personnel et social concerne particulièrement les adultes en reprise d'études et les étudiants étrangers. Ce type de projet semble renvoyer à un usage personnel et « détourné » de l'université, et peut apparaitre particulièrement intéressant pour questionner l'usage que font les étudiants handicapés de l'institution universitaire.

Bien que l'origine sociale de l'étudiant semble peser sur le mode d'adaptation au monde universitaire, c'est-à-dire qu'un étudiant issu de milieu favorisé aura davantage de chances de fonder ses choix sur un intérêt intellectuel, il existe des possibilités d'échapper à ce « *destin statistique* ». En effet, le milieu social et familial de l'étudiant « *ne produit des effets que par la médiation d'une histoire singulière* » (Paivandi, 2015, p.85). Un des apports de l'enquête de Paivandi est la mise en évidence d'une orientation motivée à l'entrée à l'université. Ces résultats convergent avec les travaux de Bodin et Orange (2013), en contredisant le « *mythe de la désorientation universitaire* » ou l'idée reçue, largement répandue, selon laquelle l'orientation à l'université ne serait que par dépit, par défaut ou par erreur (Bodin et Orange, 2013, p.57-58). En réalité, les étudiants à l'université ne sont pas dépourvus de projets, et les données du ministère montrent en effet qu'à la rentrée 2011, 88% des étudiants entrés en licence avaient un projet professionnel, dont, pour 44% d'entre eux, un projet bien précis (Bodin et Orange, 2013, p.65).

Ainsi, les choix d'orientation des étudiants et les motivations qui les structurent vont participer à la relation aux études que l'étudiant va développer. L'orientation effective des étudiants se réalise en combinant ou en ajustant des éléments objectifs et subjectifs, processus déjà mis en évidence par Berthelot (1987). Dans son enquête, qui porte sur les vœux d'orientation et l'orientation effective des nouveaux bacheliers, Berthelot articule deux éléments ; « *la structure du système d'enseignement post-bac d'une part, les stratégies d'orientation qu'il induit, d'autre part* » (Berthelot, 1987, p.8). Il met en évidence que les stratégies des étudiants sont multiples, qu'elles peuvent répondre à différentes logiques, notamment d'excellence, de sécurité ou d'attente. Les choix d'orientation et l'entrée dans l'enseignement supérieur dépendent donc d'une articulation entre des dimensions subjectives et objectives, dans laquelle le contexte universitaire pèse à travers ce que l'on peut appeler la régulation universitaire. Par régulation universitaire, Bodin et Millet (2001) désignent « *le processus dynamique de captation, d'orientation et de modération d'un ensemble structuré d'aspirations individuelles de façon à l'adapter à un espace de possibles scolaires hiérarchisés préexistant* » (p.226).

Les questions liées à l'orientation post-bac et à l'entrée à l'université continuent d'alimenter les travaux de recherches mais aussi les débats dans l'espace public. Bien qu'elles ne soient pas nouvelles, elles demeurent des questions vives, éminemment politiques et profondément d'actualité, en lien avec la sélection ou l'absence de sélection à l'entrée à l'université, notamment dans les filières « en tension » telles que les études de médecine, le droit, la psychologie ou STAPS. Le caractère non-sélectif de l'université, plutôt que d'être envisagé comme une anomalie ou une faiblesse, peut être vu comme « *un carrefour autour duquel s'organise, et grâce auquel se régule, l'espace de l'enseignement supérieur dans son ensemble* » (Bodin et Orange, 2013, p.53). Dans ce contexte, l'abandon ou le décrochage dans les premiers cycles ne renverrait pas à un « *dysfonctionnement individuel* », mais plutôt à une « *fonction structurelle des premiers cycles universitaire, à savoir la régulation des flux des nouveaux bacheliers* » (Bodin et Orange, 2013).

> *« La première année remplit alors plusieurs missions, dont celle de formation bien-sûr, mais aussi celle d'orientation, voire de solution d'attente pour les étudiants qui auraient préféré opter pour une filière plus sélective mais qui n'ont pas été autorisés à s'y inscrire. ». (Romainville et Michaut 2012, p.254)*

Les premiers cycles universitaires apparaissent alors comme un « *espace-tampon* » qui constituent à la fois un espace de maintien des hiérarchies sociales et de renforcement des inégalités scolaires (Bodin et Orange, 2013, p.111), comme le concept de démocratisation ségrégative l'a mis en évidence (Merle, 2002), mais aussi un espace rendant possibles l'expérimentation et la construction progressive de « *parcours intellectuels véritables* ».

Chapitre 4 : Apprendre à l'université : des processus de cognition articulés à des processus de socialisation

1. L'apprentissage universitaire comme processus de cognition

1.1 Recherches pionnières : croyances épistémiques et style d'apprentissage

DANS UN « *désert de recherche* » (Romainville et Alava, 2001, p.160), l'enquête longitudinale de Perry (1970) auprès des étudiants de Harvard dans les années 1960 est qualifiée de pionnière (Romainville et Alava, 2001 ; Paivandi, 2012). Perry s'intéresse aux variations dans les conceptions du savoir chez les étudiants, c'est-à-dire à ce que l'on appellera plus tard les *croyances épistémiques* des étudiants, ainsi qu'à l'évolution de leur pensée, et met en évidence des conduites différenciées face à l'apprentissage. Il établit, sur une échelle de neuf positions, une typologie de développement intellectuel et éthique[59], réparties en trois catégories[60] dont les deux pôles extrêmes sont la *position dualiste* et la *position relativiste*. La pensée duale repose sur un clivage dans les conceptions de l'étudiant entre d'une part les connaissances « *fausses et mal fondées* » et d'autres part les connaissances « *certaines et correctes* » du savoir scientifique (Romainville et Alava, 2001, p.161). A l'autre extrême, la position relativiste se caractérise par la remise en cause des théories déjà élaborées par l'étudiant. Ainsi, dans cette position, « *l'étudiant interprète les choses avec une approche critique, en opposition à la position dualiste considérée comme une sorte de subordination ou de passivité intellectuelle.* » (Perry, 1970, p.154, cité par Paivandi, 2015). Les différentes phases transitoires entre ces deux positions portent sur les transformations et les évolutions que l'étudiant est susceptible d'opérer dans son rapport à l'apprendre, pour passer d'une position dualiste « *sécurisante et rassurante* » à une position relativiste davantage « *insécurisante et incertaine* ». Dans ce processus, l'engagement (*commitment*), la volonté et l'implication de l'étudiant sont identifiés comme des facteurs importants, qui lui permettent de « *donner un sens à sa présence à l'université, à son rapport au monde et au savoir* » (Paivandi, 2015, p.27-28), et ainsi de devenir un sujet autonome de son apprentissage.

Dès les années 1970, en Angleterre, des chercheurs commencent à s'intéresser au *student learning*. Pask (1976) s'intéresse notamment aux stratégies et aux conduites différenciées des étudiants face au travail académique et aux tâches universitaires. Il identifie trois styles d'apprentissage : sérialiste (*operation learning*), holiste (*comprehension learning*) et polyvalent (*versatile learning*). Les étudiants sérialistes se centrent sur une reproduction la plus fidèle possible des connaissances, qui sont souvent assimilées de façon linéaire, superficielle et peu approfondie, et ont le souci de reproduire des détails et des procédures. Pask précise que ce style comporte deux risques pour l'étudiant, l'absence de vision globale et de liens entre les différentes idées ou

---

[59] « *Forms of intellectual and ethical development* » (Perry, 1970).
[60] Les trois catégories sont : la position dualiste, la prise de conscience du relativisme et l'élaboration du relativisme.

théories, et le manque d'utilisation de leur propre expérience. Tandis que les étudiants sérialistes visent principalement les résultats, les étudiants holistes se focalisent davantage sur le sens. Ils privilégient une démarche plus globale, cherchent à explorer un domaine complexe, établissent des liens en reliant plusieurs niveaux d'informations. Selon Pask, l'étudiant holiste a vision plus large et plus ouverte du savoir, construit son point de vue personnel et tente de donner du sens à l'apprentissage (Paivandi, 2015, p.29). Certains étudiants mobilisent les deux styles à la fois et sont définis par Pask comme polyvalents. Ces étudiants développent à la fois une approche globale d'apprentissage et une approche plus locale ou plus détaillée, et tendent ainsi vers une compréhension plus en profondeur.

1.2 Conceptions et approches de l'apprentissage

DANS le même temps en Suède, une équipe de chercheurs (Säljö, Marton et Svensson), en s'intéressant aussi aux conceptions des étudiants et à leurs pratiques d'études, proposent une approche nouvelle, qualitative et d'inspiration phénoménologique. Ces chercheurs tentent de comprendre comment les conceptions de l'apprentissage universitaire des étudiants influencent leurs pratiques d'études et leur apprentissage. A travers une méthodologie qualitative[61], ils constatent que les étudiants ont différentes façons d'appréhender les enseignements, en fonction de diverses postures, attitudes ou intérêts liés à leur conception. Leurs travaux aboutissent à dégager une typologie de six conceptions de l'apprentissage en contexte universitaire (Säljö, 1979 ; Marton *et al.*, 1993) qui met en évidence la diversité des modes d'apprentissages chez les étudiants : Säljö (1979) identifie tout d'abord cinq conception, puis une sixième conception est ajoutée (Marton *et al.*, 1993). Les trois premières conceptions renvoient à un apprentissage axé principalement sur la *reproduction* (Marton, Beaty et Dall'Alba, 1993) : l'apprentissage est alors envisagé soit comme l'augmentation quantitative du savoir (conception A), ou comme la mémorisation visant à stocker et à restituer des connaissances (conception B) ou encore comme l'acquisition de méthodes et de théories pouvant être mises en pratique (conception C). Les trois autres conceptions renvoient davantage à un apprentissage fondé sur la *compréhension personnelle* et la *recherche de sens* (Marton, Beaty et Dall'Alba, 1993) : soit l'apprentissage est destiné à la compréhension et à la construction de sens (conception D), soit il renvoie à la compréhension et l'interprétation du savoir qui implique un développement personnel en termes de point de vue et d'esprit critique chez l'étudiant (conception E), soit l'apprentissage renvoie au changement de la personne qui implique pour l'étudiant non seulement de voir le monde d'une autre manière, mais aussi d'envisager différemment sa propre position dans le monde (conception F). Pour ces chercheurs, la conception de l'apprentissage est évolutive, elle se développe progressivement pour devenir « *le noyau dur* » qui structure et qui guide les pratiques et les conduites des étudiants (Paivandi, 2015, p.31).

Dans la lignée de ces travaux, la notion *d'approche d'apprentissage* est développée, pour insister sur la qualité de l'apprentissage à l'université, non seulement en termes de résultats mais aussi de processus. Le terme d'approche d'apprentissage désigne la manière dont les étudiants abordent une tâche universitaire. Deux approches sont mises en évidence par Marton et Säljö (1984), l'approche « *de surface* » et l'approche « *en*

[61] Observation des pratiques des étudiants, notamment pour la lecture de textes universitaires, puis entretiens approfondis avec les étudiants enquêtés (Marton et Säljö, 1976 ; Svensson, 1997).

profondeur » auxquelles, grâce à d'autres travaux (Entwistle et Ramsden, 1983 ; Biggs, 1987), on peut ajouter une troisième approche, l'approche « *stratégique* » . Dans une vision que l'on peut qualifier d'essentiellement « *scolaire* » (Paivandi, 2015, p.34), l'approche de surface renvoie aux trois premières conceptions dans la typologie précédente (A, B et C). Les étudiants qui développent ce type d'approche s'acquittent des tâches d'apprentissage dans un objectif de reproduction des informations, sans restructuration, appropriation ni élaboration. Ils écartent la complexité, qui caractérise l'acte d'apprendre à l'université (Scardamalia et Bereiter, 1987 ; Svensson, 1997), pour se focaliser sur une mémorisation et une assimilation à court terme, et une compréhension moindre des concepts. A l'inverse, l'approche en profondeur, qui regroupe les trois dernières conceptions (D, E et F), se caractérise par une mémorisation à visée plus large et la compréhension des idées et des données par l'étudiant lui-même, dans une dynamique de recherche et de construction de sens. Enfin, l'approche « *stratégique* » se caractérise par une adaptation de la part des étudiants, aux critères et exigences académiques pour réussir. Elle renvoie aux étudiants centrés sur les résultats et l'efficacité de leur organisation et de leurs pratiques en fonction du contexte pédagogique, des critères d'évaluation ou des discours des professeurs.

Ces recherches anglo-saxonnes, suédoises et britanniques, mettent en évidence des conceptions, des approches et des pratiques différenciées chez les étudiants face à l'apprentissage en contexte universitaire. L'apprentissage universitaire est questionné tant dans sa dimensions « *instrumentale* » ou « *quantitative* » (la question du « *quoi apprendre ?* »), que dans sa dimension « *qualitative* » (la question du « *comment apprendre ?* ») en termes de processus de recherche et de construction de sens (Marton, Dall'Alba et Beaty, 1993).

Le développement de la psychologie cognitive participe à transformer l'image de l'étudiant, l'apprentissage étant considéré comme une reconstruction active de la part de l'apprenant. L'étudiant n'est plus perçu comme un vase vide ou un « *réceptacle passif* », il est acteur de son apprentissage et met en place des stratégies pour construire ses connaissances (Alava et Romainville, 2001). Ces recherches vont ouvrir la voie à de nouveaux questionnements. Ainsi, les intérêts de certains chercheurs vont se porter sur les conceptions plurielles des étudiants, leurs perceptions, leurs croyances ainsi que leur intentionnalité et le sens qu'ils accordent à l'acte d'apprendre à l'université. D'autres chercheurs vont orienter leurs travaux vers les effets du contexte pédagogique sur l'apprentissage et sur les approches des étudiants (Ramsden, 1988). Dans les années 80-90, le champ de recherche du *student learning* se structure sur les plans conceptuel et institutionnel, et connait un réel essor à partir des années 90, les méthodologies employées par les chercheurs se diversifiant (Alava et Romainville, 2001 ; Paivandi, 2015) également.

Dans la poursuite des travaux pionniers ancrés dans le champ de la psychologie cognitive, d'autres équipes de chercheurs vont progressivement s'intéresser aux pratiques d'études et à l'apprentissage en contexte universitaire.

1.3 Apprentissage holistique ou atomique

DANS la continuité des travaux s'intéressant aux conceptions du savoir et de l'apprentissage chez les étudiants, Svensson (1997) identifie deux niveaux de traitement des informations, ou des données, dans l'apprentissage, en analysant le travail des étudiants sur un texte écrit. L'étudiant qui met en œuvre un traitement *holistique* ou profond cherche à comprendre le texte comme un tout, en distinguant l'essentiel du détail, en établissant des liens entre les nouvelles données et ses savoirs et ses expériences antérieures. Dans le traitement *atomique* ou de surface, l'étudiant est davantage centré sur les détails et les différentes parties du texte qu'il perçoit comme un tout, sans parvenir à établir des liens ou d'en tirer les idées essentielles. Selon Svensson, l'apprentissage universitaire se caractérise par la complexité en mobilisant des dimensions épistémique et méthodologique mais aussi sociale et émotionnelle. Pour lui, c'est de la qualité des compétences mises en œuvre par l'étudiant face à la complexité des tâches universitaires que va dépendre la qualité de l'apprentissage (Svensson, 1997, cité par Paivandi, 2015).

Scardamalia et Bereiter (1987) insistent également sur la complexité de l'apprentissage universitaire. Dans le domaine de la psychologie cognitive et de la linguistique, leurs travaux s'intéressent à l'activité d'écriture académique chez les étudiants. Ils identifient et opposent deux modes de composition des étudiants face à la production de textes écrits : *relater* (stratégie des connaissances rapportées) et *transformer* (stratégie des connaissances transformées). Relater fait référence à un mode de composition dans lequel l'étudiant énonce les connaissances et formule les informations au fur et à mesure qu'elles lui reviennent en mémoire, avec peu de réflexion. A l'inverse, l'étudiant qui se situe dans une stratégie de transformation des connaissances considère à la fois les contraintes conceptuelles (de contenu) et les contraintes rhétoriques (de structure) pour élaborer un texte.

1.4 Différentes formes de compréhension

DANS les années 80, la recherche australienne de Biggs et Collis (1982) développe un autre axe avec la *taxonomie SOLO* (*Structure of the Observed Learning Outcomes*). Les auteurs proposent une hiérarchisation de cinq niveaux de complexité ou de sophistication, à partir des réponses apportées par les étudiants face à une tâche académique :

- le niveau *préstructurel* correspond à des réponses tautologiques sans compréhension ou analyse ;
- le niveau *unistructurel* mobilise des procédures simples mais un seul aspect de la tâche ;
- le niveau *multistructurel* considère plusieurs composantes de la tâche, limitées et indépendantes ;
- le niveau *relationnel,* dans lequel les différents aspects sont intégrés de manière cohérente ;
- le niveau *abstrait élargi* qui correspond à un haut niveau de conceptualisation ou de modélisation, dans lequel les connaissances deviennent transférables.

La taxonomie de SOLO s'intéresse donc aux degrés de compréhension et de maîtrise des savoirs des étudiants, et plus largement à leur performance face à une tâche académique.

D'autres chercheurs étudient les *formes de compréhension* des étudiants, non plus uniquement dans leur dimension cognitive, mais aussi dans leurs dimensions individuelle et sociale (Entwistle et Entwistle, 1992). Cette recherche introduit la dimension affective et émotionnelle et met en évidence que les étudiants qui connaissent un sentiment de proximité avec le savoir vont accroitre leur confiance et leur satisfaction. Les auteurs proposent une hiérarchisation en cinq catégories de formes de compréhension, qui différencient les étudiants dans leur apprentissage. Dans la catégorie la plus basse sur le plan qualitatif, l'étudiant « *absorbe* » les données factuelles ou procédurales sans prendre en compte la structure ; tandis que dans la catégorie la plus élevée sur le plan qualitatif, l'étudiant développe ses propres structures de pensées en faisant preuve d'autonomie et de réflexivité et en reliant sa compréhension au savoir disciplinaire (Entwistle et Entwistle, 1992, cité par Paivandi, 2015).

A partir des années 90, les recherches relatives au *student learning* vont progressivement se diffuser dans l'univers francophone, via notamment le Québec et la Belgique, pays qualifiés de « *plaques tournantes traditionnelles* », qui connaissent un développement considérable de la pédagogie universitaire (Alava et Romainville, 2001, p.163). En Belgique, plusieurs chercheurs s'emparent des questions relatives à l'acte d'apprendre à l'université (Romainville, 1993 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998 ; Alava et Romainville, 2001). Les conceptions de l'apprentissage sont étudiées par Romainville (1993) à partir des discours des étudiants belges sur leurs pratiques métacognitives. Selon les étudiants, apprendre peut signifier « *mémoriser* », « *acquérir des connaissances* », « *stocker des connaissances à mettre en pratique dans la réalité* », mais apprendre, c'est également « *dégager du sens* » ou « *satisfaire le développement personnel* » (Romainville, 1993). Selon Alava et Romainville (2001), dans sa diffusion dans l'espace francophone, le champ de recherche du student learning s'étend dans trois directions : la question des croyances épistémiques, l'affiliation progressive de l'étudiant aux discours scientifiques, et le processus d'affiliation universitaire.

En effet, tandis que les notions d'approche et de conception de l'apprentissage étaient dominantes dans la décennie précédente, les chercheurs s'aperçoivent que « *ce qui explique les pratiques d'études ne peut se réduire à la posture générale de l'étudiant face à l'apprentissage* » (Alava et Romainville, 2011, p.163). La question des *croyances épistémiques* des étudiants constitue ainsi le premier axe d'extension du champ : quelle conception l'étudiant a-t-il de la science et des disciplines scientifiques ? Qu'en est-il de son affiliation progressive aux discours scientifiques ? Un certain nombre de travaux mettent en évidence des conceptions contradictoires exprimées par les étudiants vis-à-vis de la nature de la science et du savoir scientifique. Certains étudiants adoptent une position *positiviste* vis-à-vis du savoir scientifique, en envisageant le savoir comme juste ou faux, et les théories scientifiques indépendantes des hommes. Dans des proportions comparables, d'autres adoptent une position davantage *constructiviste* en considérant que la science est basée sur des présupposés et est influencée par la société (Hofer et Pintrich, 1997, p.133).

Ainsi, l'apprentissage à l'université renvoie à une activité plurielle et complexe, à « *une activité d'empilement, d'un bricolage d'intégration de micro-expériences passées, d'un travail permanent de sédimentation, d'appropriation de nouvelles expériences, et d'intégration de nouveaux apprentissages* » (Paivandi et Milon, 2020, p.127). Nous retenons de ces travaux qu'il n'existe pas une seule manière d'être étudiant qui renverrait à des activités similaires, à des attitudes et des conceptions identiques. La complexité et la diversité qui caractérisent l'apprentissage universitaire sont dues à la

variabilité des conceptions, des approches, des styles, des attitudes et des pratiques d'études ; mais aussi à leur caractère dynamique et évolutif. Loin d'être figées, ces diverses croyances et pratiques sont susceptibles d'évoluer et de se transformer en contexte universitaire au fil du parcours de l'étudiant.

2. L'influence des disciplines sur l'apprentissage universitaire

LES recherches relatives à l'apprentissage universitaire révèlent que les étudiants se différencient par leur mobilisation intellectuelle et méthodologique, et se distinguent dans leurs conceptions du savoir et de l'apprentissage. Après avoir majoritairement questionné les caractéristiques propres aux étudiants, les chercheurs s'interrogent sur l'influence du contexte d'études, notamment le contexte disciplinaire. Apprend-on de la même manière au sein des différentes filières de l'enseignement supérieur ? Existe-il, selon les contextes disciplinaires et le type d'études suivies, des différences significatives dans les manières d'étudier, dans le type de travail universitaire, et dans l'apprentissage des étudiants ?

2.1 Influence de la discipline sur l'expérience et l'apprentissage à l'université

DE PLUS EN PLUS de travaux de recherche s'intéressant à l'acte d'apprendre à l'université prennent en compte les différenciations qui s'opèrent selon les contextes disciplinaires et les spécificités des types de savoirs. Diverses raisons expliquent cet intérêt grandissant, notamment la remise en cause, par les modèles actuels, de la cognition des premières théories cognitivistes, qui tentaient de définir des modèles généraux et des opérations intellectuelles transversales (Reed, 1999, cité par Alava et Romainville, 2001). D'autres travaux montrent à l'inverse l'importance des savoirs et des processus locaux dans les mécanismes de pensée (Glaser, 1984, cité par Alava et Romainville, 2001). Plusieurs recherches françaises mettent en évidence que le contexte spécifique des différents types d'études produit des styles de travail universitaire variés qui constituent des « *matrices socialisatrices* » (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Monfort, 2003 ; Millet, 2003).

L'influence de la discipline sur l'expérience et l'apprentissage universitaire est soulignée par Galland (1995). Ce chercheur, afin de repérer les « *facteurs déterminants* » de la vie étudiante qui pèsent d'un poids lourd « *en amont de l'expérience étudiante* » (Galland, 1995, p.31), étudie les modes de vie des étudiants et leur rapport aux études via une enquête par questionnaire réalisée auprès de plus 2000 étudiants. Il apparait que les étudiants en Lettres et Langues connaissent plus de difficultés pédagogiques que les étudiants d'IUT notamment, en termes d'organisation du travail, de manque d'encadrement pédagogique, d'utilisation de la bibliothèque universitaire, de compréhension des cours, de rédaction écrite, ou encore en termes de prise de notes. L'auteur souligne que ces difficultés concernent davantage les étudiants les moins avancés dans leurs études, et qu'elles ne tiennent pas uniquement au recrutement sélectif des étudiants en IUT mais plus généralement à l'encadrement pédagogique qui y est plus fort. Les différenciations qui s'opèrent selon les contextes disciplinaires sont liées à l'encadrement pédagogique, mais pas uniquement.

2.2 Les disciplines universitaires comme matrices socialisatrices

DANS le cadre d'une enquête de l'OVE, Lahire (1997) met en évidence que le type d'études constitue la variable explicative « la plus discriminante » dans les différences observables en termes de pratiques de travail universitaire des étudiants. L'analyse porte sur les styles de travail universitaire attachés à chaque type d'études, et met en évidence que « les différents types d'études sont producteur de styles de travail universitaire, et au-delà, de style d'existence très différents qui préfigurent bien souvent de futures manières de travailler et de vivre » (Lahire, 1997, p.161). Les manières d'étudier apparaissent plurielles et dépendent fortement du type d'études mais aussi de l'établissement, du niveau d'études et du lieu dans lesquelles elles s'inscrivent. Les manières de travailler des étudiants vont fortement varier selon que les études poursuivies sont courtes et professionnalisantes, ou longues et généralistes, selon qu'elles ont un fort ancrage professionnel ou des enjeux davantage « scolaires », selon qu'elles sont scientifiques, techniques ou plutôt littéraires, selon qu'elles sont sélectives et prestigieuses, ou non, et selon que l'encadrement pédagogique y est fort ou faible.

Les étudiants vont se distinguer dans le temps qu'ils consacrent aux études (plus conséquent en classe préparatoire qu'à l'université), dans leur assiduité en cours (davantage d'absentéisme à l'université), mais aussi dans leur renoncement à certaines activités au profit des études, facteur qui concerne davantage les étudiants de formations prestigieuses, pédagogiquement encadrées, ou économiquement rentables (Lahire, 1997, p.28-34). Les étudiants à l'université (hors médecine) se distinguent également quant aux lieux dans lesquels ils travaillent. Faiblement intégrés à leurs lieux d'études, ils sont plus que les autres amenés à travailler dans des espaces personnels, ce qui peut rendre plus difficile la concentration sur le travail spécifiquement universitaire. Les différents types d'établissements, mais surtout les différents types d'études, ne présentent pas une valeur scolaire et sociale identique, elles protègent plus ou moins du chômage, et conduisent les étudiants à des positions sociales plus ou moins avantageuses économiquement et prestigieuses symboliquement (Lahire, 1997, p.155).

Une enquête menée par Millet s'intéresse aux formes concrètes du travail universitaire, et propose une analyse « *des rapports socialement différenciés des étudiants au travail universitaire* » en comparant une discipline scientifique (médecine) et une discipline LSHS[62] (sociologie) (Millet, 2003, p.8-9). L'auteur remet en cause l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques sociodémographiques des étudiants seraient le facteur déterminant des variations observées dans leurs manières d'étudier et leur rapport aux études. Il postule que les filières d'études et la nature spécifique des savoirs transmis, socialement et cognitivement différenciés, sont déterminantes lorsque l'on s'intéresse aux pratiques des étudiants. Il propose une analyse en termes de « matrices disciplinaires », à travers l'analyse des logiques socialisatrices, pédagogiques et culturelles, propres à ces matrices, qui influencent le rapport des étudiants à leurs études. Dans le cadre de cette recherche, les matrices disciplinaires sont considérées comme des « *cadres de socialisation contraignants (donc producteurs et différentiateurs) dans la limites desquels se jouent les appropriations relativement particulières d'étudiants de conditions, de situations et de parcours différentes* » (Millet, 2003, p.10). Apparait, au terme de cette enquête, le rôle prééminent de la matrice, avec ses propres spécificités sociocognitives, sur tout autre facteur, y compris l'origine sociale des étudiants,

[62] Lettres, Sciences Humaines et Sociales.

considérée souvent comme le facteur le plus classique de différenciation. En effet, « *les matrices disciplinaires cristallisent les différences sociales et culturelles produites par le long processus de tri scolaire intervenu en amont des études supérieures* » (Millet, 2003, p.181). La matrice disciplinaire organise et développe des traditions intellectuelles, des formes de transmission et d'exercice du savoir qui lui sont spécifiques. En comparant deux filières au recrutement socialement contrasté, Millet insiste sur l'importance de prendre en compte l'effet des trajectoires, en considérant l'histoire de l'étudiant, sa condition d'origine et la cumulation de leurs effets (mécanismes d'orientation, vision de l'avenir, natures des savoirs et relations d'apprentissage). Il invite, à travers ce travail, à rapprocher davantage la sociologie de la connaissance de la sociologie de l'éducation, en les articulant pour prendre en compte de manière plus complète *« l'effet socialisateur exercé par la transmission des savoirs* », et donc les effets sociaux et cognitifs liés à la nature spécifique des savoirs transmis. (Millet, 2003, p.239-240).

2.3 Influence de la discipline : l'exemple des pratiques de lectures différenciées des étudiants

L'UNIVERS disciplinaire, à travers son contexte pédagogique spécifique et ses traditions, est donc susceptible d'engendrer des variations et des distinctions dans les pratiques et les activités des étudiants. Les différences constatées relatives à une activité universitaire telle que la lecture de textes est révélatrice de l'impact de la matrice disciplinaire sur les pratiques étudiantes.

En France, de nombreux travaux ont porté sur les pratiques de lecture des étudiants (Fraisse, 1993 ; Lahire, 1997 ; 1998 ; Millet 1999 ; 2003). Si on constate que, globalement, les pratiques autonomes de lecture sont en baisse (Fraisse, 1993), de nombreux auteurs s'accordent sur le fait qu'elles permettent à l'étudiant d'acquérir des compétences informationnelles spécifiques (Bretelle, Demazieres, Coulon et Poitevin, 1999 ; Alava, 2000), ainsi qu'un certain niveau d'abstraction ou de théorisation (Lapelerie, 1997). D'autres auteurs ont montré l'importance de la fréquentation des bibliothèques dans le développement et l'acquisition des modalités cognitives spécifiques à l'apprentissage universitaire (Kehlmann, 1991 ; Clanet, 1999 ; Coulon, 1999). Toutefois, qu'il s'agisse de la fréquentation des bibliothèques ou de la place octroyée à la lecture dans travail intellectuel et universitaire, les recherches montrent que les étudiants se distinguent selon le types d'études qu'ils poursuivent (Lahire, 1997 ; Millet, 1999 ; 2003).

Lahire (1997) met en évidence des rapports différenciés à la culture, et notamment des pratiques de lecture différenciées selon le type d'études suivies. A travers la « *force socialisatrice des disciplines* », l'étudiant est plus ou moins incité à développer un certain type de rapport à de lecture. Concernant la fréquentation des bibliothèques, elle s'impose davantage aux étudiants des formations les plus littéraires dont la culture est fondée sur « *l'incorporation de références à des auteurs et à des ouvrages qui seront cités explicitement ou implicitement dans les dissertations, fiches de lectures, dossiers, mémoires, exposés* » (Lahire, 1997, p.129). La bibliothèque s'impose comme « *un lieu-instrument naturel du travail intellectuel* » des étudiants littéraires, qui, comparativement aux étudiants en STS, sont plus nombreux à y travailler souvent (26% contre 4%) ou à y emprunter des livres (40% contre 19%).

Millet (1999), qui compare les pratiques d'étudiants en troisième année de médecine et en licence de sociologie, a mis en évidence que la lecture ne renvoie pas aux mêmes principes de connaissances et aux mêmes exigences dans ces deux disciplines. Les

étudiants de médecine ont des pratiques de lecture personnelle (informatives ou complémentaires) qui visent principalement à trouver un élément précis concernant un enseignement ou un complément d'information. L'orientation de leur lecture, en termes de choix de livres ou d'objectifs, est fondée sur « *l'existence d'un stock documentaire fortement objectivé qui facilité l'identification et la sélection des différentes ressources* » (Millet, 1999, p.12). Dans ce contexte d'études, la lecture est fortement encadrée, structurée, guidée et dirigée, et les étudiants ciblent leurs lectures, qui sont brèves et informatives. L'auteur souligne que la formation des médecins privilégie encore aujourd'hui une logique de formation de praticiens, et non de chercheurs, dans laquelle savoir signifie « *apprendre par cœur* » des corpus de toute manière incompressibles », et le « *bachotage* » fait l'objet d'une injonction explicitée. Les étudiants de sociologie doivent, quant à eux, s'approprier un savoir qui n'est pas univoque et théoriquement intégré, sans corpus « *clairement délimité ou défini une fois pour toutes* ». Ils doivent donc apprendre à s'orienter, se familiariser, s'emparer des textes savants, des concepts et des théories. En sociologie, la lecture est donc plus « active », relativement longue et linéaire, herméneutique et critique. Les étudiants doivent faire face à une abondance de références et mettent parfois en œuvre des ruses pour faire face aux contraintes ou contourner les injonctions. Ainsi, les formes d'exercice de la connaissance opposent « *aux certitudes d'un savoir médical « déjà là » (…) les incertitudes du savoir sociologique* » en cours de construction et issu de la recherche (*op. cit.*).

Les différentiations observées de pratiques de la lecture sont mises en lien, par Lahire, avec la montée de la culture « *scientifico-technique* », en termes de légitimité scolaire et culturelle, ainsi qu'avec le nombre d'étudiants attirés par des études scientifiques et techniques. Le capital culturel de type littéraire et artistique a progressivement perdu sa valeur sociale et économique, au profit d'un capital culturel de type scientifique, technique, économique et technocratique (Lahire, 1997, p.150). Le type de savoir étudié, ainsi que les logiques de connaissance qui lui sont inhérentes, influencent donc les pratiques de lecture des étudiants, mais pas uniquement. Il existe de fortes variations liées à l'économie socio-cognitive des savoirs transmis au sein des différents champs disciplinaires, qui concernent à la fois les traditions intellectuelles et pédagogiques, le statut épistémologique de la connaissance, les contenus des enseignements et leur organisation, la nature du travail personnel, mais aussi les pratiques et logiques d'appropriation de la connaissance (Millet, 1999). Selon leur discipline, les étudiants entrent progressivement dans « *un monde de références, de manières de dire et de raisonner* » (Lahire, 1997).

***

Dans le cadre universitaire, les chercheurs qui s'intéressent aux parcours universitaires des étudiants et à leur apprentissage ont peu à peu accordé une attention plus marquée à l'environnement et au contexte dans lequel l'apprentissage se déploie. En France, cette dimension environnementale semble encore assez marginale dans les travaux relatifs à l'apprentissage des étudiants, à l'exception de quelques travaux, notamment ceux de Coulon (1997), ou encore ceux de Felouzis (2001 ; 2003) (Paivandi, 2015).

2.4 Contexte institutionnel : entrer dans une université « dévalorisée » ou une institution « faible »

EN ENTRANT à l'université, l'étudiant est confronté au « choc des réalités » (Felouzis, 2001). De nombreux travaux mettent en évidence que le passage dans l'enseignement supérieur constitue une « *rupture contextuelle difficile* » (Paivandi, 2015). C'est particulièrement vrai pour les lycéens qui, à l'issue de l'enseignement secondaire, intègrent l'université[63].

L'université peut être considérée comme une institution dévalorisée. Selon le rapport Simon (2006), elle connait notamment un phénomène de dévalorisation dans l'imaginaire des lycéens. Elle est parfois perçue comme une « *usine à chômeurs* », et fait l'objet de nombreuses critiques, basées davantage sur des discours idéologiques que sur des constats empiriques (Bodin et Orange, 2013). L'institution éducative, à travers les lycées, participerait à véhiculer une image négative ou dévalorisante de l'université, en termes d'orientation, de productivité et d'insertion des diplômés (Simon, 2006, p.23).

Au sein de l'enseignement supérieur, l'université connait une place particulière, et l'accueil réservé aux étudiants qui y entrent n'est pas comparable à celui que connaissent les étudiants des filières dites « sélectives ». En effet, le secteur sélectif de l'enseignement supérieur propose un modèle et un encadrement pédagogique proche de celui qu'a connu le lycéen lors de son passage dans le secondaire. L'étudiant qui entre dans le secteur sélectif, au sein d'un environnement plus cadré, déterminé ou balisé, est alors moins confronté à l'inconnu, voire à l'angoisse et à l'incertitude (Paivandi, 2015). A l'inverse, le secteur universitaire, qui se caractérise par son caractère ouvert non sélectif, n'est pas pourvu d'une « *riche tradition d'accueil* », contrairement aux traditions américaine ou anglo-saxonne par exemple.

> *« En France, l'Université a toujours ignoré l'accueil des étudiants de première année, contrairement aux Grandes Ecoles ou aux CPGE, ce qui renvoie à la place marginale accordée à l'étudiant sur le plan historique. » (Paivandi, 2015, p.100)*

Face à un accueil et un accompagnement jugés souvent peu formateurs, les étudiants, dans leur majorité, ont une appréciation peu enthousiaste de leur première expérience à l'université (Paivandi, 2015). De plus, « *l'étudiant subit l'image sociale de la formation, image qui va médiatiser sa relation aux cursus et aux exigences des études* » (Alava et Romainville, 2001, p.170). En effet, de nombreux travaux de recherche mettent en évidence que l'entrée à l'université peut être vécue comme une expérience de délaissement, de désenchantement, d'incertitude, de doutes et de difficultés.

En arrivant à l'université, les étudiants découvrent un univers peu structuré où l'information est incertaine, et ils doivent progressivement en « découvrir les secrets » (Felouzis, 2001). L'université peut être qualifiée « *d'institution faible* » car elle semble incapable d'imposer à ses acteurs des normes, des buts et des valeurs stables (Felouzis, 2001). A travers une recherche mobilisant la méthodologie des cohortes qualitatives, Felouzis tente de saisir la nature du système universitaire, en partant du point de vue des acteurs, et en se centrant particulièrement sur les premiers cycles. A son arrivée à l'université, l'étudiant découvre une situation « *d'indétermination* », l'information et les

---

[63] Il convient de garder à l'esprit que les étudiants reconnus en situation de handicap dans l'enseignement supérieur sont surreprésentés à l'université, parmi eux 9 sur 10 y poursuivent leurs études contre seulement 6 étudiants sur 10 pour la population générale.

nouvelles relations à construire sont incertaines. L'incertitude domine, et c'est à l'étudiant de découvrir les « *secrets* », de décoder les implicites, en définissant lui-même les objectifs et les moyens à mettre en œuvre. Cette situation initiale d'indétermination semble être la base de la condition étudiante (Felouzis, 2001).

Face à l'organisation floue des premiers cycles et à la découverte de cette situation d'incertitude, les étudiants peuvent vivre une expérience du « *délaissement* » qui s'accompagne de malaise et d'angoisse. L'incertitude peut être vécue par l'étudiant comme une liberté qui laisse une grande place à son autonomie, mais elle peut devenir un réel obstacle à surmonter. Selon Felouzis, l'entrée en première année fonctionne, sur le modèle d'un « *code herméneutique* », comme le dévoilement progressif d'une énigme, où l'étudiant doit trouver des solutions individuelles aux problèmes et aux difficultés qu'il rencontre. Les difficultés liées à la qualité de l'organisation matérielle ou pédagogique de l'enseignement ne constituent pas la principale rupture que connaissent les étudiants.

> *« Entrer à l'Université c'est découvrir que l'on n'existe pas vraiment pour les autres et que l'on doit trouver en soi les raisons d'exister. (…) Il s'agit de passer d'une situation très structurée, où les élèves sont encadrés, et où ils existent en tant qu'élèves par leur seule présence parmi les autres, à une situation où l'on n'existe pas en tant qu'individu car l'on n'est perçu par personne en tant que tel : ni par ses pairs, ni par les enseignants. » (Felouzis, 2001, p.60-61)*

Dans les propos des étudiants de l'enquête de Paivandi (2015), la découverte qui semble la plus angoissante, ou la plus déroutante, concerne la manière dont l'université s'intéresse à ses étudiants. L'université semble difficilement offrir un cadre accueillant, des points d'ancrage solides et un sentiment d'appartenance à ses nouveaux étudiants. Cela peut constituer un « *vrai choc* » pour ces derniers qui évoquent un « *vécu de l'anonymat, le sentiment d'errance et de désenchantement dans un univers insaisissable et hostile* » (Paivandi, 2015, p. 106).

Selon Felouzis, la principale rupture réside davantage dans les nouveaux rapports sociaux que connaissent les étudiants, qui peuvent produire un sentiment de non-reconnaissance ou de non-existence. En entrant à l'université, l'étudiant est confronté à une institution qui demande à la fois « *tout* » et « *rien* », dans laquelle coexistent plusieurs objectifs ou principes de légitimité en concurrence. En effet, les différentes missions, les différents objectifs de l'université se « *brouillent* », entre, d'une part, la formation à la « *haute culture* » et à la science, et d'autre part, la formation à un métier et la professionnalisation des étudiants. Ce « *brouillage* » participe, selon Felouzis, à faire de l'université une *institution faible*.

***

Les différents travaux de recherche relatifs au *student learning* permettent de mettre en évidence que l'acte d'apprendre à l'université ne renvoie pas à des conceptions, des croyances, des pratiques d'études, des processus unifiés ou identiques pour les étudiants. Ces derniers se distinguent dans la manière dont ils envisagent et conçoivent le savoir mais aussi leur apprentissage, et leurs pratiques d'études apparaissent multiples, influencées par le cadre disciplinaire dans lequel ils évoluent.

Un certain nombre de travaux de recherche présentés précédemment ont déjà mis en évidence que l'apprentissage universitaire ne dépend pas uniquement de facteurs personnels, individuels ou des caractéristiques propres à l'étudiant. Les travaux relatifs

aux spécificités et aux différenciations produites par différentes matrices disciplinaires constituant des « *matrices socialisatrices* » (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Monfort, 2003 ; Millet, 2003) ont mis en évidence l'influence du contexte académique sur l'apprentissage et les pratiques d'études des étudiants.

D'autres recherches, qui s'intéressent au processus de socialisation et à la construction identitaire, à l'intégration académique et sociale des étudiants (Tinto, 1975), à l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997) ont mis en évidence diverses manières dont l'environnement académique et le contexte pédagogique pèsent sur l'expérience, le vécu et l'apprentissage universitaire des étudiants.

> *« L'apprentissage en milieu universitaire est une activité cognitive spécifique qui se construit en contexte disciplinaire et institutionnel. C'est aussi une activité sociale qui s'élabore dans une culture universitaire donnée et qui nécessite la maitrise d'un métier d'étudiant permettant affiliation et socialisation. » (Alava et Romainville, 2001, p.175)*

3. L'apprentissage universitaire comme processus de socialisation

3.1 Une socialisation secondaire « silencieuse » ?

DANS le champ de la sociologie des étudiants en France, certains auteurs semblent sceptiques quant à l'existence d'une socialisation universitaire forte et prégnante, et considèrent qu'elle est plutôt limitée. Ainsi, avant d'être considérée comme un lieu de socialisation, l'université est envisagée, dans de nombreux travaux, comme un lieu d'études avant tout, un lieu d'appropriation de savoirs savants (Endrizzi et Sibut, 2015) ou encore un lieu de sélection (Alava et Romainville, 2001). Selon Felouzis (2001), l'université proposerait une « *très faible intégration normative* » qui s'accompagnerait de relations « *faibles* » ou distantes entre étudiants, et entre étudiants et enseignants. En entrant dans cette « *institution faible* », les étudiants vivent alors un choc des réalités vis-à-vis des rôles *« que les étudiants ont appris dans le secondaire* [et qui] *ne sont plus en congruence avec le nouveau contexte d'action dans lequel ils évoluent.* » (Felouzis, 2001, p.47).

Selon Millet (2010), dans les recherches menées sur le monde étudiant, les effets socialisateurs de l'université sont susceptibles d'être mis en doute pour deux raisons, en lien avec la manière d'analyser les pratiques étudiantes dans le contexte de la massification. D'une part, si l'on considère les étudiants à partir d'un « *étudiant moyen* » sans prendre en compte la diversité et les situations contrastées qu'ils incarnent, l'action socialisatrice de l'université ne peut pas être perçue dans ses effets spécifiques « *à la fois différenciateurs et structurants* ». D'autre part, si l'on considère, à l'inverse, que l'université se caractérise par l'hétérogénéité, le morcellement et la disparité, on ne peut qu'envisager la socialisation universitaire « *en creux* », de manière négative ou anomique (Millet, 2010, p.13). Stéphane Beaud (2002) considère que la socialisation qui s'opère à l'université constitue une « *perte de repères* » pour les étudiants, qui se retrouvent « *perdus à la fac* », par rapport à leur scolarité antérieure dans l'enseignement secondaire. L'auteur estime que l'institution universitaire ne fournit pas un encadrement et un apprentissage susceptibles de contrebalancer le poids des acquis de leur scolarité et de leurs socialisations antérieures, et offre seulement une « *demi-*

acculturation », ne permettant pas à l'étudiant de développer et d'intérioriser de « *bonnes* » manières de travailler (Beaud, 2002).

La socialisation universitaire peut aussi être considérée comme une « *socialisation silencieuse* », dans le sens où elle s'opère, selon Lahire (1997), par les rythmes de travail et les emplois du temps. En distinguant le type d'études en fonction de leurs recrutements socialement différenciés, de leur traditions disciplinaires et pédagogiques, et de leur lien avec des groupes de profession, l'auteur considère que le type d'études ou la « *matrice disciplinaire* » (Millet, 2003) constituent la principale variable pesant sur la socialisation universitaire, qui apparait fortement différenciée selon les filières : « *On constate que le type d'études, pour ce qui concerne les pratiques universitaires des étudiants, est la variable la plus discriminante, celle qui engendre les écarts de pratique et de jugement les plus grands* » (Lahire, 1997, p.12). Loin de concerner uniquement les pratiques étudiantes et la mobilisation vis-à-vis du travail universitaire et intellectuel, « *ce sont quasiment des styles de vie et de travail qui se dessinent dans ces différences* » (*op. cit.*, p.27). Cette socialisation est dite « *silencieuse* », non pas parce qu'elle a lieu « *en dehors de tout langage* » (Lahire, 1998a) mais parce qu'elle n'est pas le fait d'une inculcation morale, idéologique ou pédagogique, mais qu'elle est due aux effets « *diffus* » de l'organisation d'une situation. La socialisation silencieuse relève de l'univers social, de ses normes, de ses règles et ses classements. Au-delà des savoirs, des contenus de formation ou des discours des enseignants, la socialisation par les rythmes de travail et les cadres universitaires impose à l'étudiant tout un style de comportement et d'existence (Lahire, 1997 ; 1998b ; 2000 ; 2002).

L'enquête de Galland (1995) met notamment en évidence que la discipline influe sur l'intégration universitaire, ainsi que sur « *l'identité étudiante* ». La discipline d'études constitue « *un univers de socialisation avec ses règles et ses normes qui s'imposent aux étudiants en fonction de la filière choisie* » (Galland, 1995, p.205). L'auteur identifie et distingue trois rapports typiques au statut d'étudiant (en termes de façons d'être et de se définir comme étudiant) : premièrement les étudiants en sciences qui connaissent une adhésion forte au statut d'étudiant et une bonne intégration ; deuxièmement les étudiant d'IUT qui ont un rapport distancié au statut mais une forte intégration ; troisièmement les étudiants en langues et lettres qui connaissent une adhésion faible au statut d'étudiant ainsi qu'une faible intégration.

Bien que la sociologie des étudiants en France se soit emparée de manière tardive de la question de la socialisation universitaire et de ses effets, d'autres travaux, notamment dans l'univers anglo-saxon, se sont davantage penchés sur les logiques socialisatrices universitaires, notamment en mobilisant le concept d'intégration pour questionner le sentiment d'appartenance des étudiants à un collectif ou une institution.

3.2 Socialisation et intégration sociale et académique

LES recherches internationales mettent en évidence que l'une des dimensions centrales du processus de socialisation universitaire concerne l'intégration de l'étudiant à son environnement d'études. Cette intégration permettrait à l'étudiant d'affronter les multiples ruptures constitutives de la transition dans l'enseignement supérieur. Des travaux en France convergent avec ces recherches en montrant que l'intégration des étudiants à l'environnement universitaire est une variable déterminante de l'apprentissage étudiant, dans le sens où elle influence la persévérance et la réussite académique.

Pour comprendre l'abandon prématuré des étudiants à l'université, Vincent Tinto propose en 1975 un modèle interactionnel (*student integration model*) à partir des notions d'engagement (*commitment*), de buts et d'intention, d'intégration académique et sociale, visant à comprendre la manière dont s'articulent et s'ajustent les caractéristiques individuelles de l'étudiant (son passé scolaire et familial, ses buts et son engagement institutionnel) avec le système académique et social de l'université. Dans ce modèle, l'*intégration académique* renvoie aux performances et au développement intellectuel de l'étudiant, mais aussi à la convergence des normes, des valeurs et des objectifs de l'étudiant avec ceux du système académique. L'*intégration sociale* correspond, quant à elle, à l'interaction et aux relations sociales que l'étudiant entretient avec les autres acteurs universitaires (enseignants, étudiants…). Selon Tinto (1975 ; 1987), l'intégration académique et sociale de l'étudiant va influencer et transformer les engagements initiaux de l'étudiant, qui vont à leur tour influencer l'abandon ou la persévérance.

D'autres modèles, qui se situent également dans des approches intégratives, visent à analyser l'influence de l'environnement d'études sur l'implication et l'engagement de l'étudiant (Neuville, 2013) : le modèle *Inputs – Environment –Outputs* (I-E-O) d'Astin (1970), celui de Bean (1980, 1983), ou d'autres qui s'inscrivent dans la continuité des travaux de Tinto (Pascarella et Terenzini, 1980 ; 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992). Le modèle d'Astin (1970) s'inscrit dans un paradigme « *entrée – processus – produit* » (Neuville, Frenay et Schmitz, 2013). Selon Astin (1970), les résultats (*outputs*) en termes de compétences, d'attitudes, de valeurs et de comportements de l'étudiant à l'issue de son passage dans l'enseignement supérieur vont dépendre à la fois des « *entrées* » (*inputs*) c'est-à-dire de ses caractéristiques individuelles (bagage social, familial et scolaire), et des caractéristiques du contexte universitaire (*environnement*), qui renvoient aux personnes, aux pratiques et aux valeurs rencontrées à l'université (Neuville, 2013). Ces travaux mettent en évidence l'importance de la qualité des expériences vécues, académiques et sociales, lors de la transition et l'entrée dans l'enseignement supérieur, sur l'ajustement entre les caractéristiques personnelles de l'étudiant et les caractéristiques institutionnelles de l'environnement d'études.

> *« Se sentir bien intégré socialement à la population étudiante permettrait ainsi de maintenir les engagements institutionnels et vocationnels de l'étudiant, bien que ceux-ci dépendent également de l'intégration académique renvoyant, selon les cas, à l'implication dans les interactions avec les enseignants, à un sentiment d'appartenance institutionnel, à une satisfaction vis-à-vis des études et des rapports avec les enseignants, voire au degré de congruence entre le niveau de l'étudiant et le niveau attendu par l'institution. » (Berthaud, 2017, p.163-164)*

Tandis que d'autres recherches plus récentes vont développer des modèles « *motivationnels* » (Robbins *et al.*, 2004), qui se focalisent davantage sur les caractéristiques personnelles de l'étudiant, sa motivation, sa personnalité ou ses styles d'apprentissage, c'est bien en analysant l'interaction entre l'étudiant et son environnement d'études que la modélisation de Tinto et d'autres modèles « *éducationnels* » tentent de comprendre la persévérance ou l'abandon dans l'enseignement supérieur (Schmitz *et al.*, 2010). Les approches intégratives et cette perspective interactive nous semblent particulièrement intéressantes pour questionner l'impact et l'articulation des variables personnelles et des variables contextuelles dans l'apprentissage, la réussite et la persévérance étudiante.

3.3 L'affiliation ou l'apprentissage du métier d'étudiant : nouvelle identité et nouveau rapport au savoir à construire

EN SOCIOLOGIE de l'éducation et dans une approche ethnométhodologique, Coulon (1997) propose de penser l'entrée et la réussite à l'université en termes d'apprentissage du « *métier d'étudiant* ». S'intéressant particulièrement au processus d'affiliation intellectuelle et institutionnelle et à la conversion qu'implique le passage de la « *culture lycéenne* » à la « *culture étudiante* », l'auteur mobilise des travaux ethnographiques liés aux rites de passage (Van Gennep, 1909) et s'inscrit dans la lignée des travaux sur les étudiants en médecine d'Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hugues et Anselm Strauss (1961).

Pour Coulon, le passage dans l'enseignement supérieur est souvent associé à plusieurs ruptures simultanées : la transformation des conditions d'existence ; une rupture dans la vie affective par le passage d'une vie familiale à une vie plus autonome ; mais surtout une rupture psychopédagogique, face à la transformation de la relation pédagogique, dans laquelle l'étudiant passe du « *temps de la prise en charge* » de l'enseignement secondaire au « *temps de l'anonymat* ». A l'entrée à l'université, « *une nouvelle identité est à construire, un nouveau rapport au savoir à élaborer* » (Coulon, 1997, p.4). Cette transition difficile dans une nouvelle période de la vie éducative s'accompagne de modifications importantes dans les rapports que le l'étudiant entretient avec trois modalités fortement présentes dans tout apprentissage : à la dimension temporelle, le rapport à l'espace ainsi que le rapport aux règles et aux savoirs (Coulon, 1997). En effet, le rapport au temps est profondément modifié, les cours sont de différentes durées, le découpage de l'année s'effectue en semestre, les examens sont répartis différemment, le rythme de travail et les efforts à fournir se transforment. De plus, l'espace universitaire est plus grand, il devient plus complexe d'y trouver sa place et de s'y orienter. Enfin, c'est dans le rapport aux règles et aux savoirs que le changement est « *le plus spectaculaire* ». Selon Coulon, le rapport au savoir est sous-tendu par le rapport plus global aux règles. A l'université, les règles sont plus nombreuses, plus complexes, et elles « *sont en jeu simultanément* ». La difficulté pour l'étudiant réside notamment dans le fait qu'elles « *sont souvent articulées les unes aux autres (...) si bien que la méconnaissance de l'une d'entre elles entraine souvent l'ignorance de tout un groupe de règles qui lui sont rattachées* » (Coulon, 1997, p.5).

Le rapport au savoir est complètement bouleversé, l'étudiant doit faire face à l'ampleur des champs intellectuels abordés et à la nécessité de synthèse qu'ils exigent. L'analyse de Coulon est que si la première année est si difficile, c'est parce que se posent de sérieux problèmes d'adaptation des étudiants à ce nouveau contexte d'apprentissage. Les lycéens sont souvent surpris d'avoir tant de difficultés, ils ne sont pas préparés à la nécessité de devoir s'affilier. Cela est causé en partie par les processus d'orientation « *qu'ils subissent dans l'enseignement secondaire une orientation très contraignante qui leur fait croire qu'ils sont à la place qu'ils méritent.* » (Coulon, 1997, p.5-6). L'entrée à l'université marque ainsi la confrontation des étudiants à cette affiliation nécessaire, qui passe par l'apprentissage de leur « *métier d'étudiant* ».

L'hypothèse centrale de Coulon est qu'il est essentiel « *d'apprendre à devenir étudiant* » pour ne pas être éliminé (ou ne pas s'auto-éliminer) en restant étranger à ce monde. Le concept d'affiliation ici correspond à la « *démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau* », un processus qui revêt à la fois des dimensions

intellectuelles et institutionnelles. Dans ce cadre, « *réussir* » signifie qu'on a été reconnu socialement compétent, qu'on s'est vu reconnaitre le savoir acquis. Les échecs et les abandons relèvent alors d'une absence d'adéquation entre, d'une part, les exigences universitaires (contenu intellectuel et méthodes d'exposition du savoir), et d'autre part, les habitus des étudiants qui sont encore des élèves. Le concept de métier d'étudiant permet de considérer le statut d'étudiant comme « *nouvelle profession à exercer* ». Il est primordial d'y consacrer un temps important, mais surtout d'entrer dans un processus d'apprentissage de ce « métier » pour en connaitre les outils et les règles. L'entrée dans la vie universitaire est ici analysée comme un passage, au sens ethnologique du terme. Réussir ce passage suppose la « *maitrise d'un certain nombre de mécanismes* » et l'accomplissement de « *rites d'affiliation* ». La durée et les difficultés de cette transition vers un nouveau statut ne sont pas les mêmes pour tous les étudiants, et vont dépendre des types d'établissement fréquentés, des études entreprises et des parcours antérieurs des étudiants. Toutefois elles présentent « *des caractéristiques communes au-delà de la diversité des universités et des situations personnelles* » (Coulon, 1997, p.29).

A partir des travaux de Van Gennep (1909) sur les rites de passage, l'auteur identifie trois temps dans l'apprentissage du métier d'étudiant. Le premier temps est celui de *l'étrangeté*, qui constitue une période d'initiation, une entrée dans univers inconnu en rupture avec le monde familier, qui peut entrainer une perte de repères. La seconde phase est *le temps de l'apprentissage*, complexe, souvent fait d'incertitudes et de doutes, qui nécessite une « *déstructuration avant une restructuration* » pour parvenir à une adaptation progressive. L'étudiant se transforme et s'engage pour devenir progressivement un « *membre compétent de la communauté universitaire et être reconnu comme tel* » (Coulon, 1997, p.105). Enfin, *le temps de l'affiliation* est celui où l'étudiant entre dans son nouveau rôle, il se caractérise par une maîtrise relative dans l'usage des règles, en termes de capacités d'interprétation voire de transgression. Ces différents « temps » varient en fonction de l'individu, mais aussi en fonction des établissements, du degré de sophistication institutionnelle, et de la complexité des règles. Cette période renvoie à une double affiliation, sur le plan institutionnel et sur le plan intellectuel. En plus de savoir comprendre et interpréter les différents dispositifs institutionnels qui façonnent la vie quotidienne des étudiants, l'étudiant « *commence également à savoir ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse preuve de sa compétence d'étudiant.* » (Coulon, 1997, p.145). Cette seconde forme d'affiliation, l'affiliation intellectuelle, n'est jamais réellement achevée, et, contrairement à l'affiliation institutionnelle, elle apparait constamment à recommencer et à confirmer.

Dans l'apprentissage du métier d'étudiant et dans le processus d'affiliation universitaire, il ne s'agit pas seulement de développer une nouvelle identité « *pour soi* ». Autrement dit, l'acquisition d'un statut nouveau exige d'être reconnu comme membre par la communauté et passe notamment par « *l'exhibition des connaissances* ». Cela nécessite d'être capable de « *montrer aux autres* » que l'on possède les compétences et que l'on partage les « *ethnométhodes* » de cette « *tribu* » (Coulon, 1997, p.11-12). Cette reconnaissance, qui passe par les interactions, apparait donc essentielle quant à l'élaboration d'un nouveau rapport au savoir et à la construction d'une nouvelle identité. Au-delà des enseignements, « *nouer des contacts, établir des dialogues, mener des activités avec d'autres étudiants* » semble primordial dans le processus d'affiliation. La sociabilité et les relations sociales que l'étudiant développe à l'université constituent en effet l'une des dimensions essentielles de la socialisation universitaire.

3.4 Sociabilités et relations sociales à l'université

TANDIS que la socialisation désigne un processus continu et complexe, la notion de *sociabilité* renvoie, quant à elle, aux relations interindividuelles ou interpersonnelles qu'entretient un individu et peut se définir comme « *la capacité humaine à former et à entretenir des relations* » (Galland, 2005, p.922). La question de la sociabilité des étudiants à l'université renvoie à l'intégration sociale de l'étudiant telle que nous l'avons développée précédemment, et questionne les relations sociales entretenues avec les pairs, les enseignants et les autres acteurs institutionnels.

Concernant spécifiquement le contexte universitaire, nous retiendrons la définition de la sociabilité proposée par Aziz Jellab, entendue comme « *une expérience de la rencontre et de la constitution d'un univers d'échanges, le plus souvent en petits groupes* » qui « *repose sur des interactions entre étudiants partageant des affinités* » (2011). Cette sociabilité entre étudiants est l'une des composantes de l'intégration étudiante (Dubet, 1994). Elle est perçue comme plus ou moins importante selon les étudiants, elle peut constituer un *absolu* ou une « *fin en soi* » pour certains, aux dépens de la mobilisation sur les savoirs (Dubet, 1994 ; Jellab, 2001). Toutefois, la majorité des étudiants sont soucieux de concilier à la fois une implication dans les études et l'appartenance à un collectif, la sociabilité étant susceptible également de favoriser la mobilisation sur le travail universitaire (Jellab, 2011). L'impact de cette sociabilité et de ces interactions apparait d'autant plus fort lorsque les étudiants partagent la même vision de la vie universitaire et des études, et la même vision du monde (Jellab, 2011). Ainsi, s'adapter à l'université ne renvoie pas seulement aux contenus ou aux savoirs, mais procède aussi des interactions entre étudiants et des valeurs plus ou moins partagées (Jellab, 2011) dans un temps de ruptures conjuguées et d'efforts à déployer pour construire de nouvelles relations, de nouveaux liens sociaux et de nouveaux repères (Boyer, Coridian, Erlich, 2001). La sociabilité universitaire apparait multiple et différenciée, notamment selon les disciplines et les filières. Alors que certains étudiants s'impliquent largement dans la vie collective à l'université, d'autres font l'expérience de la solitude (Jellab, 2011).

Ces expériences différenciées sur les plans des relations et des interactions sociales entre pairs à l'université ont été étudiées par Julien Berthaud dans une recherche doctorale s'intéressant à trois dimensions de l'intégration sociale étudiante (2015) : les caractéristiques du réseau étudiant, les comportements à l'intérieur du réseau, et la dimension subjective liée à la « qualité » du réseau, en termes de valeur et de soutien perçu. Peu considérées dans les recherches en France, les interactions étudiantes et leur influence sur les parcours sont étudiées par l'auteur comme un ensemble de déterminants (parmi d'autres) de la réussite étudiante (Berthaud, 2015). Ce travail met en évidence des besoins distincts en matière de sociabilité étudiante selon l'âge, le sexe, et les buts poursuivis par les étudiants. Mais ces caractéristiques individuelles n'expliquent pas entièrement les variations observées vis-à-vis des relations sociales entretenues par les étudiants. Le contexte et le type de formation, qui définissent les possibilités ou les opportunités offertes pour s'intégrer socialement, constituent le premier facteur explicatif des variations observées : selon l'effectif de formation, selon le niveau d'études mais surtout selon le domaine disciplinaire. A partir des méthodes d'analyse factorielle, l'auteur propose une typologie de quatre profils distincts vis-à-vis de la sociabilité : de type « *mature* », « *restreinte* », « *affective* » ou « *juvénile* », au sein

desquelles les étudiants se répartissent inégalement selon leurs caractéristiques individuelles mais aussi leur contexte de formation[64].

A travers une enquête qualitative au sein de différentes filières, Aziz Jellab (2011) s'intéresse, quant à lui, à la socialisation universitaire, articulée aux projets d'avenir et au projet d'apprendre, au « bricolage » réalisé par l'étudiant pour s'affilier et s'adapter à l'université. L'auteur distingue trois modalités de la sociabilité étudiante : une sociabilité « *scolaire* » où l'appartenance à un groupe d'étudiants est conçue comme un appui et un soutien pour le travail académique (préparation d'exposés, révisions, échanges sur les contenus intellectuels) ; une sociabilité « *extrascolaire* » qui s'articule autour d'activités culturelles, de loisirs, ou de militantisme, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université ; et une sociabilité « *mixte* » renvoyant aux deux dimensions scolaire et extrascolaire et à l'appartenance à différents groupes (Jellab, 2011, p.40). Il apparait qu'à l'université, les lieux « non scolaires » ou moins formels, tels que les bibliothèques (Coulon, 1999 ; Alava, 2000) jouent un rôle majeur pour le développement de ces réseaux de sociabilités (Merle, 1997), et constituent des espaces d'affiliation et de développement de « *nouveaux modes de penser et d'agir universitaires* » (Alava et Romainville, 2001).

Ces travaux mettent en évidence que les relations et les interactions sociales à l'université apparaissent multiples et que les étudiants font l'expérience de diverses modalités de sociabilités étudiantes et d'intégration sociale, selon leurs caractéristiques personnelles, mais aussi selon le contexte de formation.

Les relations entretenues par les étudiants à l'université ne se limitent pas aux interactions entre pairs, la relation pédagogique ou la relation aux enseignants fait progressivement l'objet d'un intérêt grandissant de la part des chercheurs. Les recherches portant sur la qualité et la perception des relations entre enseignants et étudiants à l'université convergent pour mettre en évidence le peu de satisfaction ou d'enthousiasme, voire le mécontentement dont elles font l'objet (Endrizzi et Sibut, 2015 ; Paivandi, 2012 ; 2015), tant de la part des enseignants que des étudiants. La communication pédagogique apparait primordiale pour la poursuite d'études, mais elle semble influencée par une inégalité de statuts entre enseignants et étudiants (Merle, 1997). Les relations pédagogiques se caractérisent par le manque, voire l'absence, de communication, et l'incompréhension mutuelle (Felouzis, 2001). S'agissant de la faible qualité des relations pédagogiques, les enseignants considèrent que les étudiants en sont responsables, ou, au mieux, sont les victimes d'un système qui manque de pertinence. Les étudiants, de leur côté, expliquent davantage ces difficultés par des justifications relevant d'une pédagogie « approximative », de la faible capacité relationnelle de leurs enseignants, ou encore de leur manque de disponibilité (Endrizzi et Sibut, 2015 ; Pavandi, 2015). Dans les diverses enquêtes menées, les étudiants expriment des difficultés pour saisir les attentes des enseignants (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994) et jugent mauvaise la qualité de la relation humaine (Coulon, 1997 ; Erlich, 1998). Les discours des enseignants

[64] Les étudiants « *matures* » connaissent une forte intégration sociale (le plus souvent des garçons et des étudiants plus âgés, fortement indépendants, exerçant une activité salariée, et inscrits dans des filières à petits effectifs). Les « *restreints* » connaissent une sociabilité faible (souvent plus âgés également, mais avec une forte proportion de redoublants et d'étudiants issus de milieux sociaux défavorisés). Les « *affectifs* » connaissent une forte intégration sociale mais le plus souvent dans des réseaux issus de la scolarité antérieure (le plus souvent des filles, dans des filières de Lettres et Langues, issus de milieux plutôt favorisés) ; enfin les « *juvéniles* » se caractérisent par une « sociabilité moyenne » (les plus jeunes, les moins indépendants, souvent inscrits en Droit, Economie, Gestion) (Berthaud, 2015, p.329-332).

sont plutôt orientés vers la passivité, l'absence de motivation ou le faible niveau de connaissance de leurs étudiants, autrement dit, le « manque » se situerait du côté des étudiants et expliquerait ces relations distantes et insatisfaisantes (Martucelli, 1995 ; Paivandi, 2015). Le monde des étudiants et celui des enseignants apparaissent ainsi comme deux mondes qui demeurent étrangers l'un à l'autre (Coulon et Paivandi, 2008), bien que ces relations « floues » ou distantes tendent vers davantage de qualité et de régularité avec l'avancée dans les années et dans les cycles (Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2012).

3.5 Transformations identitaires associées à l'entrée à l'université

EN ENTRANT à l'université, une nouvelle identité est à construire par l'étudiant, et l'évolution de sa relation à l'apprendre engage les dimensions sociales et identitaires de l'acte d'apprendre. Plusieurs recherches ont mis en évidence les transformations identitaires associées à l'entrée à l'université. Boyer, Coridian et Erlich (2001) proposent une typologie des expériences des étudiants débutants à l'université, qui met en évidence la diversité des vécus sur le plan des investissements intellectuels et affectifs lors de ce temps de ruptures conjuguées, à la fois en termes de conditions de vie mais aussi de découverte d'une nouvelle culture (p.101). A travers cette typologie, les auteurs dégagent quelques formes de transformation identitaire susceptibles d'advenir lors de l'entrée à l'université.

Les résultats de cette enquête qualitative convergent avec ceux de l'enquête de Paivandi (2011 ; 2015) qui mettent en évidence la variabilité et le caractère dynamique et évolutif des perspectives étudiantes. Si certains étudiants vivent l'entrée à l'université comme une continuité de leurs expériences antérieures, en termes de manière d'étudier mais aussi de conditions de vie, n'entrainant pas de changements profonds, la plupart d'entre eux ont le sentiment « *d'être en train de grandir* » et connaissent un processus de construction identitaire, bien qu'ils vivent des expériences qu'ils jugent plus ou moins satisfaisantes (p.105). Certains étudiants ne parviennent pas à maitriser les multiples ruptures associées à leur entrée à l'université, et connaissent une perte de repères, parfois sur le plan de leurs nouvelles manières de vivre, qui exigent une prise d'autonomie et de responsabilité, parfois sur le plan pédagogique, celui des savoirs et des exigences académiques, ou encore des relations entretenues avec les enseignants ou les étudiants. Ils vivent une perte de repères et ne parviennent pas à en reconstruire de nouveaux, allant parfois jusqu'à développer un sentiment d'exclusion et une vision de l'université qui demeure un « *univers opaque* » qu'ils ne comprennent pas. Pour d'autres enfin, l'université constitue un réel lieu de vie, jugé stimulant et satisfaisant, au sein duquel ils acquièrent de « *nouvelles manière d'être et de nouvelles manières de vivre* » en ayant le sentiment d'entrer dans une réelle conversion identitaire, par des apprentissages intellectuels et relationnels qui engagent une transformation de leur « *rapport à soi, aux autres et au monde* » (Boyer, Coridian et Erlich, 2001, p.103).

Valérie Erlich (2004) s'intéresse à la question de l'existence des étudiants en tant que groupe social, et questionne particulièrement l'existence d'une « *identité étudiante* » dans un contexte de diversité des parcours, de variabilités dans les conditions d'études et les conditions de vie des étudiants. Certes, différents éléments tendent à confirmer l'existence d'une identité étudiante : les étudiants connaissent des représentations identitaires et des « *expériences partagées* », ils partagent des activités d'études, ils coexistent dans les mêmes espaces urbains et universitaires, et possèdent une capacité

de mobilisation collective au sein d'une « *communauté d'intérêt* ». Toutefois, d'autres éléments tendent à infirmer la possibilité d'entrevoir une identité étudiante : « *à y regarder de plus près cependant, cette évidence d'une identité étudiante s'effrite* » (Erlich, 2004, p.121). Selon l'auteure, la massification a eu pour conséquence de faire disparaitre le sentiment éprouvé par les étudiants d'appartenir à « *une classe privilégiée (…) en haut de l'échelle sociale* » (p.140). Autrement dit, l'identité étudiante envisagée jadis comme une identité d'élite sociale et scolaire ayant une origine bourgeoise tend à voir ses frontières se brouiller et devenir plus diffuse avec l'hétérogénéité croissante du public étudiant. En effet, avec la massification et l'arrivée des « nouveaux étudiants » à l'université, les différences et les disparités s'accroissent entre les étudiants, vis-à-vis de leur origine sociale, mais aussi quant à leurs conditions de vie et d'études, ainsi qu'à leurs parcours scolaires très différenciés : « *des identités diffuses émergent (…) et illustrent plusieurs manières d'être étudiants* » (*op.cit.*). La question de l'existence d'une identité étudiante au singulier et d'une condition étudiante fait l'objet de débats et l'on pourrait, avec Erlich, considérer qu'on ne saurait dire si cette question est finalement tranchée. La question renvoie plus globalement à celle de l'unité ou au contraire de la diversité du monde étudiant. L'état des savoirs a permis de mettre en évidence des tensions et des débats entre les chercheurs, qui émergent dès les années 80, quant à la possibilité de considérer les étudiants comme un groupe social qui aurait une identité propre (cf. chapitre 3).

Chapitre 5 : Etat des savoirs autour de l'expérience des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur

1. Littérature internationale relative aux étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur

DANS la littérature internationale, des recherches ayant pour objet l'expérience des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur sont repérables depuis les années 1980. Nous avons recensé, de manière non exhaustive, un certain nombre de travaux menés, le plus souvent selon des méthodologies qualitatives, centrés sur les expériences du handicap dans l'enseignement supérieur.

1.1 Obstacles, barrières et éléments facilitateurs pour les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur

EN 1981, Stilwell *et al.* réalisent une enquête par questionnaires auprès de 46 établissements d'enseignement supérieur de l'Etat du Kentucky, afin de mettre en perspective les barrières sociales et architecturales avec les procédures d'admission et d'orientation des étudiants handicapés. Il apparait que la majorité des établissements ont des politiques d'admission flexibles et souvent une approche au cas par cas. Dans la moitié des établissements, aucune politique écrite concernant les étudiants handicapés n'est constatée. Concernant les barrières sociales et architecturales, la plupart des établissements ont des services ou des programmes dédiés aux étudiants handicapés, tandis qu'un quart d'entre eux (11 établissements sur 45) n'ont aucun aménagement. Des nombreuses barrières sont identifiées, comme le manque d'accessibilité des bâtiments et des lieux universitaires, les difficultés d'accès aux bibliothèques et aux ouvrages pour les étudiants déficients visuels, le manque d'équipements audio-visuel pour les étudiants sourds, l'absence de personnel pouvant intervenir en cas d'urgence pour les étudiants ayant des troubles systémiques ou neurologiques.

Dans les années 90, toujours aux Etats-Unis, plusieurs thèses de doctorat s'intéressent aux étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur (Paul, 2000). English (1993) mène une enquête auprès de trente-cinq étudiants malentendants pour analyser le rôle des services spécifiques sur leur intégration académique et sociale. Les résultats montrent que ces services spécifiques ont un impact direct sur leur intégration académique, sur leur engagement et leur volonté à poursuivre leurs études, bien qu'ils ne contribuent pas à l'intégration sociale de ces étudiants. Ces derniers se sentent modérément intégrés sur le plan académique et peu intégrés sur le plan social.

Egalement selon une approche qualitative, Synatschk (1994) examine l'expérience de cinq étudiants présentant des troubles de l'apprentissage qui ont achevé leurs études avec succès. Par des entretiens individuels et collectifs, l'objectif du chercheur est d'identifier les facteurs et les processus qui sont perçus par les étudiants comme ayant influencé leur réussite. L'interaction entre leurs perceptions de leurs capacités et de leurs difficultés individuelles, ainsi que leur stress face aux évènements de la vie quotidienne influencent les types d'actions et les stratégies des étudiants. Ceux-ci expriment

également une ambivalence entre, d'une part, leur désir d'être indépendant, et d'autre part, celui de bénéficier de services et d'aménagements disponibles.

Une recherche (West *et al.*, 1993), menée auprès de quarante étudiants handicapés, s'intéresse aux barrières que ces étudiants peuvent identifier dans l'enseignement supérieur, ainsi qu'à la manière dont les services qui leurs sont dédiés pourraient être améliorés. Les chercheurs étudient le niveau de satisfaction des étudiants quant à l'accessibilité, aux aménagements et aux services spécifiques existant au sein de leurs établissements. Bien que, d'une manière générale, les étudiants disent être satisfaits des services de leur établissement, la majorité d'entre eux indiquent avoir rencontré des difficultés face à certaines barrières. Il s'agit notamment de l'inaccessibilité de certains espaces ou bâtiments, d'un manque d'aides et d'aménagements spécifiques, mais aussi d'un manque de coopération et de compréhension de la part des personnels et des autres étudiants.

Reis et Terry (1997) mènent une étude de cas sur douze étudiants à haut potentiel (« *High-ability students* ») présentant des troubles de l'apprentissage, ayant réussi leurs études dans 12 établissements d'enseignement supérieur dans plusieurs états des Etats-Unis. Les données récoltées font apparaitre que tous les étudiants rapportent des expériences négatives à l'université, des problèmes en termes de socialisation, des difficultés avec les enseignants, et une frustration sur le plan académique. Cependant, pour réussir, ces étudiants ont développé certains traits de personnalité, tels que la détermination et la persévérance, ainsi que de multiples stratégies de compensation et d'apprentissage. D'un autre côté, la réussite de ces étudiants a été influencée par de multiples facteurs, dont l'existence de soutiens matériels et relationnels pour l'étudiant, ou encore la présence d'un programme spécifique au sein de l'établissement.

En 1999, en Ecosse cette fois, Tinklin et Hall mènent une recherche sur l'expérience des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Une enquête préliminaire est réalisée à partir d'une vingtaine de questionnaires adressés à tous les coordinateurs des services handicap des établissements d'enseignement supérieur d'Ecosse. Des études de cas approfondies sont menées auprès de 12 étudiants handicapés originaires de 9 établissements différents. À travers des observations et des entretiens, les auteurs cherchent à comprendre l'expérience de ces étudiants à travers leurs propres perceptions et perspectives. Des entretiens complémentaires sont réalisés avec des personnes désignées par ces étudiants comme ayant joué un rôle déterminant dans leurs expériences. Les résultats identifient cinq espaces dans lesquels les étudiants handicapés doivent faire face à des obstacles : l'environnement physique, l'accessibilité de l'information, l'entrée et l'orientation dans l'enseignement supérieur, *l'hypothèse ou le postulat de normalité* (« *assumptions of normality* ») dans un espace pensé sans prise en compte du handicap, ainsi que le niveau de sensibilisation du personnel et des étudiants. Les résultats mettent en évidence que le modèle existant ne fonctionne pas pour tous les étudiants éligibles, soit parce qu'ils ne savent pas qu'ils peuvent bénéficier de soutiens, soit parce qu'ils ne se considèrent pas comme « handicapés ». Certains étudiants choisissent aussi de ne pas se déclarer, parce qu'ils pensent que cela pourra leur porter préjudice d'une manière ou d'une autre, ou encore qu'ils ne souhaitent pas faire l'objet d'un traitement différent des autres étudiants.

En mobilisant la démarche de la théorie ancrée (« g*rounded theory* »), Holloway (2001) réalise au Royaume-Uni une recherche qualitative sur l'expérience des étudiants handicapés à l'université. La méthodologie croise des données issues d'entretiens semi-directifs auprès de six étudiants avec une analyse des documents disponibles au sein de

l'université sur les politiques et les pratiques. L'objectif est d'identifier des facteurs ou des pratiques qui créent une expérience positive pour les étudiants handicapés, ou au contraire, qui ont pour effet une discrimination ou une marginalisation. Les résultats montrent qu'à l'université, l'approche médicale du handicap prévaut et détermine l'expérience des étudiants, le handicap étant envisagé comme un problème individuel qui requiert des réponses individuelles. Les étudiants mentionnent le temps supplémentaire nécessaire pour effectuer certaines tâches, et expriment de l'incertitude ou de l'inquiétude quant à la charge financière engendrée par les études et le handicap. Tout cela peut générer contrariété et frustration, et participer à une expérience vécue négativement. En revanche, l'expérience est positive lorsque les étudiants disposent des ressources financières pour leurs besoins en soutien à l'apprentissage, et lorsqu'ils bénéficient de conseils spécifiques. C'est également le cas lorsqu'ils disposent d'une aide adaptée pour obtenir des aménagements d'examens ou des supports pédagogiques, et lorsque le personnel académique est sensibilisé et s'adapte au handicap. Ces étudiants considèrent que l'université reconnait leurs besoins et qu'elle est en mesure d'y répondre dans ces circonstances.

Au Canada, Duquette (2000) étudie les perceptions des étudiants handicapés quant à leurs expériences à l'université d'Ontario à partir du modèle de Tinto (1975) relatif au décrochage ou à la persévérance dans les études. Trois variables sont examinées, les caractéristiques de l'étudiant, l'intégration académique et l'intégration sociale. La méthodologie se base sur une enquête par questionnaires auprès de trente-six étudiants handicapés, de dix-sept entretiens narratifs, suivis d'un groupe de discussion pour six d'entre eux. Les résultats mettent en évidence des éléments importants liés à la persévérance des étudiants handicapés, l'engagement face au but, le soutien de la famille et des amis ainsi que des professeurs compréhensifs. Il apparait que pour ces étudiants, les caractéristiques personnelles et l'intégration académique sont des variables plus importantes pour leur persévérance dans les études que leur intégration sociale.

Ces différentes recherches nous invitent à questionner les effets des dispositifs et des services spécifiquement dédiés aux étudiants handicapés, tant sur le plan de l'intégration académique et sociale des étudiants que sur celui de la réussite ou de la qualité de l'apprentissage. L'expérience de ces étudiants semble marquée par les choix de recours ou de non recours à ces services, ainsi que par l'existence de barrières et d'obstacles qui persistent dans le contexte universitaire, en termes d'accessibilité à la fois de l'environnement physique mais aussi de l'environnement pédagogique (sensibilisation, information et compréhension des enseignants et des étudiants).

1.2 Identité, autodétermination et apprentissage

DEPUIS les années 2000, des recherches se développent sur les habilités d'autodétermination des étudiants handicapés et leur influence sur la réussite. Nous ne détaillerons que très brièvement les travaux qui s'inscrivent plutôt dans des approches psychologiques qui cherchent du côté du l'étudiant, et non du contexte, les facteurs qui font varier son expérience.

En Virginie, aux Etats-Unis, une enquête qualitative à partir d'entretiens semi-directifs et de focus groupe, réalisée auprès de 34 étudiants en situation de handicap, a l'objectif d'identifier les habiletés d'autodétermination que ces derniers jugent essentielles pour réussir (Gentzel et Thoma, 2008 ; Finn, Getzel et McManus, 2008). Sont ainsi identifiées : la connaissance de soi et de son handicap, la connaissance des services

disponibles, les habiletés de résolution de problème et de communication, de même que la capacité à se fixer des buts et l'autonomie. Egalement selon une approche qualitative, Skinner, en 2004, réalise une recherche à partir d'entretiens semi-directifs auprès de 20 étudiants en situation de handicap, afin d'identifier des variables ayant facilité leur réussite. Quatre variables sur huit portent sur l'étudiant lui-même : connaître son trouble et les accommodements nécessaires, reconnaître la portée de l'auto-acceptation, comprendre la nécessité de persévérer au-delà des obstacles, constater l'effet positif de la planification d'objectifs.

Au Royaume-Uni, la construction de l'identité des étudiants en situation de handicap à l'université (Riddell et Weedon, 2014) est étudiée à partir d'études de cas issues d'une recherche qualitative longitudinale menée sur une cohorte d'étudiants inscrits dans quatre établissements d'enseignement supérieur sur une période de quatre ans (Fuller *et al.*, 2009). Les auteurs s'intéressent à la manière dont les discours positifs et négatifs relatifs au handicap se reflètent sur l'apprentissage, l'enseignement, les pratiques d'évaluation et les stages, en impactant l'identité des étudiants en situation de handicap. Le temps des études supérieures est envisagé comme une période cruciale de la construction de l'identité individuelle et collective. Ce processus de construction identitaire est analysé à partir de cinq études de cas menées au sein d'une université d'élite écossaise, par des entretiens et des observations dans l'environnement d'études, en mobilisant notamment le concept de *stigmate* (Goffman, 1975). Les résultats montrent l'importance du contexte social dans lequel l'étudiant fait l'expérience du handicap, ainsi que des discours et des interactions qui s'y jouent. Tandis que les étudiants font le choix d'être identifiés comme étant handicapés durant leurs études, cette identification est rejetée au moment de l'entrée sur le marché du travail. Dans l'enseignement supérieur, les avantages de cette identification l'emportent sur les inconvénients, tandis que dans l'environnement postuniversitaire c'est l'inverse.

Les barrières que rencontrent les étudiants handicapés à l'université spécifiquement vis-à-vis de l'acte d'apprendre ont été étudiées par Fuller *et al.* (2004) au sein d'un établissement d'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Les données récoltées, à partir d'un questionnaire passé auprès de 173 étudiants handicapés, sont à la fois quantitatives et qualitatives, grâce à des questions ouvertes en lien avec l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il apparait que 44% des étudiants interrogés identifient des barrières liées à leur(s) trouble(s) qui ont un impact sur leur apprentissage en cours. Il s'agit de dimensions telles que le rythme, notamment la rapidité du discours de l'enseignant, ou encore de la difficulté d'écouter et de prendre des notes simultanément.

Ainsi, il apparait que les étudiants font l'expérience de certains obstacles qui impactent leur apprentissage universitaire et que les services spécifiques peuvent constituer une variable permettant de réduire ces obstacles. Toutefois, les recherches d'inspiration interactionniste permettent de mettre en évidence que le recours à ces services produit également des effets sur le plan identitaire et sur celui des relations sociales qui se jouent à l'université.

1.3 Hétérogénéité et diversité du groupe « étudiants handicapés »

PLUSIEURS recherches s'intéressent aux caractéristiques des étudiants rassemblés dans un même groupe par l'institution universitaire, en questionnant l'unité ou la diversité de ce groupe d'étudiants identifiés comme handicapés. L'attention des chercheurs se portent particulièrement sur la variabilité des types de troubles regroupés au sein de cette catégorie institutionnelle.

En 2016 en Ecosse, Weedon croise, d'une part des données administratives et statistiques et des données issues d'une recherche qualitative (Riddell *et al.,* 2005) et d'autre part le type de troubles des étudiants et leur origine sociale. Loin de constituer un groupe homogène, cette recherche identifie de nombreuses différences au sein du groupe « *étudiants handicapés* ». Les résultats montrent que l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés dans le système d'enseignement supérieur de masse au Royaume-Uni reflète principalement l'augmentation des étudiants ayant des troubles de l'apprentissage (dyslexie par exemple) et appartenant à la classe moyenne. A contrario, on constate une très faible croissance du nombre d'étudiants présentant des troubles plus sévères et/ou provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Selon Weedon, une réflexion doit être menée, non seulement sur les étudiants inclus dans l'enseignement supérieur, mais aussi sur ceux qui continuent d'être marginalisés.

Au Canada, Mullins et Preyde (2013) s'intéressent à l'expérience et aux perceptions des étudiants en situation de handicap à l'université qui ont des troubles « invisibles » (dyslexie, déficit de l'attention, troubles mentaux). Dans une approche phénoménologique, des entretiens semi-directifs approfondis ont été menés auprès de 10 étudiantes en situation de handicap invisible. Il apparait que, malgré l'adaptation de l'université aux besoins de ces étudiants, des barrières sociales et organisationnelles persistent et rendent leur expérience à l'université difficile. L'invisibilité du handicap peut permettre à ces étudiants d'être plus facilement traités « normalement », mais la validité du handicap peut être parfois questionnée, et l'ampleur réelle de leurs limitations peut être mal, voire non, comprise.

Il apparait que le groupe « étudiants handicapés » se caractérise par l'hétérogénéité et que l'expérience des étudiants dans l'enseignements supérieur est susceptible de varier selon le type ou la nature des troubles de l'étudiant.

1.4 Analyses comparatives internationales

UNE analyse comparative des politiques inclusives dans le supérieur en France et en Espagne est menée en 2015 (Zendrera *et al.*). Il s'agit de faire un état des populations d'étudiants en situation de handicap à partir de données statistiques et de comparer les politiques mises en place dans le supérieur pour l'année 2010-2011. Il apparait que les différentes acceptions de la notion de handicap et le manque d'une définition unanime du concept constituent un obstacle, tant en termes de recensement que de recherche. Les résultats font apparaitre des écarts significatifs : le taux d'étudiants en situation de handicap en Espagne (1,1% soit 16 300 étudiants) représente le double de celui de la France (0,5% soit 11 000 étudiants). Pourtant, la taille de la population espagnole (47 M.) et la prévalence du handicap en Espagne (8,5%) sont inférieures à la taille de la population française (64 M.) et la prévalence du handicap en France (15% de la population déclarées en situation de handicap). Plusieurs éléments explicatifs sont

avancés, notamment les procédures, les modalités et les barèmes qui évaluent le handicap de manière distincte dans les deux pays. Par exemple, la gratuité de l'inscription dans les universités publiques espagnoles pour les étudiants en situation de handicap les inciterait davantage à se manifester auprès des services dédiés.

En 2016, Järkestig Berggren *et al.* proposent une comparaison des expériences des étudiants en situation de handicap à l'université en Suède, en République Tchèque et aux Etats-Unis. L'objectif est d'examiner en quoi le contexte institutionnel façonne les expériences et l'inégalité des chances des étudiants handicapés. L'enseignement supérieur est envisagé à partir d'une approche institutionnelle composée de trois éléments fondamentaux : le pilier coercitif (*regulative pillar*), le pilier normatif (*normative pillar*) et le pilier cognitif (*cognitive pillar*). Les travaux relatifs au *transformative paradigm* (Mertens *et al.*, 2011) ont guidé les choix axiologiques, ontologiques et épistémologiques de cette recherche qualitative. Les données récoltées à partir de 48 entretiens avec des étudiants identifiés en situation de handicap, provenant de 5 universités différentes de Suède (20 étudiants), de République Tchèque (15 étudiants) et des Etats-Unis (13 étudiants). Les étudiants des trois pays considèrent que la relation des étudiants avec les enseignants est décisive pour leur réussite académique. Dans les trois pays, tous passent plus de temps à étudier, pour compenser le handicap et les défaillances de leur université à leur apporter du soutien. Les soutiens obtenus par les étudiants en situation de handicap en République Tchèque sont personnalisés, tandis qu'aux Etats-Unis et en Suède, ils sont formalisés sur une liste. Souvent, les étudiants auraient besoin de soutien qui ne figurent pas sur cette liste.

***

D'autres travaux menés sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur sont développés depuis les années 2000 sur différentes thématiques, qu'il s'agisse de la préparation ou de la transition entre le secondaire et le supérieur : (Heiman et Precel, 2003 ; Mull *et al.*, 2001 ; Reed, Lewis et Lund-Lucas, 2006 ; Ryan, 2007 ; Wolforth et Roberts, 2010) ; sur les services, les aménagements et les accompagnements (Gregg, 2009 ; Heiman et Precel, 2003 ; Mull *et al.*, 2001 ; Reed *et al.*, 2006 ; Skinner, 2004 ; Trammell, 2003) ; sur les attitudes et les relations avec les enseignant et les personnels : (Vogel, Leyser, Wyland et Brulle, 1999 ; Mull *et al.*, 2001 ; Ryan, 2007 ; Wolforth et Roberts, 2010).

2. Les étudiants handicapés à l'université en France

2.1 Les étudiants handicapés : un objet de recherche nouveau

BIEN que la recherche française s'intéresse de manière grandissante au handicap, c'est principalement la scolarité obligatoire et l'accès à l'emploi qui sont questionnées. Toutefois, des travaux récents se développent et s'intéressent aux conditions d'accès et aux politiques d'accueil dans l'enseignement supérieur pour les étudiants handicapés (Ebersold et Evans, 2003 ; Ebersold, 2008 ; Magimel, 2004 ; Segon, 2017 ; Segon, Giacometti et Le Roux, 2014 ; Martel, 2015 ; Vérétout, 2019).

Dans un rapport de l'OCDE en 2008, Ebersold indique que le « *relatif désintérêt* » pour cette question peut s'expliquer par plusieurs raisons. Tout d'abord, la mise en évidence d'inégalités dans ce domaine n'est apparue que récemment, lorsque les

politiques publiques se sont réorganisées autour de la lutte contre les discriminations. Ensuite, s'interroger quant à l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur renvoie plus largement à la scolarisation et à la marginalisation des élèves handicapés, une question qui n'est devenue une préoccupation centrale qu'au cours des deux dernières décennies (Ebersold, 2008). De plus, la poursuite d'études supérieures ne s'inscrit pas dans le cadre de la scolarité obligatoire. La présence d'étudiants handicapés peut sembler « *exceptionnelle voire incongrue* », au regard de l'évolution de l'enseignement supérieur, historiquement réservé aux élites (Ebersold et Evans, 2003). Enfin, l'autonomisation croissante des établissements d'enseignement supérieur semblerait accentuer les disparités quant aux stratégies adoptées par les universités, ce qui rendrait l'accès des étudiants handicapés « *aléatoire et difficilement appréciable* » (Ebersold et Evans, 2003). Selon une recherche doctorale menée en sociologie, la problématique de la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur des étudiants handicapés apparait très récente, notamment parce que la catégorie « *étudiants handicapés* » apparait très récemment (avec la loi de 2005) dans le registre de l'action publique française (Vérétout, 2019).

Certaines mesures législatives ainsi que des mouvements initiés par la société civile à l'échelle internationale semblent avoir contribué à développer l'intérêt pour cette question. Nous avons vu dans la première partie de ce chapitre qu'il faut attendre la fin des années 80 et le début des années 90 pour que la question des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur apparaisse (Ebersold et Evans, 2003). Différents facteurs historiques expliquent le développement d'un intérêt pour cette question. En Allemagne, ce serait l'année internationale des personnes handicapée en 1981 qui aurait participé à une meilleure connaissance et perception des personnes handicapées (Klaus, 1999). Au Royaume-Uni, les inégalités subies par les étudiants handicapés ont pu être repérées notamment grâce aux avancées législatives de lutte contre les discriminations (Hurst, 1999). Aux Etats-Unis, ce serait l'adoption par le congrès de *l'Americans with Disabilities Act* en 1990 qui pose le principe de l'égalité d'accès des personnes handicapées à toutes les sphères de la vie sociale (Gagliano, 1999). Au-delà de ces dimensions législatives et politiques, les établissements d'enseignement supérieur ont connu des injonctions en termes de flexibilité qui auraient facilité l'accès des personnes handicapées aux études supérieures (Ebersold et Evans, 2003).

Depuis les années 2000 en France, quelques travaux de recherches portant spécifiquement sur les étudiants handicapés et les situations de handicap dans le contexte de l'enseignement supérieur français sont menés. Plusieurs thèses de doctorat dans différentes disciplines de sciences humaines et sociales sont en cours ou récemment publiées : l'inclusion à l'université est étudiée selon une approche anthropologique et didactique en sciences de l'éducation (Gadchaux, 2016) ; l'insertion professionnelle des étudiants handicapés fait l'objet d'une analyse sociologique qui questionne le recours à la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) dans la transition vers l'emploi (Segon, 2017) ; ou encore l'expérience universitaire d'étudiants en situation de handicap étudiée à partir des notions de projets, de la vocation et d'intégration (Vérétout, 2019). Le sociologue Serge Ebersold (2003 ; 2008 ; 2011 ; 2013 ; 2017) s'intéresse depuis plusieurs années à l'accessibilité et aux processus d'inclusion des jeunes à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement supérieur, le plus souvent dans une perspective internationale à travers des collaborations avec la Commission Européenne, l'ONU, l'OCDE et l'Agence Européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. Un programme de recherche à visée exploratoire, initié par Nathalie Le Roux au sein du laboratoire SantĒSiH de l'Université de Montpellier en 2011, a déployé des

enquêtes à l'échelle nationale sur le devenir et la transition vers l'emploi d'anciens étudiants handicapés à l'université. On peut également mentionner un dossier thématique de la *Nouvelle revue éducation et sociétés inclusives*[65] issu d'une dynamique de recherche franco-québécoise[66] portant sur les processus et les procédures nationales d'intégration ou d'inclusion des étudiants en situation de handicap à l'université, témoignant de l'intérêt grandissant pour la question.

2.2 Approche socio-historique : mobilisation collective de groupements d'étudiants handicapés moteurs

SELON une approche socio-historique, Jérôme Bas mène, depuis 2013, une recherche doctorale[67] en sciences politiques qui s'intéresse aux politiques de compensation du handicap dans l'espace universitaire français et à la lutte entre « *savoir expert* » et « *savoir profane* » pour la « *catégorie handicap* », pour la période de 1975 à nos jours. Les processus historiques de mobilisation et de « *représentation collective de la paralysie* » sont étudiés, et mettent en évidence un mouvement d'unification d'une catégorie préalablement disparate ou dispersée[68].

Plus particulièrement, ce travail s'intéresse à des « *collectifs d'avant-garde* », des groupes minoritaires[69] ou des pionniers : « *représentants de la jeunesse diplômée parmi les paralysés et représentant des paralysés au sein de la jeunesse diplômée* » (Bas, 2017a), qui ont contribué à forger une identité collective qui constituera par la suite un héritage dans le champ du handicap. Pour comprendre les activités de ces groupes d'étudiants handicapés, l'auteur s'appuie sur des matériaux biographiques (entretiens) et des archives, en étudiant les trajectoires et les systèmes de relations des membres de ces groupes, considérés comme « *des « rescapés "rééducables" à l'université* ».

> *« Faire la socio-histoire de l'engagement de ces « jeunes handicapés » permet d'éclairer un moment déterminant de l'institutionnalisation de la catégorie de handicap : celle où il devient possible de s'identifier à elle en inversant le stigmate de « tragédie » qui lui est associé. » (Bas, 2017a, p.57)*

Ces groupements d'étudiants handicapés moteurs cherchent à faire entendre la voix des paralysés dans le mouvement étudiant de la fin des années 60. Certains engagent une lutte contre les quêtes, et notamment celle qui est menée annuellement par l'APF (Association des paralysés de France), qu'ils considèrent comme « *une forme d'humiliation publique »,* renvoyant à un sentiment de pitié et dédouanant l'État de ses responsabilités (Bas, 2017a, p.65). Ces groupes contribuent à la constitution d'un

---

[65] Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux. Vers une recherche franco-québécoise, in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2017/1 (N° 77).

[66] Des séminaires de travail et des discussions ont eu lieu entre des équipes de recherche universitaire venant de Montpellier (CEPEL [CNRS/Sc. Po.] et Santésih [UFR-Staps]), de Paris (Grhapes-INS HEA et Paris Ouest Nanterre) et du Québec (le réseau des universités du Québec).

[67] Au sein du Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris –CSU (Paris 8).

[68] L'auteur pointe le caractère récent (comparativement aux sourds ou aux aveugles) de la représentation collective des « paralysés », dispersés il y a peu en une « *multitude de sous-catégories concurrentes : les « poliomyélitiques » ou « polios », « accidentés », « infirmes moteurs cérébraux » (IMC), « rhumatisants », « polyhandicapés » ou encore « myopathes » ont tous eu une ou plusieurs associations, locales ou nationales, qui se sont proposées de les représenter (selon aussi qu'ils soient civils ou militaires, enfants ou adultes)* » (Bas , 2017).

[69] Le Centre des paralysés étudiants (CPE) puis deux groupes d'extrême gauche : le Mouvement de défense des handicapés (MDH) et le Comité de lutte des handicapés (CLH, *alias « Handicapés méchants »*).

mouvement social qui s'oppose à la loi « en faveur des personnes handicapées » de 1975. Ils participent également à l'émergence d'une conception sociale du handicap, critiquant la rééducation et la normalisation. Ils ne définissent plus le handicap comme relevant d'une déficience physique ou mentale (définition qui domine à l'époque) mais plutôt comme une exclusion ou une « *ségrégation* », fondée sur l'écart à une norme jugée « *arbitraire* » (op. cit.).

> *« Ainsi, le handicap quitte le champ de la « fatalité » ou de la « tragédie » pour devenir le produit historique d'une société donnée, et qu'il appartient à l'activité politique de transformer. » (Bas, 2017a, p.77)*

Plus spécifiquement, leur mobilisation s'articule autour de la défense de leur droit d'accéder aux études, comme un droit pour tous et non plus « *le privilège de quelques-uns* ». Ils œuvrent également pour l'aménagement des conditions d'études, l'organisation du transport et du logement, ou encore l'obtention de bourses (Bas, 2019).

A travers ce travail, l'université apparait comme un lieu d'acquisition d'un « *capital scolaire et militant* » permettant une mobilisation « *d'acteurs socialement dominés* » (Bas, 2019). Mais l'université constitue également un lieu de socialisation, un lieu de possible transformation des représentations, à l'écart du domaine médical, au sein duquel ces groupes ont la possibilité de « *mobiliser un public « valide »* » quant à leurs revendications d'égalité (Bas, 2019, p.31).

2.3 Facteurs facilitant ou entravant les études

D'AUTRES travaux cherchent à identifier les facteurs qui facilitent, ou au contraire entravent, la transition vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi des étudiants en situation de handicap ou à besoin éducatifs particuliers (Rick, 2011 ; CNH, 2012). En 2011, le Conseil National Handicap (en collaboration avec le Groupe Mornay) publie les résultats d'une étude en ligne réalisée auprès de 409 étudiants en situation de handicap, issus de 89 établissements d'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire. L'étude a notamment mis en évidence les éléments ayant facilité ou entravé les études des étudiants interrogés (CNH, 2012).

Une enquête longitudinale portant sur des « *transitions et/ou parcours réussis* », réalisée en France dans le cadre d'une recherche initiée en 2007 par l'OCDE, permet également d'identifier un certain nombre d'obstacles dans les parcours des étudiants en situation de handicap (Rick, 2011). Ces parcours semblent se caractériser par des « *espaces vides* », dus à un manque ou un défaut d'information, ou encore au « *manque de ressources formalisées mobilisables* » mentionné par l'ensemble des personnes interrogées (Rick, 2011). A ce manque d'information, s'ajoute un manque de liens entre les différents acteurs qui, dans les établissements, accueillent et accompagnent les nouveaux étudiants. Les étudiants et les personnes ressources interrogées évoquent « *un bricolage* », « *un labyrinthe* » ou encore un « *parcours du combattant* » concernant la mise en œuvre des possibilités d'aménagement et de soutien. Ces manques d'information et de lien entre les différents acteurs peuvent avoir des conséquences sur les choix d'orientation en rendant « *plus difficiles les possibilités d'une orientation souhaitée* » (Rick, 2011, p.34).

A ces difficultés, s'ajoutent dans certains cas des « *représentations négatives du handicap* » chez les acteurs universitaires, qui se focalisent sur les *incapacités* de l'étudiant plutôt que sur ses *compétences*. Cela peut conduire l'étudiant à développer un

sentiment d'infériorité, et participer à une certaine « *démotivation* » ou démobilisation (Rick, 2011). L'étude du CNH met en évidence que la relation aux autres étudiants est vécue différemment selon les contextes et les environnements. Une situation de « *défiance à l'égard de leur altérité* » est parfois ressentie par les étudiants handicapés avec plus ou moins d'intensité. Une ambivalence apparait, entre d'une part une aspiration à « *se fondre* » parmi les autres étudiants, et, d'autre part, une volonté d'être reconnu, ou considéré au regard de son handicap, sans pour autant en être stigmatisé (CNH, 2012).

Conjointement à ces obstacles, des « *éléments facilitateurs* » sont identifiés dans les parcours « *réussis* » des étudiants en situation de handicap. Lorsque ces étudiants sont interrogés pour expliquer ce qui, selon eux, *« leur a permis d'en arriver là aujourd'hui* », la plupart d'entre eux évoquent des qualités intrinsèques (ou qualités individuelles), comme le « *courage* », la « *motivation* », « *l'envie d'y arriver* », la « *force de caractère* » (Rick, 2011). Néanmoins, un autre élément facilitateur analysé est relatif au contexte : la présence d'une personne « *pilier* », parent ou ami dans la plupart des cas. C'est très souvent les parents, et plus particulièrement la mère, qui s'investit dans le soutien et l'accompagnement de l'étudiant. La qualité de ce soutien dépend alors très fortement des dispositions sociales de la famille, « *au sens de ressources culturelles et économiques mais également en termes de relations et de réseau de connaissances pouvant être sollicitées au regard des besoins ou difficultés rencontrées* » (Rick, 2011, p.37). Qu'il s'agisse de soutien financier, moral ou psychologique, les étudiants handicapés qui ne bénéficient pas d'un soutien familial seraient plus désarmés, et cela durcirait leurs conditions d'études (CNH, 2012). Au-delà de la famille, les étudiants ont très souvent mentionné le rôle important joué par les relations amicales, ou d'un ami en particulier comme « *soutien essentiel* » (Rick, 2011).

Enfin, les relations entretenues avec les enseignants semblent pouvoir être soit un facilitateur soit un obstacle pour les étudiants handicapés. Dans l'étude du CNH, la majorité des étudiants expriment un sentiment d'indifférence de la part de ceux qui « *détiennent le savoir* », qui serait la conséquence d'un manque de moyens et de sensibilisation. Selon les étudiants interrogés, l'ignorance des professeurs (parfois interprétée comme du mépris) à l'égard du handicap se dévoile sur plusieurs plans : méconnaissance de la pluralité des handicaps, absence de dialogue avec les étudiants, refus de prise en compte du handicap pendant les cours ou les examens, voire suspicion pour ceux dont les troubles sont invisibles (CNH, 2012). Mais les relations entretenues avec les enseignants sont aussi susceptibles d'être source de reconnaissance, en permettant à l'étudiant en situation de handicap de se penser différemment :

> *« L'attention portée par un ou deux enseignants (parmi les autres) à la personne plus qu'à ce qui fait handicap est ainsi apparue pour les étudiants interrogés comme un moyen de se penser autrement (parce que pensé et perçu autrement), ne serait-ce qu'à un moment donné de leur parcours, de se projeter dans un avenir davantage envisagé comme un possible » (Rick, 2011. p.40)*

Le Conseil National Handicap met en évidence une « *violence institutionnelle* », qui se matérialise par l'immobilisme de la structure institutionnelle et la méconnaissance dont fait preuve l'administration : *« cette violence paraît d'autant plus pesante qu'elle est, en fait, assez immatérielle et s'avère perdue d'avance : il ne s'agit pas tant du personnel de l'administration que de l'inertie d'un système global qui ignore le handicap* » (CNH, 2012, p.21). Par ailleurs, les mesures de compensation du handicap et les soutiens humains et techniques permettent de rendre accessible la poursuite d'études, mais ils rendent

« *apparente* » une différence qui n'est pas nécessairement « *visible* » : « *si les étudiants ont noté le « soulagement » que ces différentes aides ont pu générer, rendant le suivi des cours ou les épreuves « plus vivables », certains insistent aussi sur le fait qu'elles « attirent d'autant l'attention » des autres.* (Rick, 2011. P.41). Cette question de la *visibilité* ou de *l'invisibilité,* pointée par Olivia Rick, est au cœur des questionnements qui préoccupent les chercheurs inscrits dans la collaboration franco-québécoise, que nous détaillerons davantage dans la partie suivante. Questionner les facteurs qui facilitent ou entravent l'accès et la poursuite d'études supérieures pour les étudiants handicapés invite à s'interroger sur l'accessibilité de l'université.

2.4 Conception de l'accessibilité, effets émancipatoires et « handicap non visible »

LA NOTION d'accessibilité a connu une évolution ces dernières décennies, en faisant l'objet de « *nouveaux reliefs* » (Plaisance, 2013) et de nouveaux débats dans sa mise en lien avec les obstacles que rencontrent les personnes en situation de handicap dans leur environnement. Traditionnellement centrée sur la question de la mobilité et de l'accès au bâti, certains auteurs proposent « *d'élargir, enrichir, actualiser le concept d'accessibilité* » (Assante, 2000)[70]. Dans un rapport public, Georget et Mosnier rappellent que l'accessibilité renvoie à « *l'accès aux droits fondamentaux* » défini par l'article L. 114-1 du Code de l'action sociale et des familles. Les auteurs précisent :

> *« L'obligation d'accessibilité aux savoirs est définie comme une obligation de résultat. L'étudiant qui peut accéder à la bibliothèque, mais qui ne peut pas accéder à un article car non traduit en braille, ne bénéficie pas des conditions optimales pour suivre un cursus universitaire au même titre que tout étudiant. » (Georget et Mosnier, 2006, p.33)*

Le *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université* (CPU et DGESIP, 2012) précise que les mesures visant à améliorer l'accessibilité (du cadre bâti, de l'information et des savoirs) sont des « *mesures générales* » qui ne dépendent pas de la présence effective de personnes handicapées à l'université. L'accessibilité est envisagée en lien avec la « *conception universelle* » (ou *Universal Design*) que l'ONU définit dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) : « *On entend par « conception universelle » la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale* ».

Les mesures d'accessibilité mises en place au sein des universités sont envisagées comme « *utiles pour tout le monde : par exemple, les portes à ouverture automatique seront grandement appréciées par les personnes chargées des livraisons dans l'université* » (CPU et DGESIP, 2012). L'accessibilité vise à construire un environnement spatial et social pour tous et ne se réduit pas à la compensation ou l'adaptation face à un handicap spécifique (Georget et Mosnier, 2006).

---

[70] C'est la loi de 2005 qui officialise en France une acception plus large de l'accessibilité, touchant divers domaines : la scolarité, l'enseignement supérieur et l'enseignement professionnel, l'emploi, le cadre bâti, les transports et les nouvelles technologies, etc.

Le dossier issu[71] de la collaboration entre des équipes de recherche françaises et québécoises[72] (2017) traite spécifiquement de la problématique du caractère universel, ou non, des questionnements sur l'institutionnalisation de l'aide apportée par les universités aux étudiants en situation de handicap, et particulièrement aux étudiants ayant un « *handicap invisible* ». Cette réflexion collective s'intéresse à la construction historique du problème public d'accessibilité de l'université, ainsi qu'à la mise en œuvre et la gestion de l'offre de services, et à leur évaluation par les étudiants ayant un handicap (De Léséleuc et Boisvert, 2017). Dans ce contexte, le sociologue Serge Ebersold propose une analyse comparative européenne à travers l'étude des trajectoires éducatives d'élèves à besoins éducatifs particuliers danois, français et tchèques[73] jusqu'à l'accès à l'emploi afin d'examiner les effets émancipateurs (ou non) des mesures d'aménagement universitaires et scolaires.

> *« L'injonction d'accessibilité faite aux établissements d'enseignement supérieur dépend de l'aptitude des intéressés à faire état de leurs besoins, à veiller à leur identification au regard de leur cursus et à s'enquérir du soutien et des aménagements offerts ».* (Ebersold, 2017, p.99)

Ainsi, l'accessibilité serait en quelque sorte conditionnée par les capacités du jeune à veiller et à œuvrer pour bénéficier pleinement des compensations et aménagements auxquels il a le droit. De manière générale, les modalités de la transition juvénile des jeunes enquêtés relèvent des mêmes mécanismes que ceux qui concernent l'ensemble des jeunes adultes. La vulnérabilité qui peut toucher spécifiquement les jeunes BEP et à laquelle ils peuvent être surexposés renvoie aux « *logiques de filières* » dans le système éducatif et à leur « *effet disqualifiant* ». En France, l'accès à l'enseignement supérieur est fortement influencé par la « *logique de placement* »[74], et les jeunes BEP doivent faire face à des « *mécanismes de sélection invisibles* » dans l'accès aux filières universitaires qui rendent la réussite académique dépendante de leur « *capacité d'autolégitimation et d'autoprotection* ». En République Tchèque, l'enseignement supérieur étant peu accessible, son accès étant sélectif, les jeunes présentant un BEP, par des effets ségrégatifs, privilégient une transition rapide vers l'emploi ; au Danemark, à l'inverse, l'auteur constate « *l'effet émancipateur* » de l'accompagnement et du soutien dans l'accès à l'enseignement supérieur. Ainsi, c'est des synergies des politiques d'établissement, et de la conjugaison entre une conception « *universelle* » de l'accessibilité et une conception « *compensatoire* » tenant compte des particularités individuelles, que dépendent les effets émancipateurs : « *Les trajectoires post-scolaires des jeunes adultes présentant un BEP sont en cela assujetties à l'effet émancipateur des conceptions prévalentes de l'accessibilité.* » (Ebersold, 2017, p.113).

Dans sa synthèse des débats tenus lors du séminaire international organisé à Paris en 2016 qui rassemblait des chercheurs et des acteurs des politiques publiques du

---

[71] De Léséleuc, É. et Boisvert, Y. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux : vers une recherche franco-québécoise : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1).

[72] Collectif constitué d'experts et de chercheurs de disciplines différentes : sociologie, ethnologie, droit, histoire, sciences de l'éducation, psychologie.

[73] A partir de données quantitatives issues d'une recherche concernant la transition juvénile de lycéens présentant un BEP (France, Danemark, Pays-Bas et République Tchèque), à travers une enquête par questionnaires (n=833) et des analyses univariée, bivariée et des correspondances multiples (Ebersold, 2012).

[74] La logique de placement renvoie à la dynamique qui « *fait de l'accès précoce aux formules éducatives conduisant ultérieurement aux formes de statuts les plus protectrices socialement et professionnellement la suite logique à l'enseignement secondaire* (Van den Velde, 2008) » (Ebersold, 2017, p.107).

handicap dans l'enseignement supérieur[75], Anne Marcellini note que les échanges ont permis de mettre en évidence un décalage entre la mise en œuvre effective des dispositifs et les textes relatifs aux droits des personnes handicapées, autrement dit, une tension entre « *l'idéal » ou « l'idéologie »* d'inclusion et des *« réalités moins idéales »* (Marcellini, 2017). Les problématiques spécifiquement liées à « *l'invisibilité* » du handicap ont fait l'objet d'un intérêt particulier, qu'il s'agisse du « *handicap non visible* », terminologie souvent utilisée en France pour désigner les « *troubles invisibles au premier abord* » (Le Roux et Marcellini, 2011) ; ou celle des « *étudiants en situation de handicap émergents »,* catégorie récemment créée au Québec qui inclue les étudiants ayant un déficit d'attention, un trouble de santé mentale, un trouble de l'apprentissage, ou encore un trouble du spectre de l'autisme. Les « *contours* » incertains de ces nouvelles catégories font l'objet de débats et questionnent tant le plan des pratiques que celui de la théorie. Il en ressort que l'université peine à prendre en compte les besoins spécifiques de cette population nouvelle sur le plan institutionnel, qui, en réalité, était précédemment soit absente de l'université car interdite d'accès, soit présente mais ignorée et donc invisible. Ces « *nouvelles populations étudiantes handicapées* », les « *handicaps invisibles* » ou encore les « *situations de handicap complexes* »[76] révèlent les processus de catégorisation et de légitimation actuellement à l'œuvre au sein des universités en termes de construction sociale de nouvelles catégories d'action et de politiques publiques (Marcellini, 2017).

Toutefois, cette question de *l'invisibilité* renvoie à une pluralité de situations, de configurations et de définitions, au sujet desquelles on peut s'interroger : « *de quoi l'invisibilité du handicap serait-elle alors le nom ?* » (Segon, Brisset et Le Roux, 2017, p.129). L'invisibilité (ou la visibilité) peut renvoyer à celle ressentie et éprouvée par l'étudiant handicapé lui-même, ou à celle, perçue ou non, par autrui (plus ou moins initié) dans l'interaction. Mais il semble nécessaire aussi de distinguer s'il s'agit de l'invisibilité du trouble, de l'invisibilité des limitations qui y sont associées, ou encore l'invisibilité de la compensation dans et hors de l'université (*op.cit.*). Derrière le terme « handicap invisible », se cache donc une diversité de situations et de configurations possibles : « *des étudiants qui peuvent être* invisibles *ou se rendre* invisibles *dans l'université, qui rencontrent des* situations de handicap invisibles *pour autrui, et parfois pour eux-mêmes, qu'ils sont ou non en capacité d'analyser, de dévoiler, ou de déclarer* » (Marcellini, 2017, p.137). Lorsqu'il s'agit de l'invisibilité du trouble ou de la déficience, l'étudiant est susceptible de faire l'objet de suspicions quant à la « *réalité effective* » du trouble en question :

> *« Celui qui ne* paraît pas *malade ou déficient, mais qui demande une compensation d'une incapacité elle aussi le plus souvent invisible au premier regard, peut être facilement suspecté d'abus, de tricherie. Ici c'est la figure du* simulateur*, de l'*imposteur *qui refait surface »* (Marcellini, 2017, p.132)

Plus généralement, les débats menés dans cette dynamique franco-québécoise révèlent un certain nombre de tensions dans les politiques publiques et leur mise en pratique au sein des universités, tant au Québec qu'en France. Ainsi des tensions persistent quant à l'accessibilité de l'université : entre différents modèles conceptuels du handicap (modèle médical et modèle social, avec toutes les « *hybridations*

---

[75] Cette contribution constitue la conclusion du dossier « Handicap à l'université » (n°77 de la NRAS).
[76] La multiplicité des dénominations peut révéler le caractère « tâtonnant » des processus de classification et de délimitation actuellement à l'œuvre au sein des universités.

intermédiaires ») ; entre une approche spécialisée et une approche universelle des situations de handicap ; entre une approche en termes de care ou en termes de droits ; entre une vision individuelle ou une vision collective des politiques universitaires du handicap ; entre l'investissement en termes de soutien financier ou la restriction dans un contexte de pénurie de ressources humaines (op. cit. p.137). Ces tensions et ces problématiques nouvelles engagent les universités à relever de nouveaux défis face à l'idéal d'inclusion et d'équité. Ainsi, en élargissant la notion de handicap à des publics nouveaux, l'université « *pour agir et inclure, (…) reconnaît, catégorise, nomme et rend ainsi visible et public ce qui était jusque-là exclu, caché ou tu, dans l'environnement universitaire* » (op. cit.).

2.5 Procédures d'aménagement et perceptions des acteurs : relations aux enseignants et aux personnels administratifs

CONCERNANT spécifiquement l'accueil des étudiants handicapés à l'université, Jérôme Bas (2017b) s'intéresse aux agentes[77] administratives, pour lesquelles une recherche antérieure avait mis en évidence qu'elles sont « *surinvesties dans leur travail* » (Martel, 2015, p. 102). Ces agentes doivent répondre à une « *double prescription* », susceptible de produire une tension dans leurs pratiques, entre, d'une part, des demandes de compensation marquées par la singularité, et d'autre part, l'application d'un droit « *neutre et impersonnel* » s'appliquant à une catégorie de manière homogène. Pour questionner les « *aspects quotidiens des comportements bureaucratiques* » (Cicourel, 2002), l'auteur s'appuie sur des données qualitatives récoltées au sein de services de deux universités parisiennes[78]. Les positions de ces agentes dans l'espace universitaire et leurs caractéristiques sociales sont étudiées pour mettre en évidence que ces services constituent un univers social « *féminin et valide* » (Bas, 2017b). Cette forte féminisation constatée dans l'enquête (Bas, 2017b) converge plus largement avec le constat établi au niveau national (Martel, 2015), et le public accueilli perçoit ces services comme des « *espaces féminins, disponibles et domestiques* » (Bas, 2017b, p.71). Ces agentes sont principalement des personnels de catégorie B ou C, en moyenne âgées d'une trentaine d'années, d'origine plutôt populaire mais en ascension sociale, la plupart du temps « *des valides qui se disent sensibles à la question du handicap* » sans être des personnes concernées directement par son expérience.

L'auteur identifie un certain nombre de risques liés à l'accueil qui se réalise comme une sorte de « *clinique improvisée* » quotidienne par laquelle ces agentes mesurent subjectivement l'écart à la moyenne ou à la norme[79]. Cette mesure subjective, qui oriente les actions, révèle un paradoxe ou une tension entre des pratiques indifférenciées (souci d'égalité, protection du secret médical) et des pratiques différenciées visant à s'adapter à la diversité des étudiants et des besoins (regard indiscret, recherche d'une déficience *a*

---

[77] L'auteur fait le choix d'utiliser le féminin pour nommer ses enquêtées « *parce qu'il s'agit d'un univers majoritairement féminin* » (Bas, 2017b, p.70).

[78] Les données de l'enquête son issues d'une campagne d'observations : une dizaine d'observations non-participantes, d'une observation participante d'un mois, complétée par des entretiens semi-directifs avec 14 agentes, 5 étudiants fréquentant ces services et un médecin de la médecine préventive universitaire (matériaux récoltés entre 2011 et 2012 dans le cadre d'un mémoire de recherche en sciences politiques).

[79] Les personnels des SAEH (Services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés) ne « *sont censées* » avoir des informations que sur le dispositif de compensation et non sur les dimensions médicales ou sur les déficiences (Bas, 2017b).

priori). D'autres risques liés à ce travail d'accueil concernent notamment le risque d'erreur (assignation des étudiants à des stéréotypes, supposition spontanée via l'observation d'une déficience, d'un trouble ou d'une difficulté) faisant d'une « *vigilance qui se veut bienveillante* » une « *galanterie empressée* » susceptible d'étiqueter l'étudiant et de le priver de son pouvoir d'action (op. cit. p.74). Les relations apparaissent ainsi dissymétriques, parce que ces professionnelles « *dominent la situation* » de par leur statut d'adulte face à des étudiants « *ni adultes ni enfants* » et de par leur position privilégiée « *à l'entrée du monde des valides* ». Bien qu'elles soient dissymétriques, les relations entretenues entre ces agentes et les étudiants concernés sont marquées par la familiarité et la proximité. Une certaine souplesse est observable dans les pratiques, variable selon les agentes, qui délimitent avec plus ou moins de fermeté ce qui relève de leur domaine de compétences et le type de problème qu'elles prennent en charge. Ainsi, certaines seraient plus enclines à répondre à tout type de demande d'aide, mêmes celles qui s'écartent de leurs prérogatives : « *dans l'espace concurrentiel et exigeant que peut être l'université, de telles personnelles ont le pouvoir de suspendre une partie de la violence sociale qui s'y exerce* » (*op.cit.*, p.81). Les agentes chargées de l'accueil des étudiants handicapés déploient des pratiques en ayant parfois recours à un « *bricolage* » pour répondre à la tension entre une relation d'aide et de proximité d'une part, et d'autre part, une relation administrative plus distante et « *moins maternante* ». Elles apparaissent comme étant « *garantes d'un droit nouveau* », dont les frontières demeurent floues, et qui entre en tension avec les normes universitaires en termes de sélection et d'évaluation des étudiants. Certains conflits peuvent émerger entre les personnels de ces services et les enseignants qui peuvent être considérés comme une « *fraction plus prestigieuse des personnels des universités* » (op. cit.).

Concernant les enseignants à l'université, une recherche par questionnaire menée au Québec en 2015 par Ruth Philion, Catherine Lanaris et Michelle Bourassa (2017) auprès de 159 professeurs s'intéresse particulièrement à leur évaluation et leurs connaissances relatives aux « accommodements d'études » (« mesures de compensation » en France). Des recherches antérieures montrent que la majorité des enseignants sont favorables à l'inclusion d'étudiants en situation de handicap à l'université (Alghazo, 2008 ; Alliston, 2010 ; Benham, 1997 ; Joles, 2007 ; Hengst, 2004), mais que des préoccupations et des questionnements persistent chez eux. Les enseignants font part d'une tension entre ces accommodements d'une part, et d'autre part, le respect des exigences et des objectifs des enseignements en termes de programme et de maitrise des compétences. Ils questionnent aussi les aménagements vis-à-vis de la responsabilisation des étudiants, ainsi que l'équité vis-à-vis des autres étudiants. Les auteurs précisent que ces résultats convergent avec d'autres recherches menées depuis les années 2000 (Ihori, 2012 ; McWaine, 2012 ; Stodden *et al.*, 2011 ; Taylor, 2012 ; Villarreal, 2002). L'enquête met aussi en évidence que les enseignants ont une relative méconnaissance des besoins des étudiants, et du processus de mise en place des accommodements à l'université. Plus généralement, il semble que dans la majorité des cas, les enseignants du supérieur envisagent l'inclusion des étudiants en situation de handicap à l'université via une « *vision déficitaire du handicap* ». Or cette perspective comporte le risque d'envisager les accommodements ou la compensation du handicap comme une « *faveur* » ou une « *largesse* » susceptible de faire baisser le niveau d'exigence académique et de dévaloriser le diplôme, ce à quoi les enseignants s'opposent fermement (Marcellini, 2017).

Conjointement à ces recherches portant sur les enseignants du supérieur ou les personnels administratifs en charge de l'accueil des étudiants handicapés, d'autres

travaux portent spécifiquement sur la perception et l'évaluation des dispositifs par les étudiants handicapés eux-mêmes.

2.6 Perceptions et évaluation de la compensation universitaire par les étudiants handicapés

EN ANALYSANT les recours et les usages faits par les étudiants handicapés des dispositifs qui leur sont dédiés en France, Segon, Brisset et Le Roux (2017) s'intéressent à l'expérience vécue de la compensation universitaire. Les auteurs questionnent conjointement la manière et le moment auquel on devient administrativement, ou « *officiellement* », un étudiant handicapé, et quels aménagements cette identification permet. Ils s'intéressent aussi à la perception subjective des dispositifs et à leur « *évaluation réelle* » par les étudiants, en relation avec leur vécu universitaire, en termes de développement de la participation sociale et mais aussi des limitations qui subsistent. En s'appuyant sur des données issues d'une enquête nationale[80] par questionnaire (n=495), les auteurs notent que la compensation du handicap à l'université apparait « *satisfaisante* » pour les étudiants interrogés, tout en la qualifiant eux-mêmes « d'insuffisante ».

L'enquête met en évidence une perception et une évaluation extrêmement positives des étudiants enquêtés quant à la concordance entre les aménagements et la compensation universitaire et leurs besoins: 92% des enquêtés déclarent être (ou avoir été) satisfaits[81]. Sur le plan des modalités pratiques de la compensation universitaire, plus de la moitié des étudiants de l'enquête a obtenu un aménagement en entrant dans l'enseignement supérieur, en effectuant les démarches le plus souvent de manière individuelle. Lorsque le recours à la compensation intervient plus tard au cours des études, il est le fait soit d'un problème de santé survenu plus récemment, soit de l'apparition de nouveaux obstacles dans l'environnement, ou encore de la découverte tardive par l'étudiant des possibilités de compensation jusqu'alors méconnues. Le temps majoré aux examens apparait comme « *l'aménagement quasi incontournable* », ce qui converge avec les résultats des enquêtes ministérielles annuelles. Il concerne plus de 90% des étudiants interrogés, et la moitié d'entre eux ne dispose d'aucun autre aménagement. Cependant, 24% des enquêtés ont des aides techniques et 29% des aides humaines. L'enquête révèle que les étudiants associent généralement les aménagements avec la réussite ou la possibilité de faire des études, la possibilité de « *s'adapter à l'enseignement supérieur* », de « *montrer ses capacités malgré le handicap* », ou encore d'être un étudiant *« comme les autres* » (op. cit., p. 127). Les auteurs mettent en relation la compensation universitaire avec d'autres formes de compensation qui concernent la vie quotidienne. Plus de la moitié des enquêtés (52%) ne déclare aucune aide concernant la vie quotidienne, tandis que 23% déclarent avoir besoin d'une aide humaine, 17% d'une aide technique, 16% de soins réguliers. L'enquête révèle que la correspondance entre les différentes formes de compensation, dans et hors l'université, n'est pas systématique.

Malgré cette évaluation très positive, les auteurs qualifient de « *contrariée* » l'expérience de la compensation du handicap à l'université. Ainsi, bien que le « *niveau*

---

[80] *L'Enquête nationale sur les parcours des anciens étudiants handicapés,* réalisée et menée par SanteESiH (EA 4614, Université de Montpellier), financée par l'Agefiph.

[81] Pour détailler davantage : pour 44% des étudiants interrogés les aménagements ont correspondu « *tout à fait* » à leurs besoins, « *plutôt oui* » pour 48%, « *plutôt non* » pour seulement 6% et « *pas du tout* » pour 4%.

de satisfaction des usagers » vis-à-vis de la compensation universitaire soit très élevé et leur évaluation globalement très positive, un certain nombre de limitations et de réserves émises par les étudiants sont révélées par l'enquête. Elles concernent notamment la majoration du temps d'examen, qu'il s'agisse de la nécessité de « *réclamer* » sa mise en œuvre, du lieu choisi pour l'épreuve (lieux de passage soumis aux bruits par exemple) ou plus largement l'organisation temporelle des examens impliquant plusieurs épreuves successives la même journée. La moitié des enquêtés déclare que des limitations subsistent dans l'enseignement supérieur : des limitations liées à la communication (pour 15% des enquêtés), des limitations motrices (8%), ou de limitations relatives aux relations aux autres (8%), ou encore de plusieurs de ces limitations simultanément (17%). Une autre difficulté souvent mentionnée concerne la fatigue : 39% des étudiants interrogés déclarent des difficultés pour « *maintenir une activité ou un rythme sans être fatigué* ». Plus généralement, plusieurs étudiants de l'enquête relatent des difficultés, que ce soit pour « *faire reconnaitre* » leurs difficultés, pour mettre en œuvre concrètement les mesures d'aménagements, ou encore des obstacles liés au manque de compréhension des enseignants et des autres étudiants. Cette dernière critique est particulièrement formulée par les étudiants pour lesquels le handicap est « *invisible* ». Ainsi, le statut d'étudiant handicapé et les aménagements mis en place sont susceptibles de rendre « *visible des autres* » le handicap et certains étudiants font l'expérience de « *jugements* », de « *jalousie* » ou de « *moqueries* ».

La persistance des limitations, conjuguée avec une évaluation très positive de la compensation universitaire du handicap, peut apparaitre comme une « *contradiction inattendue* ». Les auteurs l'expliquent notamment en interrogeant le statut d'étudiant handicapé en termes de « *frein* » ou de « *facilitateur* » à la participation sociale des étudiants concernés. Une partie des enquêtés cumule deux expériences qui contrarient la participation sociale. En premier lieu, l'expérience de limitations qui perdurent quant à la communication, la motricité ou le comportement. Deuxièmement, l'expérience de la compensation dans la vie quotidienne qui peut produire des limitations voire de l'isolement, face au temps et à l'énergie dépensés. La compensation universitaire apparait ainsi limitée aux cours et aux examens (dans l'université) tandis que de nombreuses dimensions de la vie étudiante dépendent de types de compensation (ou d'auto-compensation) différentes, dans et hors de l'université.

> *« Les jeunes, en affichant une satisfaction remarquable, manifestent ici une forme d'intériorisation (voire de banalisation ?) des limites liées à l'environnement. L'université propose des aménagements qui ne permettent pas forcement d'augmenter la participation sociale et qui sont, par nature, stigmatisants » (Segon, Brisset et Le Roux, 2017, p.127-128)*

Les auteurs soulignent que la catégorie *« troubles* » domine les prises de décisions et les prises de positions, alors même qu'elle est marquée par une grande confusion, tant pour les professionnels des services dédiés que pour les étudiants concernés. Les étudiants de l'enquête critiquent l'attribution « *quasi-standardisée* » des aménagements en fonction de leurs « *troubles* ». Cette place centrale accordée aux troubles dans les pratiques compensatoires universitaires mais aussi dans les discours des acteurs pourrait, selon les auteurs, révéler l'influence d'une « *lecture* », ou d'une approche, biomédicale toujours bien présente (Segon, Brisset et Le Roux, 2017, p.129).

2.7 Diversité de l'expérience et des conditions de vie

DANS une thèse de doctorat en sociologie[82], soutenue en février 2019, Antoine Vérétout s'intéresse à l'accès, à l'expérience et aux perspectives professionnelles des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Mobilisant une méthodologie principalement quantitative à travers l'exploitation secondaire des données des enquêtes de l'OVE et du Céreq et celles d'une enquête *ad hoc*, l'auteur s'attache, dans un premier temps, à examiner la nature et l'ampleur de la « *démocratisation de l'enseignement supérieur* », en proposant une « photographie » de la population étudiante en situation de handicap et de ses caractéristiques. En comparant systématiquement les trajectoires des étudiants handicapés à leurs homologues « valides », l'auteur met en évidence que la démocratisation observée est « *de nature ségrégative* », dans le sens où les étudiants handicapés connaissent un « *fort décrochage* » et des situations différenciées en termes de filières et d'études choisies. Dans un second temps, l'auteur examine l'expérience (Dubet, 1994) des étudiants handicapés et questionne différentes dimensions : le rapport aux études, l'intégration académique, la réussite, la sociabilité. Quel que soit le registre, il apparait que les différenciations qui s'opèrent entre étudiants valides et étudiants handicapés renvoient davantage à une question de degré qu'à une question de nature. Enfin, la recherche s'intéresse aux « *output* » de l'expérience universitaire, en mettant en évidence que l'insertion professionnelle des étudiants handicapés progresse conjointement à une perception positive de l'avenir. Ainsi, l'auteur considère que *« le diplôme paie »* et apparait « *rentable même lorsque l'on est handicapé* » (Vérétout, 2019, p.10), bien que les avantages qu'il apporte soient moindres que ceux que connaissent les étudiants valides. Il y a donc un double mouvement : les situations s'améliorent mais des inégalités subsistent, d'où l'existence d'un sentiment de frustration constaté chez les enquêtés.

Afin de décrire la composition de la population « *étudiants handicapés* », l'auteur distingue quatre catégories de situations de handicap mettant en évidence la diversité des situations, à partir des données issues du dispositif d'enquête et des 816 étudiants de l'échantillon. Le premier groupe (n=125, 15% de l'échantillon) déclare des troubles psychiques mais aucune restriction d'activités, le handicap est le plus souvent « *invisible* » et aucune difficulté d'apprentissage ne se manifeste. Bien que la vie quotidienne semble identique à celle des « *valides* », les situations de handicap sont « *bien réelles* », en termes de fatigue, de douleurs, de phobies, ou de capacité à entrer en contact avec autrui. Le second groupe (n=220, 27% de l'échantillon), en revanche, se caractérise par des difficultés dans l'accomplissement d'activités constituant le cœur du métier d'étudiant (Coulon, 1997) : difficultés de compréhension, de concentration, d'apprentissage, difficultés pour tenir un stylo par exemple. Le troisième groupe (n=270, 33% de l'échantillon) conjugue des difficultés pour réaliser des activités nécessaires à l'accomplissement du métier d'étudiant et celles de la vie quotidienne, le plus souvent, ils déclarent des troubles moteurs, visuels ou auditifs. Le quatrième et dernier groupe (n=201, 25% de l'échantillon) connait des difficultés uniquement dans l'accomplissement de certaines activités de la vie quotidienne, et non plus concernant le métier d'étudiant. L'auteur émet

[82] Au sein du Centre Emile DURKHEIM - UMR 5116, sous la direction de Joël Zaffran.

l'hypothèse que ces quatre « *configurations situationnelles constatées* » n'ont pas les mêmes conséquences sur le métier d'étudiant et la vie étudiante, voire que leurs répercussions « *diffèrent de manière radicale* » (op. cit., p.26). Plus particulièrement, l'expérience étudiante est analysée selon trois dimensions : le projet (dimension instrumentale, finalités des études) la vocation (subjectivation et sentiment d'accomplissement intellectuel) et l'intégration (cognitive et sociale) à la communauté universitaire (Dubet, 1994). La recherche vise à saisir la manière dont ces étudiants combinent différents types d'engagement et comment ces différents degrés les distinguent des étudiants non-handicapés.

Concernant le rapport aux études, la recherche de Vérétout met en évidence que les choix opérés par les étudiants de l'enquête sont davantage guidés par l'attrait ou l'intérêt pour une discipline que vis-à-vis des débouchés professionnels. La principale différence observée comparativement aux étudiants « *valides* » renvoie à ce que l'auteur appelle « *la dimension expressive des études* » lorsque c'est la vie étudiante qui est principalement valorisée. Les enquêtés connaissent également des parcours plus « *chaotiques* » dans l'enseignement supérieur (retards, réorientation, redoublements, interruptions) et sortent sans diplôme deux fois plus souvent que les étudiants non-handicapés.

Concernant leur intégration, l'auteur mobilise le modèle de Tinto et distingue intégration académique, intégration étudiante et intégration à l'établissement. Sur le plan de l'intégration académique, ce sont les étudiants dont le handicap est *reconnu* qui connaissent l'expérience la plus positive, comparativement au handicap déclaré ou à l'absence de handicap[83]. A l'inverse, sur le plan de l'intégration étudiante, ce sont ceux dont le handicap est reconnu qui présentent le plus faible sentiment d'appartenance à la communauté. L'intégration à l'établissement apparait fortement dépendante des degrés d'intégration académique et surtout d'intégration étudiante (sans qu'il soit possible de déterminer s'il s'agit d'un effet ou d'une cause). Cette recherche révèle également que la vie étudiante n'est pas toujours une période « *radieuse* », et que de nombreux étudiants déclarent un certain nombre de problèmes. Ainsi, une mesure des « *risques psychosociaux* » que le « *métier d'étudiant* » fait peser sur ces étudiants met en évidence des différenciations, selon que le handicap est déclaré, reconnu ou non. L'auteur constate, « *contre toute attente* », que ceux dont le handicap est reconnu formulent le moins de difficultés, en comparaison avec ceux dont le handicap est déclaré et souvent « invisible », pour qui « *leur « maintien dans la course » s'effectue au détriment de leur santé et qualité de vie* » (*op.cit.*, p.376).

Pour ne pas réduire l'expérience étudiante à la question de l'intégration, cette recherche doctorale s'intéresse aussi aux modes de vie des étudiants qui apparaissent « *panachés* » par le handicap. Les conditions de vie sont étudiées au regard de l'autonomie, l'indépendance et la sociabilité ; et la proximité entre l'établissement d'études et la famille apparaissent essentielle, plus le handicap est « *prégnant* ». Ceux dont le handicap est *reconnu* connaissent le niveau d'indépendance le plus élevé

[83] L'auteur distingue trois groupes au sein de la population de l'enquête : *l'absence de handicap* déclaré (ou non-gênant pour la 1ère édition du questionnaire) ; *le handicap déclaré* (sans qu'il soit sanctionné par une reconnaissance administrative, du fait de l'étudiant ou des services) ; *le handicap reconnu* (à la fois déclaré et reconnu administrativement) (Vérétout, 2019, p.31).

(probablement grâce à la perception de l'AAH et des APL). Ils sont aussi ceux qui sont proportionnellement les moins nombreux à exercer une activité rémunérée en parallèle de leurs études. Les étudiants handicapés (tous groupes confondus) connaissent un risque d'isolement plus élevé (bien que l'absence de vie sociale demeure marginale) ainsi qu'une sociabilité moindre que les étudiants non-handicapés. Les réseaux de sociabilité sont multiples, et seule une minorité d'étudiants (au handicap *reconnu*) fait l'expérience d'un réseau composé principalement de personnes handicapées.

D'une manière générale, au regard des données les étudiants handicapés qui accèdent à l'enseignement supérieur apparaissent comme des « *rescapés* », car cette population connait un « *fort écrémage* » (*op. cit.* p.375) notamment dans l'enseignement secondaire[84]. L'auteur considère que dans l'enseignement secondaire se maintiennent « *deux univers distincts* »[85], et envisage l'émergence d'un *« milieu ordinaire spécialisé* », lui permettant de qualifier de « *ségrégative* » la nature de la démocratisation de l'enseignement, alors même que le système éducatif la voudrait égalisatrice. En comparant les taux de non-poursuite d'études entre élèves « handicapés » et « valides », Vérétout invalide l'hypothèse d'une autocensure concernant l'accès au supérieur. Toutefois, il note que les élèves handicapés y entrent le plus souvent avec « *des attributs qui les situent au bas de la hiérarchie scolaire et les incitent à opter pour les filières les moins prestigieuses* » (*op. cit.*, p.376).

2.8 Transition vers l'emploi et insertion professionnelle des anciens étudiants handicapés

EN 2011, Nathalie Le Roux et Anne Marcellini publient une « *revue de questions et axes de recherches* » quant à l'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France, en constatant que les connaissances disponibles à ce sujet en France sont « *incertaines et limités* ». Plusieurs axes de recherches sont proposés par les chercheuses, notamment celui d'étudier la capacité des universités à réduire ou non les situations de handicap par la compensation.

Au sein de l'équipe d'accueil SantĒSiH, une recherche doctorale (Segon, 2017) s'intéresse aux parcours et aux subjectivités « *d'anciens étudiants reconnus administrativement comme handicapés* » après leur sortie de l'enseignement supérieur et plus particulièrement aux expériences vécues lors des transitions vers l'emploi. À partir d'une analyse du recours par ces anciens étudiants à la reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) envisagé comme un « *possible compensatoire* », Michael Segon s'intéresse aux (dé)limitations des « *possibles professionnels* » pour questionner le façonnement « *objectif et subjectif* » des horizons des individus. C'est donc la transition entre le statut d'étudiant handicapé et celui de travailleur handicapé, au sens de statuts administratifs, qui est au cœur de son travail. Le registre du

[84] Les élèves handicapés connaissent une orientation différenciée, ils sont plus souvent orientés dans les voies les moins prestigieuses de l'enseignement secondaire (plus nombreux dans les filières et dans les voies les moins prestigieuses). Selon l'auteur, cette orientation différenciée dépend largement du constat selon lequel la hausse des effectifs « *élèves handicapés* » est surtout liée à la croissance des effectifs concernant les « *handicaps émergents* » (qui touchent aux compétences académiques et aux capacités d'apprentissage) (*op. cit.*).

[85] Le nombre d'enfants accueillis en milieu spécialisé n'a pas chuté, alors que dans le même temps le nombre de classe ULIS s'accroit.

« *possible* » et de « *l'impossible* » est mobilisé pour rendre compte du « *niveau de contrainte acceptable* » que chaque individu élabore face aux dilemmes vécus.

L'auteur examine particulièrement les dynamiques qui façonnent les « *possibles professionnels* » en termes d'ouverture, de stagnation ou de rétrécissement, en fonction du recours ou non à la compensation. À travers une méthodologie croisant des données qualitatives (récits d'insertion) et quantitatives (questionnaires), l'auteur propose une typologie de quatre profils en utilisant la métaphore de la navigation maritime ou fluviale[86]. Visant à comprendre comment « *l'expérience du handicap contribue à former différents possibles professionnels* » (Segon, 2017, p.188), ces quatre profils de navigation[87] permettent de mettre en évidence des différenciations en termes de pratiques et de subjectivités. Le premier profil (idéal-type 1) correspond à la « *navigation en mer et à vue* » c'est-à-dire avec un champ des possibles étendu et sans instrument de compensation. Il concerne particulièrement les jeunes ayant des troubles « dys » et révèle qu'ils n'ont pas recours à la compensation du handicap lors de leur transition vers l'emploi. Le second profil (idéal-type 2) renvoie à la « *navigation fluviale et légèrement guidée* », l'étendue d'eau est plus « *resserrée* » que la mer et la navigation se fait avec des instruments de guidage (la RQTH). Ce profil concerne les anciens étudiants ayant des troubles « auditifs » qui ont un recours « *hésitant* » à la compensation lors de leur transition vers l'emploi. Le troisième profil (idéal-type 3) correspond à la « *navigation fluviale et à vue* » où le fleuve se réduit, autrement dit le champ des possibles se rétrécit. Il concerne les étudiants qui se considèrent comme étant « *malades* » et non comme étant « *handicapés* », qui ont des troubles « invisibles » (psychiques ou viscéraux) et qui déploient des stratégies et des pratiques visant à préserver l'invisibilité de leurs troubles (non recours à la compensation). Le quatrième et dernier profil (idéal-type 4) correspond à la « *navigation guidée sur un canal* » et concerne les étudiants ayant des troubles visibles (troubles « moteurs » ou « visuels ») qui se définissent eux-mêmes comme étant « handicapés ». Ils recourent de manière « évidente » à la compensation et « *leurs possibles professionnels semblent bien plus restreints que pour les autres individus ; et étroitement liés aux possibles compensatoires* » (op. cit. p.210).

Ces profils de navigation apparaissent « *étroitement liés à des dimensions individuelles : identité mais aussi type, ancienneté et visibilité des troubles* » (Segon, 2017, p.12). Ce travail met en évidence des « *effets impensés* » de la compensation du handicap, en particulier lorsque le statut « travailleur handicapé » renvoie à une expérience vécue d'un dispositif qui fixe les identités et « *paralyse* » les parcours de transition vers l'emploi. Ces dispositifs et ces mesures se révèlent différemment vécus par les enquêtés : ils apparaissent insignifiants pour certains (premier idéal-type) et insatisfaisants pour les autres.

Ainsi, selon Segon, les politiques publiques de compensation de handicap ont un caractère inégalitaire, selon « *l'ancienneté des troubles* » apparaissant comme un « *critère*

---

[86] Michael Segon utilise la métaphore nautique pour représenter les individus face à leurs « horizons professionnels ». Ces profils de navigation sont caractérisés selon la « largeur » des possibles professionnels (mer, fleuve ou canal) et les instruments ou « fonctions de guidage mobilisées » (recours à la RQTH ou non) (Segon, 2017, p.197).

[87] Le premier et le second profils-type renvoient à très peu de configurations existantes observées dans l'enquête, à savoir un seul enquêté pour chaque idéal-type. De plus, certains individus peuvent être attachés à deux profils de manière simultanée ou encore connaitre des « *transfuges* » au cours de la période de l'enquête (Segon, 2017, p.198).

hautement distinctif » mais aussi vis-à-vis de l'identité assignée qu'impose la reconnaissance administrative du handicap. Le sentiment d'appartenance à une « *catégorie personne handicapée* » n'est pas le même selon les étudiants et les profils, et le recours aux dispositifs de compensation peut s'en trouver limité. Ainsi, les étudiant qui ont connu une apparition tardive des limitations de capacités (les « *nouveaux clients* », idéal-type 3) doivent faire face, contrairement aux autres (les « *anciens clients* », idéal-type 1, 2 et 4), à des reconfigurations « *pratiques et identitaires* », et ils semblent plus démunis face au « *marché* » de la compensation (op. cit. p. 224-225). De plus, ce recours aux dispositifs et au droit à la compensation apparait conditionné par des « *prérequis* » ou des « *revendications* » identitaires, variables selon les étudiants. Ainsi, les politiques publiques peuvent avoir pour effet d'individualiser « *le rapport à soi, au handicap et au monde* » (*op.cit.* p.226), avec un glissement d'une responsabilité sociale vers une responsabilisation individuelle en cas de non-participation sociale. Enfin, ces dispositifs sont aussi susceptibles de rendre manifeste ou visible un handicap qui ne le serait pas immédiatement.

Au-delà de leur caractère inégalitaire, les politiques publiques de compensation peuvent apparaitre paradoxales dans la mesure où elles portent en elles un « esprit » du handicap qui n'est pas partagé unanimement par les jeunes. Elles vont avoir moins d'effets et de « prise » sur ceux qui connaissent déjà une affiliation forte au monde du handicap (idéal-type 4) ou ceux qui ont un « handicap scolaire » (troubles « dys », idéal-type 1). Pour les autres (idéal-type 2 et 3), ces politiques ont des effets manifestes en termes d'orientation de parcours, de définition de soi, d'objectivation de leur situation et de projection dans l'avenir. Ainsi, les jeunes qui envisagent le handicap comme une « *tragédie individuelle* », et non pas comme le produit d'une « *entrave sociale* », conçoivent davantage leur expérience comme un « *drame personnel* » au sein duquel lequel la RQTH peut renvoyer à une forme de domination sociale (p.228).

Ce travail de recherche met ainsi en évidence que les politiques de compensation peuvent apparaitre inégalitaires et paradoxales. Il s'inscrit ainsi dans « *l'héritage des travaux sur le droit et le handicap* » (Segon, 2017, p.13), qui vise à « *comprendre le rapport ordinaire à ces situations particulières, la conscience que les individus ont du handicap, la manière dont ils l'assument tout en étant plus ou moins capables de ne pas en faire le constituant essentiel de leur identité* » (Aucante et Revillard, 2017, p. 10). Ces travaux mettent en évidence que certaines dimensions influencent l'expérience vécue des anciens étudiants handicapés et participent à différencier cette population en constituant des « *critères de démarcation* » (Segon, 2017).

2.9 De multiples temporalités

DANS une publication de 2015, Segon et Le Roux s'intéressent aux rapports à la vie professionnelle des jeunes handicapés à partir de matériel qualitatif (corpus de 17 récits d'insertion) en étudiant notamment les « *formes de disponibilité temporelle* ». Il apparait que certains enquêtés privilégient l'emploi à temps partiel, souvent « *communément considéré comme subi* », pour répondre au besoin de garder un temps pour soi tout en se protégeant d'un rythme de travail jugé incompatible avec leur situation. Les auteurs mettent en évidence que pour certains jeunes, le travail est perçu comme une « *source d'accomplissement personnel* », tandis que pour d'autres, il peut en revanche renvoyer à un sentiment de perte d'autonomie et à un bouleversement des « *équilibres* » construits auparavant, notamment pendant les études (Segon et Le Roux, 2015, p.123).

Dans l'enseignement supérieur, cette question du temps et de la temporalité apparait dans quelques travaux. Comme Le Roux et Marcellini (2011), on peut se questionner sur les « possibilités réelles » offertes aux étudiants en situation de handicap de vivre le « *temps universitaire* » comme un « *temps d'accumulation d'expériences* » au même titre que les autres étudiants. Dans une enquête en 2011, Olivia Rick insiste sur les « *nouvelles temporalités* » qui conditionnent en partie « *l'espace des possibles* » pour les étudiants en situation de handicap. Certains d'entre eux se trouveraient dans une forme de « *temporalité suspendue* », caractérisée par l'incertitude quant à l'avenir. La survenue d'une maladie ou d'un trouble invalidant, ainsi que son caractère évolutif, parfois susceptible de mettre en jeu le pronostic vital de l'étudiant, n'est pas sans effet sur les « *projections possibles* », dans un « *futur plus ou moins proche* ». Lorsque l'avenir est dominé par l'incertitude : *« le temps passé à étudier n'apparaît dès lors plus comme un temps indispensable, voire légitime, mais presque comme du temps perdu, générant une grande fatigue accumulée dans une vie dont « la durée semble avoir été réduite » »* (Rick, 2011. p.31). Aux temporalités « vécues » par l'étudiant, viennent s'ajouter la « *conjugaison ou désarticulation des temporalités institutionnelles et administratives* » (Rick, 2011). Ces temporalités multiples et désarticulées renvoient aux fonctionnements et modalités de prise en charge des différents services ou établissements. Qu'il s'agisse des aides spécifiques à la poursuite d'études, ou des modalités d'accès à l'emploi, ou encore de l'organisation de la vie quotidienne et des soins, les différentes institutions imposent leurs propres temporalités « *dans/par des espaces particuliers* » (Rick, 2011. p.34). Cette absence de conjugaison entre ces différentes temporalités entraine un « *fractionnement des démarches* », auquel l'étudiant doit faire face « *jusqu'à être conduit à penser, voire découper son existence en fonction des attributions possibles, pour parvenir à réunir les différents types d'aides auxquelles il peut prétendre* » (Rick, 2011. p.35).

En 2012, le CNH préconise, à la suite de son étude, « *une temporalité plus souple et adaptable* » dans le cadre universitaire (CNH, 2012. p.31). Dans le Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université, dix « *bonnes pratiques* » sont déclinées, dont trois sont en lien avec le temps et les temporalités. Il s'agit premièrement de respecter le tiers-temps lorsque l'étudiant y a droit, voire aménager des temps plus longs selon les handicaps. Ensuite, il conviendrait de « *penser* » les emplois du temps en tenant compte de l'accès de tous aux enseignements. Enfin, il s'agit de favoriser la proximité des logements des étudiants handicapés avec leur lieu d'études.

Synthèse de la partie 2

AU COURS des dernières décennies, l'université a connu un phénomène de massification. Désormais, elle n'est plus réservée à une élite ou aux héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964), elle est devenue une « université de masse », et l'on constate la diversification et l'hétérogénéité croissante de ceux qu'on appelle les « nouveaux étudiants » (Erlich, 2001). La présence croissante des étudiants handicapés à l'université s'inscrit donc dans l'évolution de la scolarisation et de l'inclusion de tous les élèves en milieu ordinaire, mais aussi dans ce phénomène de diversification du public étudiant. La massification et l'ouverture de l'université à ces nouveaux publics peuvent être questionnées du point de vue de la démocratisation effective et de la réduction des inégalités d'accès et de réussite au sein de l'enseignement supérieur. La démocratisation quantitative ne signifie pas la démocratisation qualitative (Prost, 1986 ; Merle, 2002), les inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur, loin d'être éliminées, se sont progressivement déplacées. Moins que l'obtention du baccalauréat lui-même, c'est aujourd'hui le type de baccalauréat obtenu qui impacte fortement l'accès et la réussite des étudiants (Prouteau, 2009 ; Bodin et Millet, 2011). Des variables telles que le sexe ou l'origine sociale continuent de peser dans la réussite et les parcours différenciés des étudiants, des inégalités persistent, et les aspirations et les choix d'études demeurent socialement différenciés (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). Autrement dit, il n'a pas suffi d'ouvrir grandes les portes de l'université pour permettre à tous d'y rester, d'y apprendre et d'y réussir. S'intéresser à l'expérience des étudiants handicapés à l'université implique de questionner leur accès aux différentes filières universitaires, ainsi que la manière dont ils construisent leurs parcours en relation avec un contexte qui demeure inégalitaire.

La réussite et l'apprentissage universitaire ne peuvent se réduire à la manière dont ils sont envisagés par l'institution universitaire et les pouvoirs publics, en termes de rendement et de temporalité des parcours. Selon le point de vue et la perspective adoptés, la réussite et l'échec, la persévérance et le décrochage, renvoient à des réalités plurielles et à des processus complexes aux nombreuses dimensions enchevêtrées (Dubet *et al.*, 1994 ; Romainville, 2000 ; Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Paivandi, 2015). La persévérance dans les études est influencée par des facteurs sociodémographiques (Erlich, 1998 ; Alava et Romainville, 2001), des facteurs liés aux conditions de vie (Grignon et Gruel, 1999 ; Gruel, Galland et Houzel, 2009), des facteurs liés à l'héritage scolaire et aux parcours antérieurs (Felouzis, 2001 ; Boyer, 2004 ; Michaut, 2004), des facteurs contextuels et organisationnels (Alava, 1999 ; Felouzis, 2001 ; Michaut, 2004), des facteurs liés à la socialisation et à l'affiliation des étudiants (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000), ainsi que des facteurs motivationnels et les projets des étudiants (Dubet, 1994 ; Lemaire, 2000 ; Lambert-Le Mener, 2012). Lorsque l'on se place du point de vue de l'étudiant, plusieurs recherches ont mis en évidence une variabilité quant à leurs projets et leurs attentes vis-à-vis de leurs études (Boyer, Coridian et Erlich, 2001 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2015). Ainsi, les étudiants sont susceptibles d'envisager et de concevoir différemment ce que signifie réussir à l'université, en articulant leurs attentes et leurs projets avec la perception qu'ils ont des possibilités offertes par leur contexte d'études. Au regard des définitions et des appréciations variables de ce que peut signifier la réussite en contexte universitaire, et face à la diversité des projets et des attentes des étudiants vis-à-vis de leurs études, l'usage que font les étudiants handicapés de l'université peut être questionné.

Apprendre à l'université est une activité qui se caractérise par la complexité, la diversité et la variabilité (Biggs et Collis, 1982 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ; Svensson, 1997) et qui renvoie à l'articulation d'un ensemble de processus à la fois de cognition mais aussi de socialisation (Romainville et Alava, 2001). La qualité de l'apprentissage universitaire questionne l'étudiant, ses conceptions, ses approches et ses styles d'apprentissage, autrement dit, la manière dont il conçoit les activités et les pratiques académiques et se mobilise vis à vis d'elles (Perry, 1970 ; Pask, 1976 ; Säljö, 1979 ; Entwistle et Ramsden, 1983 ; Biggs, 1987 ; Marton *et al.*, 1993 ; Marton, Beaty et Dall'Alba, 1993 ; Romainville, 1993 ; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998). Mais la mobilisation de l'étudiant et son apprentissage dépendent également du contexte pédagogique, de l'environnement académique et des différents types d'études qui constituent des « *matrices socialisatrices* » (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Millet, 2003 ; Monfort, 2003). Les processus de socialisation universitaire, l'intégration académique et sociale de l'étudiant à son environnement d'études, le développement d'un sentiment d'appartenance, passent par des processus d'acculturation et d'affiliation lui permettant d'apprendre son métier d'étudiant en influençant son engagement et sa performance (Tinto, 1975 ; Coulon, 1997 ; Jellab, 2011 ; Berthaud, 2017). Etudier l'expérience et l'apprentissage des étudiants handicapés à l'université implique d'analyser ces processus de cognition et de socialisation, ainsi que la manière dont les dimensions personnelles et contextuelles influencent leur expérience et la qualité de leur apprentissage.

La recherche française s'intéresse tardivement aux étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, alors que cette thématique est étudiée à l'échelle internationale depuis les années 80. Le caractère nouveau de l'intérêt pour cet objet d'études en France est dû en partie aux évolutions récentes des questionnements quant à la scolarisation des élèves handicapés, mais aussi à la relative « jeunesse » du statut administratif étudiant handicapé, reconnu par l'institution universitaire seulement depuis 2005. Au regard de l'état des savoirs que nous avons établi, on peut s'interroger sur les points de convergence ou de divergence entre les travaux menés dans le contexte français et ceux menés dans le contexte international. Il semble que les rares recherches françaises disponibles sont la plupart du temps menées selon des approches quantitatives (données issues de questionnaires et traitements statistiques), tandis que des travaux plus qualitatifs sont davantage développés au niveau international. Cependant, bien que nous gardions à l'esprit l'impossibilité de transposer directement les résultats de la recherche internationale au contexte universitaire français très spécifique, des éléments de convergence sont identifiables.

On peut notamment repérer certaines thématiques souvent présentes dans les recherches, par exemple l'identification de barrières et d'obstacles ou d'éléments facilitateurs influant sur l'accessibilité à l'université. Les variables influant ou façonnant l'expérience des étudiants handicapés dans le supérieur touchent à la fois aux caractéristiques personnelles de l'étudiant et à celles du contexte. Du côté de l'étudiant, il s'agit notamment de capacités ou d'aptitudes telles que l'autodétermination (Finn, Getzel et McManus, 2008 ; Gentzel et Thoma, 2008), la persévérance (Skinner, 2004), l'autolégitimation et l'autoprotection (Ebersold, 2008), les qualités personnelles (courage, motivation, force de caractère, etc.) (Rick, 2011). Du côté du contexte, nombreuses sont les recherches qui questionnent les relations avec les enseignants, mais aussi, plus marginalement, l'intégration (académique et sociale), les représentations et les approches dominantes du handicap, et surtout les dispositifs, statuts et services

dédiés spécifiquement aux étudiants handicapés. Le choix de l'étudiant de recourir ou non à ces dispositifs, qui impliquent une identification administrative, est questionné (Weedon et Riddell, 2009 ; Segon, 2017) ; ainsi que les effets des mesures d'aménagement et de compensation universitaire du handicap. Les recherches mettent également en évidence des effets impensés ou indirects de cette identification institutionnelle, en termes de conséquences identitaires pour l'étudiant, mais aussi ses interactions avec les pairs et les enseignants (catégorisation, stigmatisation, marginalisation).

Une autre convergence entre les recherches françaises et internationales concerne l'hétérogénéité de la population « étudiants handicapés ». Qu'il s'agisse de leur expérience universitaire, de leurs conditions de vie, de leur intégration, mais aussi de la diversité des types de « troubles », les étudiants handicapés ne constituent pas un groupe homogène. La question de la visibilité ou de l'invisibilité du handicap apparaît comme une question émergeant à la fois en France et dans le contexte international. Les recherches et les données disponibles mettent en évidence que la croissance des effectifs globaux d'étudiants handicapés est due en partie à la forte hausse des étudiants reconnus handicapés concernés par des « troubles émergents », invisibles, ou des « troubles de l'apprentissage ».

Plus généralement, les recherches convergent pour mettre en évidence des situations qui s'améliorent en termes d'accessibilité et d'inclusion des étudiants handicapés à l'université. Bien que les étudiants évaluent de manière très positive les services et dispositifs existants, la majorité d'entre eux disent connaitre des barrières, des obstacles et des difficultés dans leur expérience universitaire (West et al., 1993 ; Segon, 2017). En effet, derrière une apparente démocratisation, se cache, en réalité, le maintien d'une certaine ségrégation (Vérétout, 2019). Des inégalités persistent et les acteurs, étudiants, enseignants et personnels, doivent parfois avoir recours à un « bricolage » (Rick, 2011 ; Bas, 2017) pour mettre concrètement en œuvre les mesures de compensation et de soutien. Il apparaît également qu'à l'université l'approche biomédicale du handicap semble prévaloir (Holloway, 2001 ; Segon, Brisset et Le Roux, 2017) et que les conceptions dominantes de l'accessibilité (conception universelle ou conception compensatoire) façonnent l'expérience et les parcours (Ebersold, 2008).

Partie 3 : Cadre théorique et méthodologique de la recherche

ÉTUDIER à l'université revêt un sens pour les jeunes en lien avec un projet intellectuel et/ou social. Mais l'apprentissage universitaire est un processus de construction qui se réalise dans l'interaction entre un sujet apprenant et son environnement d'études. Ainsi, l'acte d'apprendre à l'université est multiforme et multidimensionnel, il implique des enjeux et des transformations cognitives, identitaires et sociales. Cette recherche vise à étudier l'expérience et la qualité de l'apprentissage à l'université d'étudiants identifiés « *en situation de handicap* » par l'institution universitaire. Cette partie est composée de six chapitres, dont les cinq premiers portent sur le cadre conceptuel et théorique de notre recherche. Ils sont suivis de la problématique, qui s'appuie sur l'appareil conceptuel mobilisé, puis d'un chapitre portant sur les choix épistémologiques et méthodologiques que nous avons opérés.

Dans le chapitre 6, nous questionnerons le face-à-face, la confrontation d'un sujet apprenant « *atypique* », un étudiant dit « *handicapé* », avec son environnement d'études en interrogeant l'(in)adaptation et l'accessibilité de ce dernier. Nous adhérerons à une approche sociologique du handicap, envisagé comme résultant de l'interaction entre une personne ayant une déficience et un environnement inhospitalier (Blanc, 2015) c'est-à-dire qui comporte des obstacles et barrières physiques et sociales, matérielles et symboliques. Dans cette perspective centrée sur l'interaction, l'étudiant est susceptible de vivre une expérience marquée par des processus d'étiquetage (Becker, 1985) et de stigmatisation (Goffman, 1975), des expériences de liminalité (Murphy, 1990), mais aussi un « *retournement* » de l'épreuve ou de l'expérience du handicap par une activité créatrice et productrice de sens (Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

Le chapitre 7 s'intéresse aux processus de cognition et de socialisation relatifs à l'acte d'apprendre à l'université, qui apparaissent multiples et différenciés, dans le sens où nous verrons qu'ils sont influencés par des caractéristiques personnelles de l'étudiant (héritage scolaire et familial) mais aussi par des caractéristiques contextuelles (diversité des filières, matrices disciplinaires, pédagogie universitaire). À partir d'une approche compréhensive et relationnelle mobilisant des concepts et des processus construits dans et par l'interaction, nous proposerons de questionner l'articulation de ces dimensions contextuelles et subjectives, à partir des expériences vécues, des perceptions et des appréciations d'étudiants handicapés à l'université, envisagés comme des sujets apprenants, singuliers et sociaux. Adopter une « lecture en positif » de l'apprentissage universitaire nous invitera à étudier le rapport au savoir ou la relation à l'apprendre d'étudiants identifiés « *en situation de handicap* » par l'institution universitaire. Ces notions centrées sur la subjectivité de l'apprenant permettront d'analyser l'articulation entre, d'une part, les significations et le sens subjectif avec, d'autre, part, des contraintes socio-institutionnelles. L'acte d'apprendre à l'université pour les étudiants handicapés peut être pensé à partir de la tension entre vouloir apprendre et pouvoir apprendre, ce qui questionne l'accessibilité de l'université dans ses dimensions matérielles mais aussi sociales, symboliques et pédagogiques et plus précisément l'accessibilisation aux savoirs et aux situations d'apprentissage. Notre recherche vise à comprendre en quoi l'université est susceptible de participer à la transformation de l'étudiant handicapé, et en retour, comment ce dernier participe-t-il à transformer l'institution universitaire ?

Le chapitre 8 porte sur la qualité de l'apprentissage et l'expérience universitaire des étudiants handicapés, qui seront étudiées à partir de la notion de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015), proche du concept de rapport au savoir (Charlot, 1997). Cette relation du sujet apprenant à l'acte d'apprendre comporte des dimensions épistémique, sociale et identitaire, et renvoie plus largement à un rapport à soi, un rapport aux autres, un rapport au monde. L'étude de ces différents rapports concerne nécessairement un sujet, qui est à la fois singulier et social, susceptible de déployer diverses figures de l'apprendre (Charlot, 1997) ou différentes perspectives d'apprentissage (Paivandi, 2011 ; 2015) à partir d'une définition de la situation, productrice de sens et nécessairement subjective. Nous distinguerons les notions de savoir, de connaissance et d'information, puis nous questionnerons la spécificité des savoirs universitaires, qui sont problématisés et ancrés dans des univers disciplinaires spécifiques. Nous adopterons la perspective selon laquelle il n'y a de savoir que pour un sujet, que le savoir est une relation (Schlanger, 1978). En cela, il est intimement lié à l'acte d'apprendre et nous considérerons qu'il n'y a pas de savoir sans un certain rapport au savoir (Charlot, 1997). L'étudiant handicapé qui apprend à l'université est confronté à un ensemble de savoirs-objets mais aussi à des activités et des formes relationnelles particulières, dont on peut questionner l'accessibilité, et vis-à-vis desquels il produit un sens.

Dans le chapitre 9, nous verrons que la notion de sens renvoie à la dialectique entre la situation d'apprentissage et le sujet apprenant. Le sens est une notion polysémique, nous verrons qu'elle renvoie à la signification, mais aussi à la direction et à la sensation (Pineau, 1999). Nous examinerons le sens subjectif (Weber, 1922 ; Bernaud et al. 2015) produit par l'étudiant par sa mobilisation et son engagement dans l'activité d'apprentissage. Envisageant l'apprentissage universitaire comme une activité en situation, nous questionnerons les buts et les mobiles poursuivis par l'étudiant, le sens qu'il accorde à ses études supérieures, ses aspirations et ses attentes. Ce sens est susceptible d'entrer en tension avec l'injonction au projet en contexte universitaire (Biémar, Philippe et Romainville, 2003) et invite à questionner l'usage qu'il fait de l'université. Dans ces processus d'attribution et de construction subjective de sens liés à l'apprentissage universitaire, la dimension temporelle apparait centrale. L'entrée à l'université s'accompagne de multiples ruptures qui impliquent un nouveau rapport au temps et de nouvelles temporalités à construire pour l'étudiant (Verret, 1975 ; Beaud, 1997 ; Lahire, 1997 ; Boyer, Coridian et Erlich, 2001). L'existence de temps spécifiques liés à la déficience (Blanc, 2015) sera questionnée et mise en relation avec les rythmes et la temporalité imposés par l'institution universitaire. Apprendre à l'université peut constituer un moment (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001) ou une transition entre deux périodes de la vie qui nous invitera à questionner le « devenir adulte » des jeunes reconnus handicapés. Nous interrogerons l'influence des situations de handicap dans ces processus temporels et ces processus de construction de sens, qui articulent dans l'expérience du présent, le passé en termes d'histoire et d'héritage, ainsi que le futur et la projection dans l'avenir. L'étudiant handicapé est susceptible de faire l'expérience de reconfigurations ou de transformations quant aux différentes temporalités vécues, qui se superposent ou se conjuguent, en lien étroit avec le processus de socialisation universitaire.

Dans le chapitre 10, nous verrons que l'acte d'apprendre à l'université ne peut être réduit à des dimensions épistémiques et cognitives. L'apprentissage universitaire ne se réalise pas dans un vide social, il comporte nécessairement une dimension sociale ainsi qu'une dimension identitaire. Il implique une socialisation amenant l'étudiant handicapé à se séparer progressivement de son identité héritée en tant que lycéen. La

socialisation secondaire que connait l'étudiant en entrant à l'université peut être envisagée comme « silencieuse » (Lahire, 1997), mais elle peut aussi être consciente et transformatrice lorsqu'elle se réalise au travers des processus d'intégration académique et sociale (Tinto, 1975), des processus d'affiliation et d'acculturation qui impliquent une conversion identitaire et l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997). Nous envisagerons la socialisation comme un processus continu et complexe (Darmon, 2007 ; Dubar, 2015) et nous retiendrons une conception de l'identité ou des identités (pour soi et pour autrui) comme le produit des socialisations successives (Dubar, 2015). Devenir membre de la communauté universitaire et d'un groupe spécifique au sein de l'enseignement supérieur implique le développement d'un sentiment d'appartenance qui est fortement influencé par la reconnaissance par autrui de ce statut nouveau et de cette nouvelle identité. Ainsi, notre recherche vise à questionner la manière dont les situations de handicap pèsent ou non sur ces processus d'intégration et d'affiliation. En quoi les situations de handicap sont-elles susceptibles de maintenir les étudiants handicapés en situation de « *seuil* » en « *marge* » ou en « *périphérie* » (Gardou, 1997), dans un « *entre-deux statutaire* » ou une identité « *entre-deux* » (Korff-Sausse, 2011) ? À l'inverse, en quoi des situations de participation pleine et entière aux activités pédagogiques et universitaires sont-elles susceptibles de permettre à l'étudiant l'acquisition d'un statut et d'une identité nouvelle, le sentiment d'appartenir à une communauté et devenir membre à part entière ?

La problématique de recherche sera ensuite présentée, en s'appuyant sur l'appareil conceptuel final que nous avons élaboré. Nous détaillerons le cheminement et l'évolution de nos questionnements ainsi que les hypothèses de travail qui ont guidé nos réflexions et notre enquête. Mobilisant une approche qualitative et compréhensive qui propose un « *renversement* » de la construction de l'objet de recherche et impose des aller-retours entre les données empiriques et la théorie (Kaufmann, 2007), le cadre théorique et la problématisation ont été construits progressivement, au cours de l'enquête, au fil de l'évolution de nos questionnements.

Le chapitre 11 présente l'approche qualitative et compréhensive retenue, dans laquelle l'étudiant est considéré comme un sujet singulier et social, ainsi que la méthodologie que nous avons déployée. Nous avons déjà présenté notre posture et notre position particulière « d'apprentie-chercheuse » dans notre introduction générale, ainsi que le terrain de l'enquête, le contexte local et le dispositif lorrain de compensation universitaire du handicap dans le chapitre II (cf. partie 1). Dans ce chapitre, nous détaillerons nos choix épistémologiques et méthodologiques, la construction des outils de l'enquête, afin de lever le voile sur les « tâtonnements » propres à la démarche inductive adoptée dans cette recherche. Nous présenterons l'intérêt et les limites des principaux outils et méthodes utilisés, notamment l'entretien compréhensif et la dimension longitudinale de l'enquête. Nous terminerons par l'explicitation des difficultés rencontrées au cours de la recherche ainsi que les limites de celle-ci.

Chapitre 6 : Le handicap : modèles, classification et expérience

ÉTUDIER l'apprentissage des étudiants handicapés à l'université nous invite à questionner la catégorie administrative et institutionnelle « étudiants en situation de handicap » au sein de laquelle ils sont regroupés et ainsi reconnus comme spécifiques. Afin d'éviter les ambiguïtés et pour saisir les tensions qui traversent cette catégorisation, le concept de handicap mérite une attention particulière. Comment définit-on le handicap ? Comment peut-on le situer historiquement et sémantiquement ? Dans quelle mesure les évolutions conceptuelles qu'il a connues sont-elles susceptibles de peser dans les pratiques et les représentations actuelles ? En quoi se distingue-t-il de la déficience ou de l'incapacité ? Comment s'inscrit-il dans une chaine de causalité, autrement dit, le handicap est-il relatif à des caractéristiques de la personne ou de son environnement ?

Définir la notion de handicap impose de questionner son évolution conceptuelle qui renvoie à différentes dimensions. Sur le plan historique et sémantique, le terme a connu un renversement de sens lorsqu'il est passé du domaine sportif au domaine médico-social. Progressivement, le vocable handicap a remplacé d'autres terminologies, davantage dépréciatives ou déficitaires, mais cela ne signifie pas qu'il existe un consensus quant à ce qu'il recouvre ou désigne. L'évolution des modèles et classifications internationales révèlent les transformations conceptuelles de la notion. Cette évolution s'inscrit dans un renversement de la chaine de causalité du handicap, dans un mouvement qui se décentre progressivement de la personne et de ses caractéristiques individuelles pour davantage considérer les facteurs environnementaux et sociétaux. Entrer par la question du handicap permet de bâtir ensuite notre réflexion en évitant les confusions et les écueils liés à la polysémie du terme et ses usages multiples.

L'évolution des classifications internationales (OMS, 1980 ; 2001), qui vont progressivement davantage prendre en considération le rôle de la société dans la production du handicap, se sont accompagnées de nombreux débats, qui peuvent être envisagés comme révélateurs des enjeux épistémologiques et sociaux qu'impliquent les entreprises de définition et de compréhension du handicap (Ravaud, 2009). On assiste progressivement au passage d'un *modèle individuel* ou médical du handicap, centré sur la personne et la déficience, à un *modèle social* centré sur l'environnement et la société, puis à un *modèle interactif* centré sur l'interaction entre la personne et son environnement.

Le concept de handicap a connu des mutations conceptuelles essentielles ces quarante dernières années et un renouvellement des approches. L'approche « catégorielle » qui renvoie au handicap comme une catégorie de personnes, dans laquelle la norme de référence est « *l'homme moyen* », le « *valide* » et où la cible de l'action est la normalisation de l'individu, est remise en cause. L'approche « universaliste » envisage au contraire le handicap comme une situation, la norme de référence devient l'humanité dans sa diversité, « *un ensemble non homogène mais qui forme une communauté indivisible* », où la cible de l'action devient l'adaptation de la société de manière à ce qu'elle intègre les différences (Ville, Fillion et Ravaud, 2014, p.76-77). Cette évolution conceptuelle se réalise dans un contexte agité par de puissants

enjeux humains, scientifiques et sociopolitiques, ainsi que sous l'influence de mouvements sociaux de personnes handicapées et des *disability studies*, courant de recherche qui propose une théorisation du handicap centrée sur le rôle de la société dans la production des situations de handicap (Barral, 2007).

Différents courants de recherche se sont progressivement intéressés aux vécus et à l'expérience subjective du handicap, qu'il s'agisse de la sociologie interactionniste à travers les concepts d'étiquetage et de stigmatisation, de la sociologie de la santé avec la notion de retournement de l'épreuve, des *disability studies* au sein desquelles la place de l'expérience a fait l'objet de controverses, ou encore de l'anthropologie avec le concept de liminalité envisageant le handicap comme un « entre-deux ».

1. Genèse du terme handicap et renversement de sens

D'UNE manière générale, le mot handicap connait deux types d'usages, dans le domaine du sport (sens premier) et dans le domaine médico-social (sens figuré ou métonymique), et renvoie à l'idée de désavantage ou de mise en infériorité (Stiker, 1982 ; Ravaud et Ville, 2008).

> *« L'utilisation de la notion de handicap pour désigner les personnes atteintes de déficiences est récente. Elle émerge dans les pays occidentaux à la fin du 19ème siècle et se construit tout au long du XXème siècle à la fois comme une catégorie administrative et comme une manière de se représenter et de traiter les personnes atteintes d'une déficience. » (Winance, 2008, p.377)*

1.1 Aux origines : le handicap dans le domaine sportif

LE TERME handicap trouve ses racines dans l'anglais du XVIIème siècle et provient de l'expression anglaise « *hand in cap* », que l'on peut traduire littéralement par la « *main dans le chapeau* ». Cette expression trouverait ses origines dans un jeu de hasard (Lespinet-Najib et Belio, 2013) ou dans un système de pratiques d'échanges d'objets familiers mentionné par Pepys en 1660 (Hamonet, 2016), dans lequel des participants échangeaient des objets et misaient dans un chapeau (Ravaud et Ville, 2008). Au siècle suivant, cette expression est appliquée au domaine sportif, plus particulièrement celui des courses hippiques sur gazon, le *turf*. C'est en 1827 que le terme traverse la Manche[88] et renvoie à une technique d'attribution des positions de départ des chevaux, et du moyen visant à égaliser les chances des concurrents (Côté, 1992 ; Hamonet, 2016). Il s'agissait alors pour un « *commissaire handicapeur* » de lester les chevaux les plus avantagés à l'aide de plaques de fonte. Par extension, le handicap renvoie alors à un poids, une surcharge ou un désavantage, attribué et porté par le meilleur, le plus compétitif ou le plus performant. Dès l'apparition du terme, l'un des caractères essentiels du handicap réside dans sa référence aux notions d'égalité ou d'inégalité des chances.

D'autres domaines de la compétition sportive ont progressivement adopté le terme. Contrairement aux courses hippiques dans lesquelles le plus performant est désavantagé, dans le domaine du golf c'est le moins expérimenté qui est avantagé : le

[88] En langue française le terme apparait pour la première fois en 1827 dans *Le Manuel de l'amateur de courses* de Byron (Stiker, 2005 ; Ravaud et Ville, 2008).

handicap attribué permet de soustraire un certain nombre de coups à leur carte (Côté, 1992). Qu'il s'agisse du turf ou du golf, la notion de handicap liée à l'égalisation des chances permet, selon Côté (1992), un processus d'intégration sociale réciproque. L'exemple du golf permet de mettre en évidence un second caractère essentiel de la notion, l'idée de comparaison ou de rapport à une norme.

1.2 Un renversement de sens dans le domaine médico-social

CEN'EST qu'au cours du XXème siècle que le mot handicap connait une extension en étant utilisé en relation avec les conséquences des altérations des capacités humaines, bien que cette extension semble difficile à dater précisément (Hamonet, 2016). Dès le début du siècle, le terme est repérable dans des œuvres littéraires et revêt un sens figuré, comme un écart à la norme, qui évoque la gêne, le désavantage, ou encore l'infériorité « *que supporte une personne par rapport aux conditions normales d'action et d'existence* » (Ravaud et Ville, 2008, p.163). C'est dans la seconde moitié du XXème siècle que l'usage du terme handicap s'étend au domaine médico-social, dans lequel il tend à remplacer celui « d'infirmité » (Stiker, 2005) jusqu'à devenir tellement familier que l'on pourrait oublier que son usage est particulièrement récent (Ravaud, 2009), notamment comme adjectif ou comme substantif pour désigner une personne (Stiker, 2005). Cette évolution historique et sémantique du terme et son extension s'accompagnent donc d'un renversement de sens (Boivin, 1981) ou d'une « *prodigieuse inversion du sens originel* » (Côté, 1992). Comme le souligne Boivin en 1981 : « *Si le mot handicap avait gardé son sens propre, nous nous trouverions devant la situation paradoxale suivante : les personnes handicapées seraient non pas celles qui sont déficientes, mais celles qui ne le sont pas.* »

En passant du domaine hippique à celui de la santé humaine, le sens premier du terme comme idée de chances égales s'est effacé au profit de son sens métonymique comme désavantage(s). Toutefois, certains auteurs considèrent que c'est dans la métaphore hippique que réside « *le cœur* » du handicap (Stiker, 2005 ; Ravaud et Ville, 2008).

> *« L'image turfiste de course correspond tout à fait à celle du handicapé ayant à rattraper, rejoindre le groupe normal et normalisé ; il en fait partie. (…) Handicap comme désignant le désavantage, la maladie, l'amputation, le manque est second par rapport à handicap signifiant la compétition, la concurrence, la participation à l'épreuve ». (Stiker, 2005, p.155-156)*

Son usage dans le champ médico-social, coïncide avec la naissance de la réadaptation, une nouvelle forme de traitement social de l'infirmité, qui vise à « *remettre dans la course la personne handicapée* » (Ravaud et Ville, 2008). L'usage du terme dans le domaine de la santé et de la vie sociale est donc relativement récent, bien que la question de la différence et plus précisément de la déficience ou de « l'infirmité » (Stiker, 2005 ; 2017) soit une question qui parcoure l'histoire de nos sociétés.

1.3 Une multitude de désignations mais un malaise permanent ?

ACTUELLEMENT, le terme handicap est le plus couramment utilisé pour aborder des notions plus anciennes ou des termes « *privatifs* » qui évoquent le manque, la faiblesse et le déficit, dont certains sont tombés en désuétude, comme ceux d'infirmité, d'inaptitude ou encore d'invalidité (Ravaud et Ville, 2008).

> *« Les termes " handicap " et " personnes handicapées " sont d'apparition relativement récente. Ils ont progressivement supplanté " infirme ", " invalide ", " inadapté ", " paralysé ", " mutilé " ou encore " débile ", aussi bien dans le discours quotidien que dans une grande partie du langage médical, social et juridique. » (Hamonet, 2006, p.10)*

Ce « *chaos des désignations* » (Stiker, 2015) peut apparaitre révélateur de l'évolution des regards et des considérations, mais aussi de la manière dont le concept de handicap s'est progressivement imposé pour intégrer des « *problèmes* » à la fois économiques, sociaux, médicaux et sanitaires (Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

De manière très synthétique, quatre grandes périodes ou moments fondateurs peuvent être identifiés en France quant au traitement social de l'infirmité ou de la déficience (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). La première période, qui s'étend du Moyen-âge au XVIIIème siècle, est celle de *l'assistance*, dans laquelle la base de l'action sociale repose sur un double registre, celui de la charité bienveillante et celui du contrôle social répressif qui vise à distinguer parmi les populations celles qui « méritent » ou sont légitimes à bénéficier de la protection, le plus souvent au regard du critère d'aptitude ou d'inaptitude au travail (Castel, 1995 ; Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Le XVIIIème siècle et l'époque des Lumières constituent un « *tournant philosophique et politique* », notamment avec l'émergence de l'éducation des sourds-muets et des aveugles, la distinction qui s'opère ne porte plus sur l'aptitude au travail mais sur le caractère *éducable* ou *inéducable* des personnes concernées. Au XIXème siècle, la médecine et les sciences tendent à tenir une place grandissante dans le traitement de la question sociale et le « redressement » des corps et des âmes se développent, notamment à travers l'aliénisme, l'orthopédie, l'hygiénisme et l'eugénisme (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Ce n'est qu'au début du XXème siècle que la charité et l'assistance s'effacent au profit de la réadaptation qui vise à ramener les personnes « *à la vie normale* » (Pelège, 2010 ; Ville, Fillion et Ravaud, 2014), via des pratiques rééducatives et réadaptatives inscrites dans un « *processus de normalisation en termes d'alignement sur la norme sociale de l'homme valide* » (Winance, 2008). L'évolution de la terminologie et du vocabulaire employé témoigne de ce déplacement : les préfixes en « *re-* » (réparer, rééduquer, réadapter…) remplacent les préfixes privatifs en « *in-*» (incapables, invalides, infirmes…) (Ville, Fillion et Ravaud, 2014) ; et le terme handicap s'impose progressivement comme une « *catégorie unifiant l'ensemble des personnes atteintes d'une déficience, quelle que soit sa nature et son origine* » (Winance, 2008, p.377).

Des travaux en anthropologie historique (Stiker, 2005 ; 2009 ; 2015) ont permis de mettre en évidence qu'à travers l'histoire, de la plus ancienne à la plus récente, la condition (bien que variable) qui est faite aux personnes handicapées dans nos sociétés a pour constante le malaise et l'indécision. L'infimité provoque un « *malaise fondamental* » car la réponse à la question de ses origines (d'où vient-elle ?) n'est jamais adéquate, définitive ou satisfaisante (Stiker, 2009 ; 2015). Au fil de l'histoire, « *l'infirmité* » a été considérée comme une « *monstruosité maléfique* », comme une punition à une faute, comme une « *race intermédiaire* » entre l'homme et l'animal, ou encore comme renvoyant à une dégénérescence au sein de l'humanité (Stiker, 2005).

Plus récemment, les « *infirmes* » ont été tantôt dispensés du travail dans la période de l'assistance (Castel, 1995), étiquetés ou stigmatisés comme déviants (Becker, 1963 ; Goffman, 1975), ou encore placés dans un statut liminal (Murphy, 1990). Toutefois ils relèvent toujours de « *l'inquiétante étrangeté* » selon l'expression de Freud (1919), bien qu'actuellement les désignations semblent passer du défectif à l'affirmation de soi (Stiker, 2009 ; 2015).

> *« C'est bien à une grande peur, déconcertante et isolée, à un prodigieux geste négateur que renvoie le « handicap » (…) alors on se prend à le rejeter, à devenir obsessionnel, à tout vivre en fonction de la frayeur et de la gêne qu'il procure, à le délimiter, à l'enfermer. Il ne faut surtout pas que la différence soit contagieuse (…) Alors il nous faut que des corps sociaux interviennent pour nous en soulager.* » (Stiker, 2005, p.6)

Divers travaux ont montré que les représentations et les images du handicap sont dépréciatives (Goffman, 1975 ; Korff-Sausse, 2001) et que le handicap est parfois confondu avec la déficience : « *la représentation commune est défective, chargée de l'idée de malheur, de manque* » (Stiker, 2005).

2. Du modèle individuel au modèle social : évolution des conceptions et des classifications internationales

ETUDIER le domaine du handicap impose de définir clairement le phénomène en question. Il existe de ce point de vue « *une grande confusion* [qui] *a régné et continue encore à se manifester mélangeant volontiers les causes et les conséquences, le médical et le social* » (Hamonet, 2006, p.9). La question de la définition du handicap renvoie à des enjeux conceptuels, mais aussi politiques, philosophiques et éthiques. Cette confusion de langage semble aussi constituer un « *obstacle majeur* » au développement des « actions pour l'inclusion des personnes qui vivent des situations de handicap » (op. cit.).

2.1 Modèles individuels : du modèle curatif au modèle de la réadaptation

L'APPROCHE biomédicale traditionnelle, qui a largement dominé la médecine jusqu'à la seconde guerre mondiale, envisage la maladie comme un enchainement causal dans lequel une étiologie[89] entraine un phénomène pathologique (par exemple une maladie), entrainant lui-même des manifestations (symptômes, signes…). Ce modèle peut être qualifié de *curatif*, puisqu'il vise la guérison à travers la recherche des causes de la maladie. Plusieurs phénomènes vont faire apparaitre les insuffisances de ce modèle curatif[90] et les orientations en matière de santé vont évoluer[91]. L'objectif de *guérison* laisse progressivement la place à un objectif de *réadaptation*, et le *modèle réadaptatif* se centre sur la mobilisation des capacités « restantes » de l'individu.

---

[89] L'étiologie peut être entendue comme *la recherche des causes d'une maladie*, mais également par extension, *l'ensemble des causes d'une maladie* (acception retenue ici).

[90] Parmi ces phénomènes on peut citer le déclin progressif des maladies infectieuses et la montée des maladies chroniques, mais aussi l'évolution démographique et le vieillissement de la population (Ravaud, 1999).

[91] Dans cette perspective l'OMS en 1964 va définir la santé comme : « un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ».

Dès les années 1960, un sociologue américain de la médecine (Nagi, 1965 ; 1976) propose une clarification conceptuelle et terminologique à partir d'un modèle qui distingue quatre phénomènes[92] : la pathologie ou la maladie (*pathology or disease*), la déficience (*impairment*), les performances de l'organisme (*organistic performances*) et l'incapacité (*inability*). Entre 1980 et 2001, l'OMS proposera deux classifications internationales, la CIH[93] (1980) proposant de classifier et décrire les conséquences des maladies, et la CIF (2001) décrivant quant à elle la santé en termes de fonctionnement. Chacun de ces deux textes cristallisent une conception différente du handicap qui témoignent d'une évolution historique et d'un déplacement conceptuel majeur (Winance, 2008).

Le schéma conceptuel qui fonde cette classification de l'OMS, notamment produit par Philip Wood[94], distingue trois niveaux d'expérience des troubles : le niveau organique, celui de la déficience[95], le niveau fonctionnel, celui de l'incapacité[96] et le niveau social, celui du désavantage et donc du handicap (cf. figure 6). La CIH envisage le handicap comme *« un désavantage social pour un individu qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'image, du sexe et des facteurs socioculturels ».*

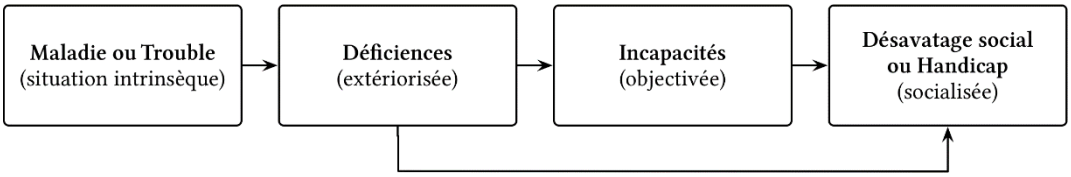

Figure 6 : La Classification Internationale des Handicaps (CIH) : déficiences, incapacités, désavantage (1980)

Cette classification et le schéma conceptuel de Wood présentent donc l'intérêt d'introduire la dimension et les conséquences sociales des déficiences et des incapacités. Tandis que dans le modèle précédent (curatif) la focalisation s'effectuait sur le *niveau lésionnel*, on se focalise désormais sur le *niveau fonctionnel* dans l'objectif de compensation de la déficience, de rééducation et de réadaptation de l'individu.

Toutefois, cette approche du handicap reste critiquée dans la mesure où elle est sous-tendue par une relation linéaire (Barral, 2007) de cause à effet entre les déficiences et les désavantages (Ravaud, 1999). En cela, il s'agit encore d'un modèle individuel dans la mesure où la « *responsabilité* » du désavantage incombe à l'individu et aux déficiences

---

[92] L'auteur proposera deux révisions importantes de son modèle, en 1976 puis en 1991. Les quatre phénomènes distincts sont : (1) la pathologie ou la maladie (*pathology or disease*) ; (2) la déficience (*impairment*) définie comme une anormalité ou un défaut anatomique, physiologique, intellectuel ou émotionnel ; (3) les performances de l'organisme (*organistic performances*) ; et (4) l'incapacité (*inability*) qui renvoie à l'inaptitude ou les limitations dans l'exécution des activités et des rôles sociaux (Nagi, 1976 ; cité par Robine, Mormiche et Sermet, 1998).

[93] L'*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* est publiée en 1980, traduite et publiée en français en 1988.

[94] Rhumatologue et épidémiologiste anglais, ainsi que Mike Bury, sociologue de la médecine, qui collaborent à la rédaction de la CIH, influencés par les apports de l'interactionnisme et les travaux d'Erving Goffman (Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

[95] La déficience correspond à toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique.

[96] « *L'incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience), partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon, ou dans des limites considérées comme normales pour un être humain.* » (OMS, 1988).

dont il est porteur, autrement dit, l'expérience négative des personnes s'explique par leurs attributs personnels (Barral, 2007 ; Ravaud, 1999).

Bien que cette classification ait connu en France un « *accueil particulièrement favorable* »[97] (Barral, 2007) des critiques émergent, notamment dans le monde anglo-saxon et au Québec, quant à l'explication du handicap basée sur les caractéristiques individuelles des personnes. Ces critiques s'inscrivent à la fois dans un contexte socio-politique spécifique, à travers la mobilisation d'un milieu associatif et militant, mais aussi dans un contexte scientifique particulier, dans lequel certains travaux en sciences humaines et sociales commencent à aborder le handicap en termes de construction sociale (Ravaud, 1999). Dans les pays anglo-saxons et au Québec, des mouvements sociaux de défense des droits des personnes handicapées émergent et se mobilisent contre une vision médicale du handicap jugée dépréciative et promeuvent des alternatives tant sur le plan des pratiques sociales que sur le plan scientifique. Dans le domaine scientifique, des chercheurs appellent à « *repenser le handicap* » et à développer une « *nouvelle approche de la différence* » (Ravaud, 2001).

2.2 Vers des modèles sociaux du handicap : les disability studies

SUR le plan de la recherche scientifique, des travaux en sciences humaines et sociales émergent progressivement et s'opposent aux approches fonctionnalistes de « l'anormalité » ou du handicap en privilégiant une approche en termes de construction sociale (Ravaud, 1999). Il s'agit d'un changement paradigmatique dans la mesure où le handicap n'est plus pensé comme un attribut ou une caractéristique de la personne, mais comme une construction sociale indissociable du contexte socio-historique, des structures et des pratiques sociales et culturelles. Autrement dit, les modèles évoluent en se décentrant de l'individu pour davantage se focaliser sur l'environnement. En France, les travaux pionniers d'Henri-Jacques Stiker (1982) en anthropologie historique et culturelle s'intéressent à la manière dont le handicap varie en fonction des contextes culturels et historiques. Inspiré par les travaux de Foucault, l'auteur considère qu'il « *n'y a pas de handicap, de handicapés en dehors de structurations sociales et culturelles précises ; il n'y a pas d'attitudes vis-à-vis du handicap en dehors d'une série de références et de structures sociétaires* » (Stiker, 1982, p.23). Dès les années 1960, c'est dans les travaux des sociologues interactionnistes de l'Ecole de Chicago qui étudient la production sociale de la déviance et de la marginalité, notamment autour de la notion d'étiquetage (Becker, 1963) ou celle de stigmate (Goffman, 1963), que l'on peut trouver les « *premières théorisations du handicap, en des termes voisins de ce que l'on nomme aujourd'hui modèle social* » (Ravaud, 1999, p.68).

Sur le plan social et politique, plusieurs mouvements sociaux de défense des droits des personnes handicapées[98] vont progressivement organiser une résistance active face au modèle dominant de la réadaptation. Ils développent des alternatives, à la fois sur le

---

[97] Cet accueil favorable dans le contexte français peut être compris dans le sens où cette conceptualisation et cette classification, supposant un enchainement causal, confirment (en tant que norme internationale) l'organisation des politiques publiques et du système institutionnel de prise en charge des personnes handicapées : l'identification diagnostique de la déficience, le traitement dans le champ médical, la rééducation dans le champ médico-social, et le désavantage social par système de compensation (Barral, 2007).

[98] Par exemple les organisations internationales telles que l'Independent Living Movement ou le Disabled People International (DPI).

plan des pratiques mais aussi sur le plan scientifique de l'analyse anthropologique, sociologique et politique du handicap (Barral, 2007). A partir des années 1980, ces mouvements vont progressivement s'organiser en lobbies à vocation politique, ils vont tenir une place grandissante sur la scène internationale et leur représentation s'institutionnalise. Sur le plan des pratiques, ces mouvements visent « *l'empowerment* » des personnes handicapées, à travers notamment une remise en question du pouvoir médical, et la promotion d'un partage avec les professionnels des décisions de soins (Barral, 2000 ; 2007).

L'expression *disability studies*[99] regroupe des travaux de recherche et des études menées dans le domaine du handicap et renvoie à un champ de recherche « *foisonnant* », encore peu diffusé en France, qui fait l'objet de controverses et de riches débats internationaux (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Les *disability studies* émergent Outre-Atlantique et se constituent progressivement en un véritable champ scientifique, ou un « *courant académique autonome* »[100]. Ces recherches ont des racines interdisciplinaires et théoriques fortes mais c'est un champ modelé également par l'activité sociale et politique (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Bien que divers et variés, ces travaux partagent cependant un certain nombre de caractéristiques, qui se rencontrent ou s'intriquent, et qui en font l'originalité. Les *disability studies* constituent pour certains un nouveau paradigme (De Jong, 1979), d'où surgissent un nouveau mouvement et une nouvelle posture théorique (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Cette originalité réside tout d'abord dans le caractère interdisciplinaire dans les sens où les *disability studies* se construisent en s'affranchissant des divisions disciplinaires habituelles. De plus, ces recherches sont étroitement liées à l'existence d'un mouvement social de personnes handicapées et d'une activité militante féconde, remettant en cause l'impartialité des chercheurs, comme n'étant qu'une « *partialité déguisée* ». En cela, elles partagent un postulat épistémologique accordant une place particulière aux personnes concernées, considérant que l'expérience qu'elles font des barrières sociales confère à leur parole et à leurs connaissances (les savoirs des acteurs) la même valeur que celles des chercheurs (les savoirs savants) ou que « *n'importe quelle donnée dite objective* » (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001).

Plus généralement, les *disability studies* s'opposent aux « *sciences de la réadaptation* » (*rehabilitation sciences*) en opérant un renversement de problématique ou un « *déplacement de projecteur* » : le point de départ n'est plus l'individu, la déficience ou l'incapacité ; mais la société et ses barrières, autrement dit ce n'est plus à l'individu de s'adapter à la société, mais à l'environnement social de s'adapter à l'individu (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001).

> *« La singularité des disability studies est d'avoir introduit avec le « modèle social du handicap » un changement de paradigme qui renouvelle radicalement les approches conceptuelles antérieures. » (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001, p.54)*

Bien que ces recherches ont pour point commun leur ancrage dans un modèle social du handicap, elles ne constituent pas pour autant un champ unifié et regroupent une diversité de réflexions théoriques et de données empiriques (Ville, 2014). Nous

---

[99] Expression qui n'a pas d'équivalent simple en français (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001).

[100] Courant de recherche comparable aux « *women studies* », « *gender studies* » ou « *ethnic studies* », dans le sens où ces courants s'inscrivent dans une mutation des mobilisations civiques, et se fondent sur le principe selon lequel la lutte doit être menée à la fois sur les plans intellectuel, académique, politique et celui de l'organisation de la vie quotidienne (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001 ; Ville, Fillon et Ravaud, 2014).

reviendrons à la fin de ce chapitre à la place accordée à l'expérience subjective du handicap dans le champ des *disability studies* notamment à travers la distinction entre deux courants, l'un plutôt matérialiste, l'autre culturaliste. L'un des intérêts majeurs des divers travaux menés dans le champ des *disability studies* est de proposer un modèle social du handicap, rompant radicalement avec les conceptions antérieures du modèle individuel ou médical. Bien qu'il existe plusieurs versions ou interprétations du modèle social du handicap (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001), elles partagent un ensemble de caractéristiques fondamentales qui s'opposent à celles du modèle individuel, que Michael Olivier (1996) résume par le tableau ci-dessous (cf. tableau 8).

Le modèle individuel	**Le modèle social**
Théorie de la tragédie personnelle	Théorie de l'oppression sociale
Problème personnel	Problème social
Traitement individuel	Action sociale
Médicalisation	Auto-assistance
Prédominance professionnelle	Responsabilité individuelle et collective
Expertise	Expérience
Adaptation	Affirmation
Identité individuelle	Identité collective
Préjudice	Discrimination
Attitudes	Comportement
Soins	Droits
Contrôle	Choix
Action	Politique
Adaptation individuelle	Changement social

Tableau 8 : Modèle individuel et social du handicap (Olivier, 1996)

Le modèle social du handicap « *ne prétend pas être une théorie exhaustive du handicap* » (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001) dans le sens où il ne se centre pas sur le corps ou sur l'explication des déficiences (Hugues et Paterson, 1997). Selon certains auteurs du champ des *disability studies*, l'élaboration d'une théorie solide des déficiences et des incapacités apparaitrait nécessaire pour une compréhension complète du handicap (Abberley, 1987 ; Olivier, 1996).

2.3 Opposition entre un modèle individuel et un modèle social du handicap

> *« Les principales différences entre ces deux grands modèles concerne la façon de localiser le problème, de le nommer, de le qualifier (…) Ainsi, dans le modèle médical, le problème se situe clairement au niveau de l'individu, il repose sur une anomalie, c'est une question personnelle qui est une affaire de spécialistes. Au contraire, dans le modèle social, le problème réside dans la structure sociale, il repose sur des différences, c'est une question publique et donc une affaire collective ». (Ravaud, 1999, p.69)*

L'ANTHROPOLOGUE canadienne Marcia Rioux propose une typologie des différentes approches du handicap (1997) en caractérisant leurs oppositions. Le handicap peut être envisagé comme une pathologie individuelle ou sociale selon que l'on se focalise sur la personne ou sur la société (cf. tableau 9).

Le modèle individuel	Le modèle social
Le handicap comme pathologie individuelle	La handicap comme pathologie sociale
2 variantes	2 variantes
Approche biomédicale : curative	Approche environnementale : accessibilisation
Approche réadaptative : fonctionnelle	Approche politique : droits de l'homme

Tableau 9 : Typologie des approches du handicap (Rioux, 1997)

Selon Marcia Roux, lorsque le handicap est appréhendé en termes de pathologie individuelle, l'unité d'analyse est l'individu, les incapacités sont rapportées à des normes et les interventions ciblent la condition et les caractéristiques individuelles. Il existe deux variantes ou deux approches différentes au sein de ce modèle. La première approche est *biomédicale*, dans laquelle le traitement vise à guérir, amoindrir ou éliminer le handicap considéré comme la conséquence de la déficience. La seconde approche est *réadaptative* ou *fonctionnelle*, dans laquelle le traitement vise la rééducation et la réadaptation de l'individu, dans le but d'améliorer ses capacités ou ses possibilités fonctionnelles (Rioux, 1997 ; Ravaud, 1999).

Lorsque le handicap est appréhendé en termes de pathologie sociale, l'unité d'analyse n'est plus l'individu mais la structure sociale, c'est alors l'environnement (physique, social, politique, économique…) qui devient la cible des interventions. Dans ce modèle social, deux approches distinctes peuvent être identifiées. La première, *environnementale*, considère le handicap comme la conséquence de facteurs environnementaux ou contextuels, dans laquelle le traitement consiste à mettre en accessibilité (processus d'accessibilisation) l'environnement, les biens et les services, dans le but d'éliminer les barrières faisant obstacle à l'intégration des personnes handicapées. La seconde est l'approche *politique*, fondée sur la question des droits de l'homme, dont le traitement vise la mise en œuvre d'une politique de lutte contre les inégalités et la discrimination visant l'accès à la pleine citoyenneté des personnes handicapées (Rioux, 1997 ; Ravaud, 1999).

Selon l'approche retenue et la manière dont on définit le handicap et sa causalité, la responsabilité sociale ne porte pas sur les mêmes dimensions : éliminer ou guérir le handicap, améliorer les possibilités fonctionnelles, identifier et supprimer les barrières et obstacles à l'intégration, ou encore réduire les inégalités (Rioux, 1997 ; Ravaud, 1999).

> *« On peut aisément constater que ces approches biomédicale, fonctionnelle, environnementale ou par les droits de l'homme ne montrent chaque fois qu'une facette du problème en occultant malheureusement souvent les autres. Avec la dualité traditionnelle individuel/social, on se retrouve face à deux formes de réductionnisme. » (Ravaud, 1999, p.70)*

La variabilité de ces approches ne concerne donc pas uniquement la façon d'envisager et de définir le handicap mais aussi les manières d'agir ou d'intervenir pour le réduire. Si l'on se recentre sur la question du handicap à l'université, selon l'approche retenue, il est possible de considérer que l'étudiant peut être *handicapé* soit parce qu'il est porteur d'une déficience, d'une altération ou d'un déficit quant à ses capacités fonctionnelles (modèles individuels) ; soit parce que l'environnement et le contexte universitaire sont producteurs d'inégalités et de discriminations, ou qu'ils ne sont pas

accessibles, car composés d'obstacles et de barrières, qu'elles soient matérielles, sociales, économiques, symboliques (modèles sociaux). Une troisième approche, développée à la fin des années 1990, tente de tenir compte des deux ensembles de modèles précédents en s'intéressant à l'interaction entre la personne et son environnement.

3. Modèles interactifs et « situation de handicap »

DIVERSES tentatives ont été entreprises en vue de proposer un modèle unique intégrant les différentes approches individuelles et sociales du handicap. Progressivement, des approches déterministes laissent place à des approches davantage « interactives » ou « situationnelles », dans lesquelles l'influence de l'environnement et la prise en compte de la personne au sein de son milieu de vie prennent une place grandissante. Contrairement à la CIH qui se réfère à une *norme médicale*, la classification québécoise (PPH) et la classification internationale du fonctionnement (CIF) ont pour point commun de se référer à une *norme sociale*.

3.1 Le processus de production du handicap, la classification québécoise

DANS le cadre du processus de révision de la classification de l'OMS, une équipe de chercheurs québécois, dont l'anthropologue Patrick Fougeyrollas, proposent en 1998 la « *Classification québécoise : processus de production du handicap* » dans laquelle le handicap est défini comme l'interaction entre un individu et son environnement.

Les travaux québécois proposent une « *position de compromis* » entre modèle individuel et modèle social (Ravaud, 1999). Ce modèle explicatif s'intéresse au résultat situationnel d'un processus interactif entre les caractéristiques de la personne et les caractéristiques de son environnement, selon une perspective écologique et systémique. Le modèle initial du PPH (1998) a été retravaillé par les chercheurs québécois qui proposent en 2010 une version « bonifiée » : le modèle de développement humain – PPH.

Selon ce modèle (cf. figure 7), l'explication et la compréhension du handicap repose sur l'interaction entre trois « *domaines conceptuels* » et un ensemble de « *concepts-clés* » : les *facteurs personnels* qui comprennent les facteurs identitaires, le système organique et les aptitudes ; les *facteurs environnementaux* qui comprennent des facteurs physiques mais aussi sociaux, politico-économiques ou socio-culturels ; et les *habitudes de vie* qui renvoient aux activités courantes et aux rôles sociaux. Chaque domaine conceptuel comprend plusieurs concepts-clés pour lesquels les auteurs ont proposé des définitions ainsi que des échelles de mesure ou d'appréciation.

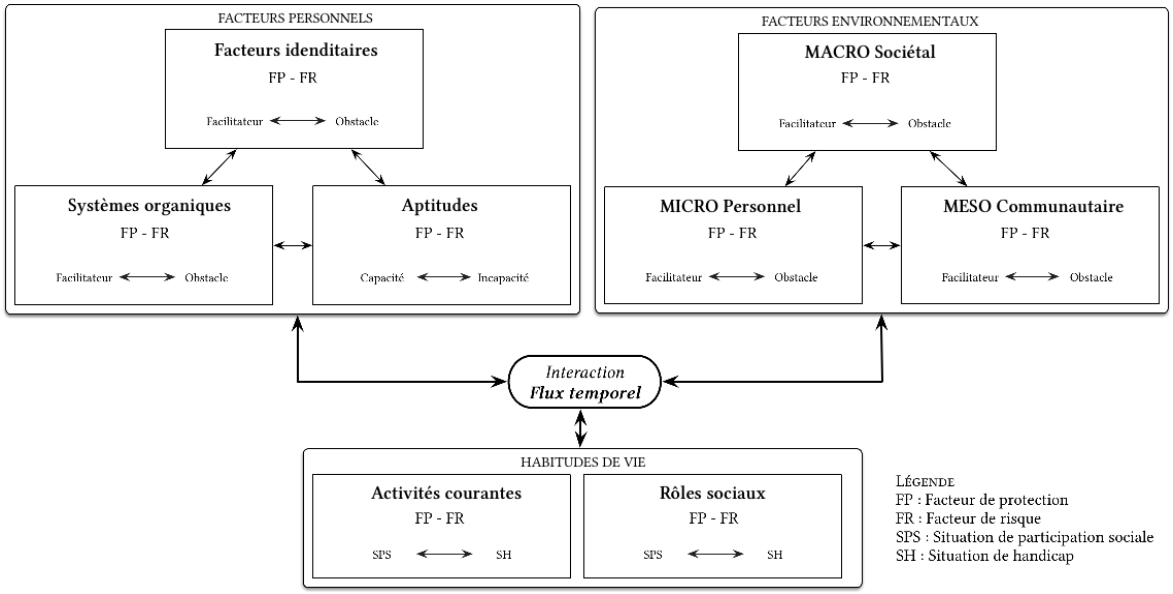

Figure 7 : Le modèle de développement humain – Processus de Production du Handicap (RIPPH, 2010)

Les *facteurs personnels* regroupent les caractéristiques qui « *appartiennent à la personne* » : les facteurs identitaires, les systèmes organiques et les aptitudes. Sont appelées *facteurs identitaires* les caractéristiques sociodémographiques, culturelles et économiques, mais aussi les valeurs et les préférences propres à une personne et à son histoire de vie[101]. Un système organique correspond à l'ensemble des composantes corporelles qui visent une fonction commune, et se mesure ou s'apprécie selon une échelle allant de *l'intégrité* (lorsque le système organique n'a pas subi d'altération) à la « *déficience importante* » (la déficience correspond à un système organique ayant subi des altérations légères modérées ou considérables). Enfin, les aptitudes correspondent aux possibilités pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale[102], et elles s'apprécient selon une échelle allant de la « *capacité sans limite* » à « *l'incapacité complète* »[103].

Un *facteur environnemental* renvoie à une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société. Les facteurs environnementaux s'apprécient en termes de facilitateurs et d'obstacles, selon une échelle allant du « *facilitateur majeur* » à « *l'obstacle majeur* ». Lorsqu'ils entrent en interaction avec les facteurs personnels, un facilitateur correspond à un facteur environnemental qui favorise la réalisation des *habitudes de vie*, contrairement à un obstacle qui entrave cette réalisation. On retrouve parmi les facteurs environnementaux des *facteurs physiques*, liés à la nature (géographie physique, climat, temps, bruit, luminosité par exemple) ou aux aménagements (architecture, aménagement du territoire, technologies) mais également des *facteurs sociaux*, qu'ils soient « *politico-économiques* » (systèmes

[101] Il s'agit notamment de l'âge, du sexe, des revenus, des statuts sociodémographiques et familiaux, des appartenances significatives pour la personne (ethniques, confessionnelles), de son histoire de vie, de son degré de scolarité, mais aussi de ses valeurs et de ses objectifs de vie.
[102] Le MDH-PPH répertorie dix catégories d'aptitudes : celles reliées aux activités intellectuelles, au langage, aux comportements, aux activités motrices, à la respiration, aux sens et à la perception, à la digestion, à l'excrétion, à la reproduction, et celles liées à la protection et à la résistance.
[103] Il y a incapacité lorsqu'une aptitude ne permet pas l'accomplissement de l'activité. A l'inverse, la capacité correspond à l'accomplissement de l'activité permise par une aptitude, que cet accomplissement soit partiel ou complet, avec ou sans « *aide technique ou humaine* ».

politique, juridique, économique, socio-sanitaire, infrastructures publiques, organisations communautaires) ou « *socio-culturels* » (réseau social, règles sociales).

Les *habitudes de vie* se réfèrent aux « *activités courantes* » ou aux « *rôles sociaux* » valorisés, par la personne ou son contexte socioculturel, en fonction de ses caractéristiques individuelles. Les activités courantes renvoient aux communications, aux déplacements, à la nutrition, à la condition corporelle, aux soins personnels et à l'habitation. Quant aux rôles sociaux, ils renvoient aux responsabilités, aux relations interpersonnelles, à la vie communautaire, à l'éducation, au travail et aux loisirs. Les habitudes de vie s'apprécient selon une échelle allant de « *la situation de participation sociale optimale* » à la « *situation de handicap complète* ». Ainsi, au sein de ces travaux, une « *situation de handicap* » correspond à la réduction de la réalisation ou à l'incapacité à réaliser des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux.

Ces travaux québécois proposent donc une modélisation qui ne fait pas reposer la responsabilité du handicap sur la personne et convergent ainsi avec les modèles sociaux du handicap. Toutefois, les facteurs personnels ou intrinsèques sont également pris en compte, dans la mesure où la réduction des obstacles environnementaux (et/ou la mise en place de facilitateurs) apparait complémentaire avec la compensation des déficiences et des incapacités.

3.2 La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (OMS, 2001)

À PARTIR de 1995, en lien avec les nouvelles orientations politiques de l'OMS ainsi que les nombreuses critiques émises à l'encontre de la CIH, un processus de révision de cette classification est entamé[104]. En 2001, une nouvelle classification est adoptée par l'Assemblée Générale de l'OMS : la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF), qui propose un modèle interactif ou « *biopsychosocial* » du handicap. Ainsi, la CIF tente un compromis ou une « *synthèse* » entre les deux modèles « *antagonistes* » (individuel et social) visant à offrir « *une image cohérente des différentes perspectives sur la santé, qu'elles soient biologique, individuelle ou sociale* » (OMS, 2001, p.21). Au sein d'un article, constituant l'unique référence bibliographique de la CIF, le comité d'experts, chargé de la coordination de la révision, précise que la classification révisée se veut compatible avec les principales conceptions du handicap (Bickenbach *et al.,* 1999).

> *« Ceux qui étudient le handicap [disability] soutiennent depuis longtemps que ce qu'on appelle « handicap » physique ou mental n'est pas simplement un attribut de la personne mais une collection complexe d'états, d'activités et de relations, dont beaucoup sont créés par l'environnement social. » (Bickenbach et al., 1999, p.1173, traduit par Chapireau, 2001, p.42)*

Les auteurs précisent également la position de la CIF dans la tension existante entre « *deux stratégies politiques antagonistes* », l'une que l'on pourrait qualifier d'approche catégorielle et l'autre d'approche universaliste. En effet, plutôt que d'envisager une

---

[104] Des centres collaborateurs (CCOMS) sont créés et divers acteurs à l'échelle internationale sont consultés (chercheurs, professionnels et associations de personnes handicapées). Toutefois, cet « *élargissement international* » semble demeurer « *occidentalo-centré* » (Ville, Fillon et Ravaud, 2014).

caractérisation des personnes handicapées comme un « *groupe social minoritaire* », la CIF envisage au contraire le handicap comme un phénomène humain universel en incorporant « *l'universalisme comme principe conducteur* » (Bickenbach *et al.,* 1999, p.1179, traduit par Chapireau, 2001, p.43).

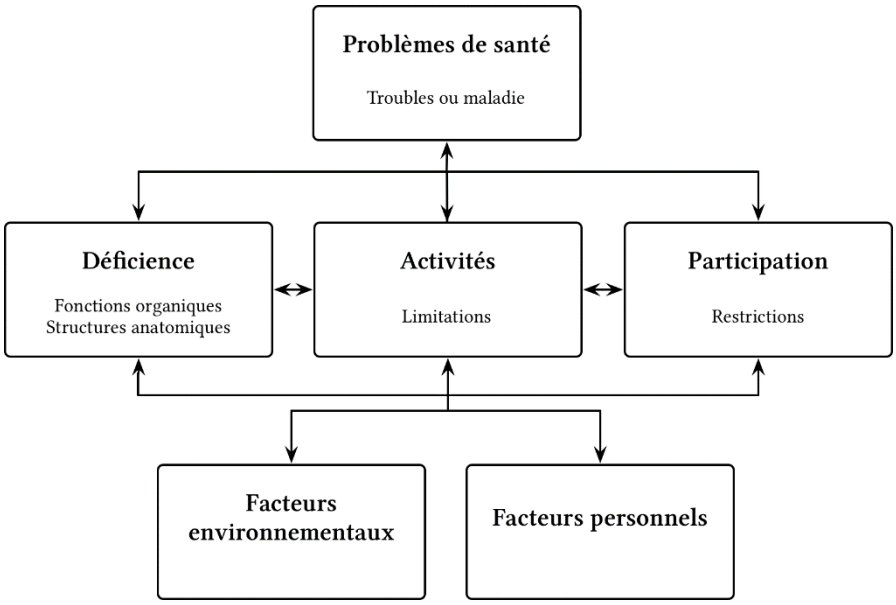

Figure 8 : La Classification Internationale du Fonctionnement (OMS, 2001)

La CIF vise donc d'une manière générale à modifier l'environnement pour permettre la pleine participation de chacun. Cela induit trois conséquences majeures pour cette nouvelle classification. Plutôt qu'une « *liste de difficulté* » se focalisant sur « *ce qui ne va pas* », elle propose une description universelle du fonctionnement humain sans se limiter aux conséquences des maladies. De plus, elle introduit la notion de participation qui concerne « *tous les domaines de la vie humaine* » et c'est « *la pleine participation de tous* » qui constitue l'objectif visé par le texte. Au regard de cet objectif, la CIF comprend une large liste de facteurs environnementaux (Bickenbach *et al.,* 1999, p.1184, traduit par Chapireau, 2001). Il s'agit d'un texte long et complexe, dans lequel les définitions des concepts sont formulées sous 3 formes distinctes, une définition générale des termes importants[105], un ensemble de définitions opérationnelles davantage détaillées, enfin un modèle global (cf. figure 8). Il convient de souligner que l'on peut constater des différences notables entre les différentes formulations, les définitions opérationnelles

[105] Selon la CIH, dans le contexte de la santé : les *fonctions organiques* désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques). Les *structures anatomiques* désignent les parties anatomiques du corps, telles que les organes, les membres et leurs composantes. Les *déficiences* désignent des problèmes dans la fonction organique ou la structure anatomique, tels qu'un écart ou une perte importante. Une *activité* désigne l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne. La *Participation* désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle. Les *limitations d'activité* désignent les difficultés que rencontre une personne dans l'exécution d'activités. Les *restrictions de participation* désignent les problèmes qu'une personne peut rencontrer dans son implication dans une situation de vie réelle. Les *facteurs environnementaux* désignent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie.

sont par exemple plus précises mais aussi plus restrictives que les définitions générales (Chapireau, 2001).

Au niveau de la structure du document, sont successivement présentées : les fonctions de l'organisme[106], la structure corporelle[107], les activités et la participation ainsi que les facteurs environnementaux. Les activités et la participation sont traitées conjointement au sein de neuf chapitres, dont le premier traite de *l'apprentissage et l'application des connaissances*. Ensuite, sont déclinés notamment : la *communication*, la *mobilité*, les *relations et interactions avec autrui*, ou encore *les grands domaines de la vie* dont *l'éducation* (dont *l'éducation informelle*, *préscolaire, scolaire, professionnelle* et *supérieure*)[108]. Cinq chapitres sont consacrés aux facteurs environnementaux, ils concernent les *produits et systèmes techniques*, *l'environnement naturel et les changements apportés par l'homme à l'environnement*, les *soutiens et les relations*, les *attitudes* (qu'elles soient individuelles, sociales ou sociétales) enfin les *services, systèmes et politiques.*

3.3 Du « handicap de situation » à la notion de situation de handicap

EN France, Pierre Minaire (1945-1994), médecin et professeur de rééducation fonctionnelle, est le premier à introduire la notion de « situation » en lien avec le handicap, il ne parle alors pas encore de *situation de handicap* mais de « *handicap de situation* » (Minaire et Cherpin, 1976 ; Minaire, 1982). Dès la fin des années 70, ses travaux mettent en évidence que le handicap existe « *en situations* », voire qu'il n'est que situationnel et donc forcément dépendant du milieu dans lequel il prend naissance. Autrement dit, le handicap n'est pas une constante mais serait une « *variable* », au sein d'un domaine situé au confluent du « médical » et du « social ». Selon l'auteur, il correspond au *« résultat de la confrontation entre l'incapacité fonctionnelle présentée par un individu et les situations de la vie quotidienne auxquelles il doit faire face* ». Il peut s'agir de « *macrosituations* » (école, métier, domicile, hygiène, conduite automobile, loisirs divers, etc.) ou de « *microsituations* » (marches à franchir, poignées à manœuvrer, signaux à lire ou entendre, distance à parcourir, etc.) (Minaire *et al.,* 1981). Dans ces travaux, la dimension subjective est mise en avant, l'auteur préconise par exemple de parler de « *satisfaction de vie* » plutôt que de qualité de vie afin de mettre davantage l'accent sur l'appréciation des personnes concernées (Minaire, 1991).

> *« Si l'évaluation de la déficience et de l'incapacité peut être réalisée de façon objective par des professionnels, celle du handicap passe obligatoirement par le recueil de données subjectives fournies par les intéressés eux-mêmes. » (Minaire, 1991)*

Ces travaux encouragent ainsi à envisager l'homme fonctionnant dans son milieu avec ses handicaps *« plus ou moins nombreux, plus ou moins divers, plus ou moins*

---

[106] Les fonctions de l'organismes sont déclinées en huit chapitres : (1) les fonctions mentales, (2) les fonctions sensorielles et de la douleur, (3) les fonctions de la voix et de la parole, (4) les fonctions des systèmes cardio-vasculaire, hématopoïétique, immunitaire et respiratoire, (5) les fonctions des systèmes digestif, métabolique et endocrinien, (6) les fonctions génito-urinaires et reproductives, (7) les fonctions de l'appareil locomoteur et liées au mouvement, (8) les fonctions de la peau et des structures associées.

[107] La structure de l'organisme est elle aussi présentée en huit chapitres correspondant aux fonctions de l'organisme : (1) structure du système nerveux, (2) œil, oreilles et structures annexes, (3) structures liées à la voix et à la parole, etc.

[108] D'autres dimensions font l'objet de chapitres concernant les activités et la participation : les tâches et les exigences générales, l'entretien personnel et la vie domestique ou encore la vie communautaire, sociale et civique.

exprimés » (Minaire, 1983). Toutefois, l'auteur identifie également un risque que comporte cette approche par les situations quant à l'invisibilisation de la dimension biographique : « *l'observation exclusive des situations handicapantes pourrait occulter l'histoire de la personne handicapée* » (Minaire, 1983).

Quinze ans plus tard, c'est dans les travaux québécois relatifs au processus de production du handicap (Fougeyrollas *et al.*, 1998a) que l'on voit apparaitre la notion de « *situation de handicap* ». La classification québécoise considère la *situation de handicap* comme le résultat situationnel d'un processus interactif impliquant deux types de variables : les caractéristiques de la personne d'une part, les facteurs personnels ou intrinsèques, et d'autre part les caractéristiques physiques et socioculturelles de son environnement, les facteurs environnementaux ou extrinsèques.

En France, c'est en 2000 que la notion apparait pour la première fois dans un texte officiel où elle est définie comme : « (…) *toujours et uniquement le produit de deux facteurs, d'une part, une personne dite « handicapée » en raison de sa déficience, qu'elle soit physique sensorielle ou mentale, et d'autre part, des barrières environnementales, culturelles, sociales, voire réglementaires créant un obstacle que la personne ne peut franchir en raison de sa ou ses particularités.* » (Assante, 2000, p.8). L'utilisation du terme de *situation de handicap* permet de distinguer deux types de situation. Dans un premier cas la personne, ayant une déficience ou une incapacité, est en situation de handicap car un environnement (ou la personne elle-même) crée l'évènement dévalorisant ou l'obstacle. Dans un second cas, la personne n'est pas en situation de handicap car il y a eu une adaptation réciproque de l'environnement et de la part des acteurs impliqués (Vallée-Tocqueville, 2009, p.52).

Avec l'idée de *situation*, le handicap n'est plus envisagé comme un écart à la norme médicale ou sociale, ni comme le résultat de l'inaccessibilité de l'environnement, mais comme le produit de l'interaction entre un environnement et des caractéristiques individuelles (Ravaud et Fougeyrollas, 2005). La notion de *situation de handicap*, progressivement adoptée et mobilisée dans les milieux associatifs et militants, comporte néanmoins une certaine ambiguïté car elle renvoie en réalité à deux perspectives différentes : l'une plutôt macrosociale et universaliste, l'autre plutôt microsociale et personnalisée (Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

L'approche universaliste insiste sur l'environnement au sens large du terme et plus particulièrement l'élimination des barrières et des obstacles produisant les situations de handicap. En revanche, l'approche personnalisée met davantage l'accent sur les circonstances, l'environnement y est pensé de manière située et contextualisée, comme un environnement spécifique d'un personne singulière (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Cette tension entre approche universaliste et approche individualisée est présente à la fois dans les débats qui animent la communauté scientifique, mais aussi dans les textes de lois français relatifs à la question du handicap (Assante, 2000 ; Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

Au-delà de la pluralité des approches potentiellement sous-tendue par l'expression *situation de handicap*, le choix d'employer ou non la notion fait également débat. Mais ces débats et ces tensions peuvent apparaitre comme un « *faux problème* » dans le sens où « *les opposants ou les tenants de cette expression, souvent aussi farouches les uns que les autres, oublient que l'idée importante est celle d'interaction* » (Stiker, 2017, p.149). En effet, selon l'anthropologue, le concept doit être manié avec précaution car comporte le risque

d'effacer la subjectivité, les caractéristiques du sujet, ses habitudes et son psychisme, ainsi que le caractère dynamique et relationnel du processus.

3.4 Une définition sociologique du handicap

DE MANIERE générale, la tradition sociologique a ignoré l'objet handicap (Blanc, 2015) hormis quelques exceptions telles que la sociologie de la maladie mentale de Roger Bastide (1977) ou encore les travaux d'Erving Goffman portant sur la stigmatisation (1975). Davantage étudié par les disciplines à vocation soignante et notamment la psychologie, ce n'est que récemment, à partir des années 70, que le handicap est devenu un objet sociologique, lorsqu'il est devenu un « *enjeu social* » qui renvoie à la fois à des mobilisations collectives et à des politiques publiques (Blanc, 2015).

Etudier le handicap d'un point de vue sociologique permet de questionner à la fois la « matérialité » du handicap et à la fois les valeurs collectives par lesquelles nous le comprenons et le situons. Les valeurs collectives renvoient aux représentations et aux conceptions, variables selon les époques, produites vis-à-vis des personnes handicapées. Cela concerne notamment les interrogations portant sur leur inscription au sein de la vie sociale : doit-on les « *supprimer* », les aider, leur accorder une place particulière ? Ces valeurs permettent de mettre en relation « *sens et actions* », la relation au handicap étant indissociable d'une « *vision du monde au sein de laquelle l'homme se situe* » (Blanc, 2015).

Selon Alain Blanc, la « *matérialité* » du handicap renvoie conjointement à la corporéité, à la gestion individuelle et sociale des corps déficients, mais aussi à l'environnement, notamment à des ensembles matériels normés et le plus souvent inhospitaliers. Cette démarche sociologique permet de ne pas faire disparaitre la corporéité sans pour autant essentialiser le corps en envisageant le handicap comme une construction et une relation. En effet, la production du handicap comprend deux conditions : l'existence d'un corps définit comme déficient au regard des normes en vigueur et celle d'un environnement inhospitalier qui produit des situations handicapantes. Ainsi, cette approche « relativiste » du handicap ne se centre plus exclusivement sur les corps, mais s'intéresse à l'interaction entre les personnes désignées déficientes et leur environnement inhospitalier, et c'est cette interaction ou cette « *relation toujours évolutive* » entre ces deux niveaux qui définit « *l'ensemble des personnes dites handicapées* » (Blanc, 2015, p.17).

Au niveau des « *corps défaillants* » (Blanc, 2015), ou des « *corps handicapés* » qui sont des « *corps déficients* » (Rabischong, 2008), de nombreuses atteintes au corps impliquent des déficiences. Ces déficiences sont multiples et variées, qu'elles soient « *naturelles* » ou « *sociales* », bien que cette séparation ne soit pas évidente dans tous les cas (Blanc, 2015). Certaines déficiences peuvent être qualifiées de « *naturelles* » dans le sens où elles ont une causalité interne à la personne, qu'elles soient « *natives* » (déficiences sensorielles, déficiences physiques, déficiences intellectuelles, les infirmités motrices cérébrales, les troubles du langage et de la cognition) ou qu'elles résultent d'une maladie (officielle, psychique, génétique…). Mais « *la vie sociale aussi produit toute sorte de personnes handicapées* » (Blanc, 2015, p.26). En effet, d'autres déficiences que l'on peut qualifier « *d'acquises* » résultent de la vie en société, en premier lieu celles qui sont dues à des accidents de guerre, du travail ou « de société » (qui sont liés aux loisirs et aux sports, à la vie domestique, aux transports, à la santé ou aux soins) ; mais aussi celles résultant de maladies professionnelles, de catastrophes, ou encore de violences.

De plus, dans un mouvement d'élargissement des catégories et du nombre de personnes handicapées, les « *handicapés sociaux* » (Blanc, 2015, p.31) sont ceux qui sont considérés « inadaptés » ou « *désadaptés* » à la vie sociale. Il s'agit des « *exclus* » (Lenoir, 1974), des personnes aux itinéraires caractérisés par l'incertitude, l'instabilité ou la vulnérabilité, qui constituent des catégories vastes et floues où l'on regroupe la désaffiliation (Castel, 2009), la pauvreté, la précarité, la marginalisation.

Qu'il s'agisse de l'environnement dans sa dimension matérielle ou dans sa dimension sociale : « *la personne déficiente est handicapée par un environnement inhospitalier* » (Blanc, 2015, p.51), dans le sens où cet environnement se caractérise par des limites et des obstacles constituant des frontières. L'environnement matériel des personnes handicapées est le produit de normes qui sont pour la plupart établies sans elles, « *par et pour des valides* » (Blanc, 2015), c'est-à-dire des normes conçues selon un paradigme « *valido-centré* » (Bardeau, 1986). Transformer cet « *ordre matériel normé* » dans une visée d'accessibilisation généralisée exige des investissements de grande ampleur et engage des coûts très élevés. Ainsi, l'environnement matériel des personnes handicapées apparait « inhospitalier » dans la mesure où il demeure en grande partie inadapté à leurs multiples situations, et les interventions collectives et publiques comportent des limites qu'elles ne peuvent compenser par leurs moyens privés (Blanc, 2015). L'environnement social apparait-il davantage hospitalier ? Qu'il s'agisse de l'école, du travail ou des loisirs, les personnes handicapées incarnent dans le milieu ordinaire la « *figure de l'étranger* ». Le sociologue Alain Blanc considère que cette étrangeté tient en partie à la « *nature* », mais les personnes handicapées sont surtout « *socialement construite*s » comme *étrangères* dans le sens où elles ne parlent pas, ou de manière approximative, « *les langues des valides, réelles ou symboliques* » (Blanc, 2015). Ainsi, l'accueil qui leur est fait peut être qualifié de « *réticent* »[109] malgré des discours qui vont dans le sens de l'inclusion.

> *« Si nous disons vouloir avec nous les personnes handicapées, des indicateurs rappellent que nos pratiques s'éloignent de ce qui reste au mieux un slogan réconfortant, au pire une idéologie pratique » (Blanc, 2015, p.57)*

Concernant l'école et le système éducatif, bien que l'éducation inclusive soit très largement perçue comme une « *impérieuse nécessité démocratique traduisant une option de justice sociale* » à laquelle personne ne s'oppose dans les discours, l'accueil en milieu ordinaire ne va pas de soi (Blanc, 2015) et les pratiques inscrites dans une approche diagnostique centrée sur la personne demeurent toujours très présentes en France (Lavoie *et al.,* 2013).

D'une manière générale, bien que les personnes handicapées soient de plus en plus présentes dans l'espace public et en milieu ordinaire cela ne signifie pas pour autant que nous les accueillons. L'historien et anthropologue Henri-Jacques Stiker (2017) évoque un « *malaise permanant* » concernant le regard porté sur la différence et la déficience (visibles ou non) malaise persistant bien qu'il puisse être dépassé par la reconnaissance (Ricœur, 2004).

La présence ne fait pas l'accueil, selon Blanc « *on dit plus qu'on ne fait* » (op. cit., p.60) et cet accueil réticent s'explique notamment par deux arguments justifiant une

---

[109] Concernant par exemple le monde du travail, malgré les obligations légales les taux d'emploi des personnes handicapées font apparaitre que bien qu'employables les personnes handicapées ne sont pas ou peu employées (Blanc, 2004 ; 2015).

séparation entre « *ces gens-là et nous* ». Le premier argument concerne les rythmes de la vie sociale ; bien que ces derniers soient formés sans nous, nous en sommes tributaires et nous les intégrons dans un mouvement d'adéquation. Or, les personnes handicapées doivent affronter un décalage entre les rythmes socialement et collectivement construits et les leurs « *différents des nôtres sûrement et sans doute ralentis* ». Ce décalage en termes de rythmes et de temporalités est susceptible de produire un ensemble moins cohérent et moins unitaire : « *dans le monde du rythme et de l'accélération, des vitesses différentes sont discriminantes* » (*op. cit.*). Le second argument renvoie au champ anthropologique et plus particulièrement à la distinction ou la bipartition entre le « *pur* » et « *l'impur* ». Bien que les formes prises par *l'impureté* soient variables selon les lieux et les époques, les personnes handicapées réactualisent aujourd'hui la figure de l'impur et la menace de la contamination. Leur séparation se justifie par la nécessité d'éviter la contamination, avérée ou fantasmée, réelle ou symbolique, du « *tout sain* » par la partie « *jugée malade* » (*op. cit.*, p.61).

4. Expérience et handicap

L'EXPERIENCE subjective du handicap et la diversité des vécus sont progressivement investies par différents courants en sciences humaines et sociales, notamment la sociologie interactionniste à travers les concepts d'étiquetage et de stigmatisation, la sociologie de la santé et la notion de retournement de l'épreuve, les *disability studies* au sein desquelles la place de l'expérience a fait l'objet de controverses, ou encore l'anthropologie et le concept de liminalité envisageant le handicap comme un « entre-deux ».

4.1 L'étiquetage et la stigmatisation dans l'interaction

DANS les années 60, des travaux issus de la tradition sociologique de L'École de Chicago, microsociologiques et interactionnistes, permettent de repenser les approches scientifiques du handicap, alors cantonnées le plus souvent dans le champ de la médecine ou de la psychologie. La théorie de l'étiquetage d'Howard Becker et le processus de stigmatisation d'Erving Goffman apportent un éclairage nouveau sur les processus à l'œuvre dans les relations sociales développées par les personnes handicapées en se centrant sur les interactions et les situations. Ces travaux ont en commun de rompre avec les approches antérieures en déployant des méthodologies de type ethnographiques basées sur des méthodologies qui relient étroitement le travail empirique et théorique. La visée n'est pas de mettre en évidence des liens de causalité mais plutôt d'analyser un ensemble de relations (Becker, 1985).

Becker propose d'analyser la déviance non plus de manière statistique comme ce qui s'écarte trop de la moyenne, ou comme quelque chose de pathologique, mais plutôt comme le produit d'une transaction[110] basée sur les réactions des autres à l'acte d'une personne. Plus précisément, l'auteur questionne l'expérience d'être étiqueté comme étranger au groupe (*outsider*) en considérant que le caractère déviant d'une action

[110] « *Le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme. Je m'intéresserai moins aux caractéristiques personnelles et sociales des déviants qu'au processus au terme duquel ils sont considérés comme étrangers au groupe, ainsi qu'à leurs réactions à ce jugement.* » (Becker, 1985, p.33)

dépend de la façon dont les autres réagissent à cette action. La déviance n'est ainsi plus envisagée comme une caractéristique propre à l'individu mais comme le produit d'une interaction, selon un processus d'étiquetage (*labelling*) en rapport à des normes partagées : « *les groupes sociaux créent la déviance en instituant les normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme des déviants* » (Becker, 1985, p.32). Ainsi, le terme *outsider* renvoie à deux dimensions, conjointement questionnées par Becker, à la fois le point de vue du groupe (de la collectivité ou de la société) qui désigne un individu comme déviant ; et à la fois le point de vue de l'individu qui identifie ceux qui l'étiquettent comme étant déviant. Becker propose une typologie dégageant quatre types de situations selon que l'individu obéisse ou non à la norme et soit perçu ou non comme déviant : il peut être conforme, accusé à tort, secrètement déviant, ou pleinement déviant. Cette différenciation fondée sur la perception et le jugement d'autrui, est également présente dans les travaux de Goffman qui distingue les individus « *discrédités* » de ceux qui sont « *discréditables* » en lien avec la perception et la visibilité du stigmate. Le concept de carrière[111], issu de l'étude des professions, est utilisé pour analyser ce que Becker appelle les « *carrières déviantes* » permettant d'étudier les trajectoires et les mécanismes à l'œuvre pour les individus étiquetés comme déviants autour des notions de transgression, d'indentification et de redéfinition de l'identité.

Avec la sociologie interactionniste, le stigmate tout comme la déviance ne sont pas des attributs en soi, attachés à la personne, mais des processus relationnels qui passent par le regard et le jugement de l'autre. Les travaux de Goffman portent sur le concept de « *stigmate* » et le processus de stigmatisation, en mobilisant les notions « *d'attribut* », « *d'identité sociale virtuelle* » et « *d'identité sociale réelle* ». Selon l'auteur, lors de nos interactions en société, nous mobilisons des procédés nous permettant de répartir les personnes en catégories à partir de certaines caractéristiques ou de contingents d'*attributs* que l'on estime naturels ou ordinaires au sein de ces dernières. Lorsqu'une personne possède une caractéristique qui la distingue des autres membres[112], un attribut spécifique, si celui-ci entraine un « *discrédit profond* » cela constitue alors un *stigmate* :

> *« Ainsi diminué à nos yeux, il cesse d'être pour nous une personne accomplie et ordinaire, et tombe au rang d'individu vicié, amputé. Un tel attribut constitue alors un stigmate, surtout si le discrédit qu'il entraine est très large ; parfois on parle aussi de faiblesse, de déficit ou de handicap. » (Goffman, 1975, p.12)*

Goffman identifie trois types de stigmates : les « *monstruosités du corps* », les « *tares de caractères* » et les « *stigmates tribaux* », les individus stigmatisés partagent des traits sociologiques communs et notamment le fait de porter une « *différence fâcheuse* » comparativement à ce à quoi nous nous attendons. Par un jeu d'hypothèses et d'anticipations nous produisons en effet des attentes particulières, qui sont fondées sur des stéréotypes, sans forcément que nous en soyons conscients. Ces attentes normatives nourrissent donc le processus de stigmatisation, ainsi c'est bien la relation et l'interaction qui sont centrales dans cette théorisation et non l'attribut en lui-même.

---

[111] En s'appuyant sur les travaux de Hughes mettant en évidence une dimension objective et une dimensions subjective de la carrière, Becker définit la carrière comme : « *les facteurs dont dépend la mobilité d'une position à une autre, c'est-à-dire aussi bien les faits objectifs relevant de la structure sociale que les changements dans les perspectives, les motivations et les désirs de l'individu* » (Becker, 1985, p.47)

[112] A partir d'un attribut disqualifiant et potentiellement discréditant, les individus sont susceptibles d'être « *discrédités* » ou « *stigmatisés* » lorsque l'attribut est visible ou « *discréditables* » ou « *stigmatisables* » lorsqu'il ne l'est pas.

L'approche goffmanienne nécessite donc de questionner le « *normal*[113] » pour mieux appréhender la distance à la norme. L'auteur désigne par « *contacts mixtes* » les rencontres et les relations entre « *normaux* » et « *stigmatisés* » (ou « *stigmatisables* »). Dans ces interactions, le postulat selon lequel une personne qui a un stigmate « *n'est pas tout à fait humaine* » produit des pratiques de discriminations et des contacts qui ne s'établissent pas sur un plan d'égalité.

Goffman parle « *d'itinéraire moral* » pour désigner le processus de socialisation des individus stigmatisables ou stigmatisés, qui partagent ainsi une même expérience vis-à-vis de l'idée qu'elles se font d'elles-mêmes. Dans une première phase d'apprentissage, l'individu intègre l'image de soi et le point de vue des « *normaux* » et plus largement d'une société, vis-à-vis de la possession d'un stigmate. Dans une seconde phase, l'individu découvre qu'il possède un stigmate et les conséquences que cela implique. L'itinéraire moral constitue à la fois une cause et un effet de son implication dans une même série d'adaptations individuelles. Partageant un même itinéraire moral, les individus affligés d'un stigmate développent une ambivalence quant aux relations et l'attachement qu'ils développent vis-à-vis de ceux qui partagent leur sort, leur « *catégorie stigmatique* ». En effet, l'individu peut aimer ou rejeter cette « communauté » selon qu'il s'y identifie ou qu'il y participe dans le « *cycle de l'affiliation* ».

L'intérêt majeur de ces approches microsociologiques et interactionnistes réside selon nous dans le fait de considérer ces processus selon une approche relationnelle et dynamique accordant une place centrale à l'interaction à l'origine de la construction de la réalité sociale. Ainsi, ces travaux permettent de se décentrer des attributs propres à la personne en questionnant les mécanismes et processus construits par et dans l'interaction vis-à-vis de la différence ou la déficience. Selon cette perspective, le « *normal* » et le « *stigmatisé* » ne renvoient pas à une opposition entre des personnes mais plutôt à des points de vue :

> *« La notion de stigmate implique moins l'existence d'un ensemble d'individus concrets séparables en deux colonnes, les stigmatisés et les normaux, que l'action d'un processus social omniprésent qui amène chacun à tenir les deux rôles, au moins sous certains rapports et dans certaines phases de sa vie. Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. » (Goffman, 1975, p.160-161)*

Ces recherches introduisent de nouveaux questionnements quant aux stratégies et aux processus d'identification ainsi qu'à la manière dont un individu se définit en étroite relation avec la manière dont il est défini par les autres dans l'interaction. Elles permettent également de penser le handicap, non pas comme un attribut de la personne mais comme un processus créé par et dans l'interaction.

Ces travaux apparaissent particulièrement stimulants pour analyser les relations que nous entretenons avec les personnes handicapées (Blanc, 2010), toutefois ils ne portent pas spécifiquement sur le handicap mais plus largement sur la déviance. Bien que l'on adhère à l'idée selon laquelle *« la déviance, qu'elle soit mentale, psychique ou physique conduit à la même peur et au même rejet »* (Stiker, 2005, p.6), nous gardons à l'esprit qu'un certain nombre de travaux de recherche (notamment dans le champ des

---

[113] Dans le contexte des Etats-Unis des années 70, Goffman décrit le normal comme : "*le jeune père de famille marié, blanc, citadin, nordique, hétérosexuel, protestant, diplômé d'université, employé à temps plein et pratiquant un sport*" (op. cit., p.151).

disability studies) critiquent l'inscription du handicap dans le domaine plus large de la déviance, qui assimilerait les personnes handicapées à des personnes déviantes. D'autres considèrent que « *c'est à satiété que l'on a utilisé ces œuvres pour penser le handicap* » (Stiker, 2005, p.199) en considérant qu'il manque dans ces travaux la dimension symbolique notamment introduite par Murphy dans une approche anthropologique (voir 4.4). Toutefois, nous retenons des travaux interactionnistes l'indéniable intérêt de relier le regard et le jugement d'autrui avec ceux que l'on porte sur soi, la définition de soi apparaissant intimement liée à celle produite par autrui, autrement dit aux liens entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle : « *le regard des autres est un complexe de regards préconstruits, de regards d'autrui introjectés, de regards sur soi projetés. Le regard d'autrui construit le regard que l'on porte sur soi mais en résulte également.* » (Stiker, 2005, p.200).

4.2 Sociologie de la santé et retournement de l'épreuve

À PARTIR des années 60, des sociologues vont s'intéresser à l'expérience de la maladie chronique dans le champ de la sociologie de la santé. Inspirées par l'interactionnisme symbolique, ces recherches vont prendre le contrepied de l'approche structuro-fonctionnaliste qui envisage le patient comme étant dans un rôle de victime passive (Parsons, 1951). Des recherches qualitatives vont ainsi se développer dans la lignée de celles d'Anselm Strauss en s'intéressant aux négociations et aux stratégies déployées par les acteurs visant à limiter les conséquences de la maladie sur le cours de leur vie (Strauss et Glaser, 1975 ; Baszanger, 1986). Dans cette perspective, la maladie chronique est étudiée comme une rupture biographique (*biographical disruption*) (Bury, 1982) engageant la personne dans un travail biographique et réflexif, d'interprétation et de production de sens (Corbin et Strauss, 1988).

> *« Les anciennes définitions du corps, du soi, des activités, des autres, des interactions, des évènements et des relations doivent être remplacées par de nouvelles définitions qui sont à découvrir. » (Corbin et Strauss, 1988, p.68 ; traduit par Ville, Fillion et Ravaud, 2014, p.116)*

A travers ce travail réflexif et biographique, les personnes tentent de reconstruire ou redonner du sens à leur vie en innovant et en revendiquant de nouvelles valeurs et de nouvelles représentations (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Certains travaux, qui recourent notamment à l'approche narrative, mettent évidence un possible « *retournement de l'épreuve* », autrement dit, une nouvelle modalité de l'expérience qui s'oppose à la représentation traditionnelle et fataliste de la maladie et du handicap (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). En mobilisant notamment le concept de « *disability paradox* » (Albrecht et Devlieger, 1999) et en s'intéressant à l'activité créative des personnes, les possibilités de tirer parti de l'adversité, en vivant des expériences positives et une satisfaction sur le plan de la qualité de vie sont mises en évidence (Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

4.3 Expérience quotidienne du handicap et *disability studies*

JUSQU'À une période plutôt récente, la notion d'expérience apparait peu présente dans les *disability studies* (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Cette absence s'explique notamment par l'existence de diverses approches, dont certaines se sont construites en rejetant la dimension subjective de l'expérience du handicap car elle serait susceptible de renforcer la ségrégation et la discrimination en se centrant sur l'individu.

Les *disability studies* ont été développées initialement et principalement aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et au Canada. Tandis que les chercheurs britanniques ont été principalement influencés par l'analyse économique marxiste, les américains ont été davantage guidés par la politique identitaire fondée sur les droits civiques (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Selon l'approche retenue, qu'elle soit matérialiste ou culturaliste, la place accordée à l'expérience subjective de la personne handicapée est bien différente.

Dans une première approche, que l'on peut qualifier de *matérialiste* (plus répandue dans les travaux britanniques), le handicap est envisagé comme résultant de barrières imposées par la société, comme une forme d'oppression sociale dont sont victimes les personnes handicapées du fait d'un environnement discriminatoire (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Ainsi, dans cette approche et selon le modèle social, toute interprétation subjective du handicap est écartée, dans le sens où toute lecture subjective de l'expérience du handicap risque potentiellement de renforcer les représentations négatives, les discriminations et la ségrégation (Ville, 2014). L'approche matérialiste des *disability studies* rejette ainsi l'expérience subjective du handicap au profit d'une interprétation économique (Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

Une seconde approche qualifiée de *culturaliste*, plus répandue aux Etats-Unis, met quant à elle davantage l'accent sur la dimension communautaire de l'expérience, productrice de richesses culturelles et constitutive d'identités (Ville, 2014). C'est dans cette approche que l'on peut situer par exemple les travaux de Bernard Mottez (2006), sociologue et fervent défenseur de la culture sourde, qui définit la surdité non pas comme le propre de personnes ayant une déficience auditive, mais comme un rapport ou un « *handicap partagé* ». Irving Zola, l'un des pionniers de l'approche culturaliste (Ville, 2014), sociologue de la santé et lui-même handicapé, étudie à partir de sa propre expérience l'impact des forces sociales et économiques sur la vie quotidienne (Zola, 1982). Bien que ce dernier défende une conception universaliste du handicap, il considère primordial de revendiquer un statut de groupe minoritaire pour faire reconnaitre l'oppression des personnes handicapées (Ville, 2014). Bien que l'approche culturaliste s'intéresse davantage à l'expérience et la subjectivité, elle mobilise principalement le concept d'identité, surtout dans sa dimension communautaire à travers la mise en commun d'expériences individuelles (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Ainsi, ces travaux questionnent le sentiment d'appartenance à une communauté, la revendication d'une identité culturelle, l'affiliation communautaire et la valorisation de l'expérience du handicap associée à une identité positive (Ville, Fillion et Ravaud, 2014).

A partir des années 2000, de plus en plus de recherches vont porter sur l'expérience quotidienne du handicap (Swain, French, Barnes et Thomas, 2004) en interrogeant la manière dont les personnes s'accommodent ou combattent les barrières de l'environnement (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Bien que l'expérience soit ainsi progressivement « *réhabilitée* » dans le champ des *disability studies*, cette expérience

« *rend compte des contraintes et des barrières qui jalonnent la vie quotidienne plus que la quête de sens et de construction de soi* » (Ville, Fillion et Ravaud, 2014, p.121).

4.4 Approche anthropologique : l'entre-deux et la liminalité

LA QUESTION du statut et celle de la place accordée aux personnes handicapées dans nos sociétés ont fait l'objet de recherches anthropologiques qui mettent en évidence que ces personnes se trouvent dans une situation de seuil (Gardou, 1997), dans un entre-deux statutaire, voire dans un « *non-lieu* » entre le « *non-être* » et le « *nulle part* » (Korff-Sausse, 2011), autrement dit un état ou une situation liminale (Murphy, 1990 ; Calvez, 1994), sur la frontière, en situation d'arrêt, d'attente, de marge, de suspension, de périphérie (Gardou, 1997, p.9).

> *« Vouées au manque de place, par incompréhension, peur, abandon ou rejet, elles sont maintenues dans une position indéterminée. Dans un ailleurs. Dans un nulle part. Dans une sphère sociale indéfinie où se jouent des relations ambiguës. Dans un espace d'errance. De coupure-lien. De doute. De désillusion. » (Gardou, 1997, p. 10)*

Cet état d'entre deux a notamment été étudié à partir du concept de liminalité (Murphy, 1990 ; Calvez, 1994) ou de liminarité qui trouve ses origines dans l'analyse anthropologique des rites de passage d'Arnold Van Gennep (1909) pour qui ces rites s'opèrent en séquences dont la « *phase liminaire* » ou la « *liminarité* » correspond à la période de marge, entre la phase de séparation et celle d'agrégation ou de réincorporation dans la société avec un nouveau rôle. Dans cette perspective, la phase liminaire est transitoire et temporaire, c'est une phase transitionnelle dans laquelle l'indétermination est forte (Van Gennep, 1987). A partir de ces travaux, l'anthropologue américain Victor Turner (1990) propose le concept de liminalité pour décrire la situation de seuil, dans laquelle « *les personnes ne sont ni ici ni là, métaphoriquement, sur le seuil de la maison, ni dehors mais pas encore dedans* » (Blanc, 2010, p.64).

Ces fondements théoriques sont remobilisés dans des travaux de recherche qui concernent le handicap. Dans la même période, deux ensembles de travaux sont menés en parallèle : en France par Marcel Calvez à partir d'une analyse de l'intégration de personnes porteuses de handicap mental dans le milieu ordinaire (1994 ; 2000) et aux États-Unis par Robert F. Murphy, qui propose une « *exploration anthropologique* » à partir de son expérience personnelle[114] dans *The body silent*[115] (1987). Bien que ces deux perspectives partagent les mêmes référents théoriques et la même critique adressée aux théories de l'étiquetage et de la stigmatisation[116], elles se distinguent quant à leurs questionnements respectifs et par leurs références empiriques (Calvez, 1994 ; 2000).

Tandis que dans la conceptualisation de Van Gennep (1987) l'état liminal est temporaire, pour Murphy (1990) la déficience induit un état définitivement liminal, de seuil, ainsi : « *la déficience est une liminalité sans fin* » (Blanc, 2010). Ainsi, les personnes handicapées qui connaissent un statut indéfini et une distance existentielle vis-à-vis de

---

[114] Robert Murphy fait l'expérience d'une longue maladie, touché par une tumeur de la moelle épinière, il devient paraplégique puis tétraplégique.
[115] Traduit en français par *Vivre à corps perdu* (1990).
[116] Pour ces auteurs, bien que l'analyse goffmanienne en termes de stigmate comporte un intérêt certain pour une problématisation sociologique, Murphy tout comme Calvez critiquent l'inscription du handicap dans le champ de la déviance, ce qui aboutirait à « *une confusion des problèmes* » et à une impasse (Murphy, 1990, p.183).

la normalité, ne sortent pas de cet « entre-deux » et n'accèdent pas à un statut social nouveau :

> *« Les handicapés à long terme ne sont ni malades ni en bonne santé, ni morts ni pleinement vivants, ni en dehors de la société ni tout à fait à l'intérieur. Ce sont des êtres humains mais leurs corps sont déformés et fonctionnent de façon défectueuse, ce qui laisse planer un doute sur leur pleine humanité. » (Murphy, 1990, p.184).*

Selon la perspective adoptée par Calvez, une analyse culturelle appuyée sur des données ethnographiques, la liminalité caractérise un itinéraire d'intégration inachevé (Calvez, 2000, p.86). L'auteur considère que la « *spécificité du rapport social du handicap* » renvoie moins à l'institution d'une séparation mais plutôt à l'absence d'attribution d'une nouvelle place sociale : « *l'individu flotte dans les interstices de la structure sociale* » (1994, p.63). Les diverses approches de la liminalité développées pour penser le handicap permettent d'éviter *« les pièges d'un déterminisme simpliste et les conceptions ouvertes d'un individualisme réducteur* » (Blanc, 2010, p.66). Selon le sociologue Alain Blanc, cette notion permet de questionner les « ratés » de la socialisation, les « impossibilités » qui sont à contourner.

4.5 Identité et condition handicapée

DANSle cadre de ce travail, la question de la construction identitaire et de la dimension identitaire relative à l'acte d'apprendre étant centrale, nous pouvons nous questionner sur l'existence d'une « *identité handicapée* » et nous intéresser à la manière dont le concept et les processus identitaires sont mobilisés dans les recherches relatives au handicap. Au sein d'un ouvrage collectif, dirigé par les psychologues et psychanalystes Simone Korff-Sausse et Marco Araneda (2017), le handicap est abordé à partir de la notion de « *l'entre-deux* », qui renvoie à une situation de seuil, et plus précisément la notion « *d'identité entre deux* ».

> *« La personne en situation de handicap se trouve bien souvent dans une identité entre-deux : ni valide ni handicapée, ni incluse ni exclue, ni pareille ni semblable. Ces personnes sont 'au seuil de', dans un espace de liminalité. » (Korff-Sausse et Araneda, 2017, p.7)*

Selon les auteurs, les personnes handicapées sont soumises au regard « *intrusif* » ou « *fuyant* » de l'autre et subissent des comportements stigmatisants, elles sont confrontées ainsi à un statut identitaire « *mal défini* ». Elles cherchent, non sans mal, à trouver une place dans la société, la famille et les institutions, place parfois « *refusée* » ou « *assignée* » à partir de critères qui ne leur siéent pas forcement. De plus, l'usage détourné ou « *perverti* » des dispositifs sociopolitiques qui leur sont destinés produit un important décalage entre « *les discours et la réalité* ». Ainsi cette expérience et cette situation d'entre deux se présentent a priori comme « *inconfortables voire douloureuses* » mais elles sont susceptibles aussi d'amener les individus à développer des stratégies inventives et originales, en mobilisant des ressources psychiques « *étonnantes* » pour composer avec les « *différents éléments identitaires qui sont causés par leur handicap, mais aussi imposés par les autres* » (*op.cit*). De ce fait, les personnes handicapées peuvent être envisagées comme des « *pionnières* » quant aux questions identitaires, dans le sens où elles explorent des « *terrains de l'identité aux marges, insolites, inédits* ».

La notion « *d'entre-deux* » autour de laquelle s'articule l'ouvrage renvoie au concept de liminalité (Turner, 1990 ; Murphy, 1990) élaboré notamment à partir des travaux sur les rites de passage et la thèse de la liminarité (Van Gennep, 1909). « *L'entre deux* »

apparait divers selon les contributions de chaque auteur et permet de situer le handicap ou « *l'identité handicapée* » notamment : entre normalité et anormalité ; entre exclusion et inclusion ; entre milieu spécialisé et milieu ordinaire ; entre déficience et performance ; entre autonomie et dépendance ; entre un statut d'enfant et un statut d'adulte ; entre individuel et collectif ; entre visible et invisible ; entre corporel et psychique ; entre le familier et l'étranger ; entre un passé qui échappe et un futur incertain dans le cas des maladies évolutives (Korff-Sausse et Araneda, 2017). Cette notion « *d'entre deux* » articulée au concept d'identité dans la cadre du handicap permet de soulever des questions cruciales et notamment : « *en quoi l'entre-deux peut-il être aussi bien une situation désagréable, douloureuse, inconfortable ou une possibilité d'expérimenter et d'inventer de nouvelles stratégies dans la construction identitaire et la relation à l'environnement ?* » (*op.cit.*, p.10). Au-delà de l'expérience et des places « *d'entre deux* », la situation de handicap elle-même apparait dans sa définition propre comme un entre-deux, puisqu'elle s'oppose « *automatiquement au non-handicapé* ».

> *« On ne peut définir le mot handicapé que par rapport au mot valide. Il n'y a de personnes handicapées que parce qu'il y a des personnes valides, ce qui donne un sens tout particulier au rapport entre le soi et l'autre. C'est bien pourquoi certaines personnes handicapées refusent le mot. » (Korff-Sausse et Araneda, 2017, p.10)*

Ce constat peut être mis en lien avec les conclusions et les réflexions menées lors du colloque *Questions d'identité(s)* à l'université de Liège. Selon François Debras, la notion d'identité divise puisque toute définition entraine l'exclusion de ce qu'elle ne recouvre pas : « *si l'identité est un élément central de socialisation et de construction de l'individu ou de la collectivité, elle est également un vecteur de division.* » (Debras, 2018, p.1). Autrement dit, une « *forme d'identité négative* » renvoie à se définir « *contre* » ce à quoi (ou à qui) elle s'oppose, en insistant sur la différence, le rejet ou la frontière. En ce sens, l'identité peut être « *un moteur de conflit et d'édification de clivages* », elle peut même conduire à des processus de ségrégation ou de discrimination (Debras, 2018). Si le handicap ou « *l'identité handicapée* » se caractérise par un entre-deux, peut-on à l'inverse envisager que « l'entre-deux » est spécifique à l'identité ou à la condition des personnes handicapées ? A cette question, Korff-Sausse et Araneda concèdent en introduction de l'ouvrage collectif que « *nous sommes tous dans un entre deux* » (2017, p.12). La spécificité des situations de handicap résiderait dans la manière dont, au sein des processus identitaires, les personnes composent et recherchent un équilibre entre des « *exigences* » et des « *opportunités souvent contradictoires* » (*op. cit.*).

D'autres travaux de recherche menés dans le champ du handicap s'avèrent beaucoup plus méfiants ou critiques vis-à-vis de la notion *d'identité handicapée.* C'est notamment le cas d'Henri-Jacques Stiker (2017) en anthropologie historique qui préfère parler de « *condition*[117] » handicapée plutôt que d'identité. Stiker se questionne « *peut-on affirmer qu'il existe une identité handicapée ?* » et y répond par la négative. L'auteur s'appuie notamment sur les travaux de Norbert Elias (1997) portant sur l'opposition entre les « *established* » et les « *oustiders* » et ceux de Goffman (1975) qui concernent l'identification et l'attribution d'une identité, pour considérer que « *dans le domaine de l'infirmité, cette construction d'identité est un processus fort qui constitue un des obstacles majeurs à la reconnaissance de personnes (…)* [comme étant] *capables et citoyens à part entière.* » (Stiker, 2017, p.17). Faire appel à la notion d'identité comporterait plusieurs

[117] Par « condition handicapée », l'auteur désigne « à la fois une manière d'être situé dans la société et de l'habiter, de vivre et de réagir, de partager avec d'autres qui font la même expérience – bref une façon d'être au monde » (Stiker, 2017, p.8).

risques : celui d'une confusion avec les « catégories », notamment celles produites par les politiques publiques alors que « *la catégorie n'est pas l'identité* », mais aussi le risque d'essentialisation. Faisant le parallèle avec la *condition féminine* ou encore la *condition ouvrière*, Stiker critique la notion d'identité qui renverrait potentiellement à l'idée d'une « *nature* ». Ainsi, il considère que « *l'identité est un piège car elle enferme dans une définition et que l'on risque la construction arbitraire de l'autre comme étrange, étranger, inquiétant.* » (*op. cit.*, p.18). En mobilisant la notion de condition, Stiker vise à insister sur la dimensions socialement construite et donc « *modifiable* » au contraire de l'identité qui renvoie à « *une sorte d'ontologie, du moins de fixité* » (*op. cit.*, p.25). L'auteur nous rappelle que l'on « *est ceci ou cela que dans et par la relation qu'on entretient avec les autres* » d'où l'importance de questionner « *toutes les tentations* » de définition et d'identification (*op. cit.*, p.20). Il rejoint ainsi la réflexion de Korff-Sausse et Araneda (2017) sur « l'entre deux » que constitue le handicap, en envisageant l'identification en termes de réciprocité :

> *« On est handicapé parce qu'il y a des valides et réciproquement, et c'est cette réciprocité que l'on omet toujours de signaler et de penser et pourtant c'est elle qui change tout ; la validité n'est rien en soi, pas plus que l'invalidité. » (Stiker, 2017, p.20)*

⁂

PLUTOT que de parler d'expérience (au singulier), il nous semble pertinent d'envisager les expériences du handicap, tant elles apparaissent diverses et multiples. Toutefois, ces expériences semblent avoir pour point commun de se caractériser par un décalage, voire une « *inadéquation relative au monde* » (Blanc, 2010, p.141). Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'étrangeté, mais plutôt « *d'extranéité* » (Murphy 1990), et la spécificité de ces expériences peut s'appréhender à travers l'importance de la relation à la déficience mais aussi par rapport aux temps et aux apprentissage (Blanc, 2010). Selon le sociologue Alain Blanc, les personnes handicapées sont susceptibles de développer des rapports différenciés à la déficience qui influencent le rapport à soi et le rapport aux autres : l'euphémisation, la revendication, la distance et l'absence. *L'euphémisation* renvoie à la relation qui vise à limiter les manifestations et le caractère invasif de la déficience, elle est reléguée au second plan pour ne pas parasiter les relations à soi et à autrui. La *revendication* est une modalité qui consiste à montrer la déficience, à ne pas en avoir honte et à l'officialiser, le stigmate devient ainsi un point d'appui identitaire. La *distance*, plus intellectualisée, renvoie à la conscience qui permet un éloignement symbolique permettant de « *faire comme si* », selon des modalités qui varient dans l'espace et le temps, en privé ou en public. La déficience n'est pas niée, mais elle tenue à distance, par exemple par l'humour, tel un objet auquel le sujet ne se réduit pas. *L'absence* renvoie au silence, lorsque la déficience n'est pas mise en mots et ne peut être comprise, « *la langue ne trouve pas son exposabilité* » (Blanc, 2010, p.141-142).

Pour synthétiser, nous adhérons à une approche interactive et à une définition du handicap comme le produit de l'interaction entre une personne ayant une déficience et les obstacles environnementaux, physiques et sociaux, auxquels elle est confrontée, tout en gardant à l'esprit que : « *l'usage courant du mot handicap a rabattu son sens sur celui de déficience. Sans doute parce que la représentation commune est défective, chargée de l'idée de malheur, de manque.* » (Stiker, 2005, p.143).

Encore trop souvent envisagé comme renvoyant uniquement à la personne, comme l'une de ses caractéristiques ou l'un de ses attributs, le handicap ne doit pas être confondu avec la déficience. Nous l'envisageons au contraire comme un processus ou une relation, susceptible de produire des effets particuliers sur l'expérience des personnes handicapées : « *quand la déficience rencontre l'inhospitalité de l'environnement, c'est l'exclusion qui en résulte ou des itinéraires dédiés.* » (Blanc, 2015, p.56). C'est particulièrement cette rencontre entre un étudiant, reconnu administrativement handicapé, et l'environnement universitaire dont on questionne l'hospitalité et l'accessibilité qui est au cœur de notre problématique.

Nous retenons qu'une voie d'évolution possible pour mieux comprendre le handicap renvoie à la question du sujet, à la dimension nécessairement subjective de son jugement et de son appréciation des situations et des limitations qu'il rencontre au cours des interactions avec l'environnement dans lequel il évolue. En effet, la question de la place du sujet et l'approche identitaire seraient ce qui fait défaut pour tendre vers un modèle général et une approche « réellement intégrative » du handicap (Ravaud, 1999). Selon Ravaud (1999), bien que le modèle social permette de jeter un nouveau regard sur le handicap et constitue une alternative au réductionnisme du modèle médical, il peut dans sa version extrême, dissocier la question du handicap et celle des limitations fonctionnelles, en occultant sa corporéité, en le « *désincarnant* ».

> *« En ceci il néglige dans une compréhension globale du handicap, la place du jugement porté par la personne sur ses déficiences, ses restrictions d'activité et le rôle de l'environnement, c'est-à-dire l'évaluation subjective de la situation de handicap ». (Ravaud, 1999, p.73)*

Certains auteurs proposent ainsi une dimension supplémentaire pour compléter l'approche interactive, la notion de *jugement* entendue comme le point de vue, l'évaluation subjective par la personne de ses incapacités ou des obstacles qu'elle rencontre, ainsi que leur interaction (Robine *et al.,* 1997). Le jugement est propre à chaque individu et se fonde à partir des écarts perçus ou observés entre d'une part les obligations et les attentes et d'autre part les réalisations ; « *c'est aussi cette notion de jugement qui fera attribuer la qualité de handicapé à une personne, ou de handicapant à un environnement* » (Ravaud, 1999, p.74).

Conjointement au jugement et à la subjectivité, la question de l'identité fait l'objet d'un intérêt croissant et constitue selon Ravaud et Fougeyrollas (2005) un nouveau chantier très fécond. Selon les auteurs, les débats conceptuels ont longtemps concerné la reconnaissance du rôle central des facteurs environnementaux dans le processus de production du handicap. Toutefois, depuis quelques années, les facteurs personnels font l'objet d'une attention croissante, notamment ceux influençant l'identité de la personne en lien avec la qualité de sa participation sociale. Ce mouvement peut être rapproché du développement des travaux sur *l'empowerment*, la résilience, ou encore l'autodétermination et selon les auteurs il faut encourager une plus grande reconnaissance de ces facteurs identitaires notamment car ils donnent « *un sens et une valorisation au projet de vie* » (Ravaud et Fougeyrollas, 2005, p.24). Les dynamiques de construction identitaire peuvent être investies à partir de la perception ou des rapports qu'ont les individus face aux situations ordinaires et particulières. C'est le cas par exemple dans le travail mené par Engel et Munger en sociologie du droit (2003)[118], qui

[118] *Rights of Inclusion* publié en 2003 aux Etats-Unis a fait l'objet d'une traduction et d'une édition française en 2017 préfacée par Yohann Aucante et Anne Revillard.

vise à « *comprendre le rapport ordinaire à ces situations particulières, la conscience que les individus ont du handicap, la manière dont ils l'assument tout en étant plus ou moins capables de ne pas en faire le constituant essentiel de leur identité* » ; et qui montre comment les identités « *façonnent et sont façonnées par le(s) droit(s)* » « *dans une sorte de boucle permanente (récursive)* » (Aucante et Revillard, 2017, p. 10).

C'est cette double voie, de la subjectivité et de l'identité, que nous avons choisie d'emprunter dans le cadre de cette recherche. Il s'agit d'étudier l'évaluation subjective des situations de handicap produites dans l'interaction entre d'une part l'étudiant handicapé et d'autre part son contexte d'études et l'environnement universitaire. Etudier l'apprentissage des étudiants handicapés, permet de questionner les transformations vécues à travers l'apprentissage universitaire et leur participation et leur appartenance à une communauté académique (pour les plus avancés). Comment l'étudiant handicapé apprécie-t-il et évalue-t-il son environnement d'études ? Est-il confronté à des barrières, des entraves ou à l'inverse à des facilitateurs pour accéder au savoir, à l'apprentissage et plus largement aux activités relatives au métier d'étudiant ? Quelles perceptions a-t-il des situations de handicap, de leur production ou de leur réduction, et de leurs effets sur sa participation sociale, son expérience est ses apprentissages universitaires ? La dimension identitaire apparait particulièrement intéressante dans la mesure où elle peut permettre une articulation entre les dimensions individuelles et les dimensions contextuelles, à la fois des processus de production du handicap et des processus d'apprentissage à l'université. L'identité, lorsqu'elle est envisagée comme le produit des socialisations successives (Dubar, 2015), permet d'analyser la manière dont des facteurs environnementaux, autrement dit des caractéristiques du contexte universitaire et de l'environnement d'études, influent ou impactent la manière dont l'étudiant se définit lui-même dans une dialectique avec les autres. L'identité permettrait ainsi de questionner plus largement le sens produit et les projets poursuivis par les étudiants handicapés à l'université resitués plus globalement dans le sens et les projets de vie. En cela, il nous semble pertinent d'étudier l'expérience universitaire à partir du sens subjectif que l'étudiant construit vis à vis de son apprentissage, à partir de la relation qu'il développe vis-à-vis de l'acte d'apprendre à l'université.

Chapitre 7 : L'apprentissage et l'accessibilité universitaires du point de vue du sujet

L'APPROCHE qualitative, microsociologique et compréhensive, que nous adoptons implique d'envisager les concepts centraux de ce travail dans une perspective interactive qui place au cœur de notre réflexion l'interaction entre l'étudiant handicapé et le contexte dans lequel il apprend et se mobilise. Cette perspective interactive concerne l'apprentissage universitaire, à travers des processus de cognition et de socialisation, mais aussi le handicap comme produit dans l'interaction entre la personne et son environnement. L'approche choisie nous conduit également à nous centrer sur la subjectivité et le sens produit par l'étudiant vis-à-vis de l'université et de l'acte d'apprendre en le considérant comme un sujet social et singulier.

Il ne s'agit pas d'adopter une vision réductrice de l'apprentissage universitaire qui ne serait envisagé qu'à travers une dichotomie entre réussite et échec[119], ou centré sur à l'idée de performance(s), mais plutôt de s'intéresser à la qualité de l'apprentissage c'est-à-dire à la manière dont l'étudiant, envisagé comme un sujet apprenant, se mobilise et donne du sens à sa présence et à l'acte d'apprendre à l'université. La réussite formelle aux examens, ou l'obtention d'un diplôme en respectant les normes temporelles attendues par l'institution ne dit rien des variabilités quant aux conceptions et aux approches que les étudiants développent à l'université.

Etudier la qualité de l'apprentissage renvoie au sens produit par l'étudiant et consiste à interroger notamment la manière dont l'étudiant se mobilise vis-à-vis du savoir universitaire et du travail académique ainsi que la pertinence de son approche dans le contexte universitaire (Paivandi, 2015). Au-delà de la réussite formelle, la validation des examens par exemple, il est question de tenter de comprendre le sens que l'étudiant handicapé ou en situation de handicap accorde à son parcours, sa trajectoire et son expérience d'apprentissage à l'université. Les questionnements qui nous guident ne se focalisent pas sur une « objectivation » de la réussite ou l'échec de l'étudiant. Il s'agit d'examiner plutôt sa perception subjective de la situation, en relation avec les normes institutionnelles (notamment en termes de temporalité des parcours étudiants) qui évaluent sa performance.

Dans le contexte de la massification de l'enseignement, la poursuite d'études supérieures est progressivement devenue une norme générationnelle, toutefois les élèves handicapés sont encore peu nombreux à atteindre l'enseignement supérieur et à entrer à l'université. De plus, l'accès à l'université ne signifie pas l'accès ou l'accessibilité au savoir ou à l'apprentissage, et les possibilités offertes par le contexte universitaire peuvent être questionnées à travers la tension entre *vouloir apprendre* et *pouvoir apprendre* (Parmentier, 1996). En France, un débat critique persiste au sein de la communauté scientifique pour expliquer la réussite, la performance ou la qualité de

[119] Nous avons proposé une analyse critique des notions d'échec et réussite en contexte universitaire et les difficultés de mesure qu'elles impliquent, en mettant en évidence que l'on se situe dans la logique de l'examen ou dans la logique du savoir, que l'on s'intéresse aux parcours singuliers des étudiants ou aux parcours dans une conceptions rationnelle et économique, la réussite et l'échec s'apprécient différemment et renvoient à des situations bien plus diversifiées qu'il n'y parait.

l'apprentissage universitaire et leur lien avec les caractéristiques personnelles de l'étudiant, ses caractéristiques sociales et scolaires en terme d'héritage, ou les caractéristiques du contexte universitaire. Lorsque certains insistent sur le poids des facteurs sociaux et scolaires en termes d'héritage et d'appartenance sociale (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Bourdieu, 1970 ; Bodin et Millet, 2011 ; Bodin et Orange, 2013) ; d'autres se focalisent sur l'impact du contexte universitaire, institutionnel ou pédagogique (Coulon, 1997 ; Hermet, 2000 ; Felouzis, 2003). Un second questionnement sous-tendu par ce travail concerne la manière de concevoir et d'appréhender le groupe « *étudiants handicapé* » ou « *étudiants en situation de handicap* » (désignés ainsi par l'institution universitaire) : peut-on les considérer comme une population ou un groupe spécifique au sein de la population étudiante ? Lorsque l'on se place d'un point de vue statistique, ils peuvent être considérés comme un groupe doublement minoritaire, à la fois au sein de la population étudiante mais aussi au sein de la population identifiée handicapée. Toutefois, nous ne postulons pas que les étudiants handicapés à l'université constituent un groupe homogène ou unifié.

Nous proposons une « *lecture en positif* » (Charlot, 1997) de l'expérience et de l'apprentissage universitaire qui prend en compte l'interaction entre l'étudiant handicapé et son environnement, en se distanciant d'une approche supposant des lacunes, des manques, des carences ou un handicap (qu'il soit socioculturel ou lié à une déficience) propres à l'étudiant et à ses caractéristiques personnelles. S'intéresser aux processus de cognition et de socialisation relatifs à l'apprentissage universitaire nous amène à interroger l'accessibilité aux savoirs et plus largement l'accessibilité pédagogique à l'université. D'abord circonscrite au domaine de la mobilité physique, la notion d'accessibilité s'est progressivement étendue à d'autres domaines dans une acception plus large. Elle permet de questionner l'adaptation ou l'inadaptation de l'environnement universitaire et du contexte pédagogique pour les étudiants handicapés ainsi que l'accessibilisation aux savoirs, aux activités d'apprentissage et aux tâches académiques.

1. La qualité de l'apprentissage : vouloir apprendre et pouvoir apprendre

1.1 La qualité de l'apprentissage

A PARTIR de l'état des savoirs sur les recherches relatives au *student learning* et les pratiques d'études (cf. chapitre 5), l'apprentissage universitaire apparait comme un acte à la fois pluriel et complexe. Plutôt que d'envisager l'acte d'apprendre à l'université selon une dichotomie réductrice en termes de réussite ou d'échec, on peut en questionner le sens accordé par l'étudiant et la qualité de son apprentissage. Etudier la qualité de l'apprentissage consiste à interroger notamment la manière dont l'étudiant se mobilise vis-à-vis du savoir universitaire et du travail académique, en termes de pratiques de styles ou d'approches d'apprentissage, mais aussi en termes de croyances ou de conceptions vis-à-vis des savoirs et de l'acte d'apprendre.

Face à une activité académique ou à une tâche universitaire, l'étudiant peut avoir un apprentissage de surface ou « *atomique* » (Svensson, 1997) sans parvenir à tisser des liens ou extraire les idées essentielles (d'un texte par exemple) ; ou, à l'inverse, un apprentissage en profondeur ou « holistique » (*op. cit.*) dans lequel il établit des liens

entre les savoirs nouveaux et ses expériences et ses connaissances antérieures. Face au travail académique, les étudiants peuvent déployer différentes pratiques selon différents styles d'apprentissage (Pask, 1976), certains se concentrent sur les résultats dans une approche locale visant la reproduction fidèle et détaillée des savoirs ; tandis que d'autres se focalisent plutôt sur le sens selon une approche plus globale d'apprentissage. L'apprentissage universitaire peut donc renvoyer à différentes pratiques et stratégies selon les étudiants, qui consistent tantôt à « *relater* » ou à rapporter des connaissances, tantôt à « *transformer* » des connaissances (Scardamalia et Bereiter, 1987) ; ainsi qu'à différents degrés ou formes de compréhension et de maitrise des savoirs (Biggs et Collis, 1982 ; Entwistle et Entwistle, 1992).

Les étudiants appréhendent les enseignements de manière distincte et se mobilisent de façon différenciée, en termes d'attitudes et de postures, selon les conceptions qu'ils ont de l'apprentissage (Säljö, 1979 ; Marton et al., 1993). L'étudiant peut concevoir l'apprentissage universitaire comme une « *reproduction* » (Marton, Beaty et Dall'Alba, 1993) : comme une augmentation quantitative des connaissances, comme la mémorisation et la rétention en vue de reproduire des connaissances (mémorisation « par cœur » en lien avec l'évaluation et les examens), ou encore comme l'acquisition de connaissances qui vise une mise en pratique et qui questionne leur utilité (Säljö, 1979 ; Marton et al., 1993). Mais l'apprentissage universitaire peut aussi être conçu par l'étudiant comme une « *compréhension personnelle* » et une « *recherche de sens* » (Marton, Beaty et Dall'Alba, 1993) qui permet de comprendre et de construire un sens vis-à-vis d'un phénomène, qui engage une interprétation et une évolution des conceptions antérieures, qui implique un développement et une transformation personnelle, une « *actualisation de soi* » (El Hage et Reynaud, 2014). Ainsi, selon les étudiants, apprendre peut signifier « *mémoriser* », « *acquérir des connaissances* », « *stocker des connaissances à mettre en pratique dans la réalité* », mais apprendre c'est également « *dégager du sens* » ou « *satisfaire le développement personnel* » (Romainville, 1993).

Quant aux savoirs universitaires, les étudiants développent des conceptions variables vis-à-vis de la nature de la science, des savoirs et des disciplines scientifiques. A travers des croyances épistémiques différentes, les étudiants peuvent envisager les théories scientifiques comme indépendantes des hommes et le savoir comme juste ou faux (position positiviste) ou au contraire considérer que la science se base sur des présupposés et donc qu'elle subit l'influence des hommes et de la société (position constructiviste) (Hofer et Pintrich, 1997). Ces positions ne sont pas figées, elles sont susceptibles de se transformer et d'évoluer selon différentes phases transitoires, en amenant progressivement l'étudiant à passer d'une position « *dualiste* » caractérisée par la subordination ou la passivité intellectuelle à une position « *relativiste* » caractérisée par une approche critique et une interprétation personnelle du savoir (Perry, 1970). Dans ce mouvement de développement intellectuel, ce ne sont pas seulement les dimensions épistémiques et méthodologiques (Svensson, 1997) de l'apprentissage universitaire qui sont en jeu, mais aussi les dimensions sociales et émotionnelles (Svensson, 1997). Ce processus de développement comprend nécessairement une dimension émotionnelle puisqu'il engage une restructuration susceptible d'être anxiogène dans la mesure où l'étudiant passe d'une position rassurante et sécurisante à une position plus incertaine et donc insécurisante (Light et Cox, 2001 ; Paivandi, 2015).

Notre intérêt se focalise sur la manière dont l'étudiant conçoit et se représente l'apprentissage universitaire, comment il le définit et comment il se mobilise vis à vis

des activités universitaires et des tâches académiques. Ce sont le point de vue et la perception de l'étudiant, en tant que sujet apprenant, qui font l'objet de notre attention. C'est pour cela que nous retenons une définition plutôt « large » de l'apprentissage universitaire, comme une construction de l'apprenant, qui se caractérise par la complexité, soumise à des variations selon l'étudiant et le contexte, qui passe par de multiples processus de cognition articulés à des processus de socialisation[120]. L'apprentissage universitaire implique d'intégrer un ensemble de savoirs et de savoir-faire, de maitriser un langage et le champ sémantique d'un domaine particulier, de travailler sur des textes, des auteurs, des théories et des concepts, des travaux de recherche (Paivandi, 2015).

La qualité de l'apprentissage universitaire ne peut être pensée qu'en relation avec les exigences du monde académique. Ainsi, nous retenons la définition de l'apprentissage universitaire proposée par Paivandi (2015) à partir de la littérature existante qui a tenté d'établir le périmètre de ce qu'est un apprentissage de qualité dans le contexte spécifique de l'université (Biggs, 1987 ; Dupont et Ossandon, 1994 ; Leclercq, 1998 ; Frenay *et al.*, 1998 ; De Ketele, 1998 ; Light et Cox, 2001 ; Ramsden, 2003 ; Entwistle et Peterson, 2004). L'apprentissage universitaire renvoie à un acte intentionnel, dans lequel l'étudiant doit accorder un sens personnel à son apprentissage, en rapport avec un projet, sens qui se construit dans une double dynamique objective et subjective, dans la dialectique de la rencontre entre un sujet-apprenant, un savoir et une situation d'apprentissage. Ce sens à construire engage également l'étudiant à établir des liens, entre d'une part les savoirs universitaires en eux, mais il doit aussi d'autre part mettre en relation ces savoirs avec son expérience et ses connaissances antérieures. En cela, les motivations intrinsèques de l'étudiant apparaissent déterminantes pour que ce dernier se transforme en apprenant « *autodirigé* » qui s'approprie un domaine de connaissance, en n'étant pas uniquement motivé par des facteurs « externes » (par exemple les notes), mais par des facteurs « internes », par un désir d'apprendre ou de comprendre (Paivandi, 2015).

L'acte d'apprendre à l'université provoque progressivement une dynamique cognitive et réflexive, dans laquelle l'étudiant doit apprendre à explorer un domaine particulier, expérimenter, écrire, s'exprimer, questionner, commenter, argumenter, mais aussi douter et pratiquer son esprit critique. En ce sens, l'université vise à développer chez l'étudiant en début de parcours l'esprit critique et des stratégies métacognitive en termes d'auto-régulation par exemple, puis, progressivement, un « *praticien réflexif* » (Schon, 1987) développant une pensée critique et créative, par laquelle l'étudiant observe, conceptualise et transforme, dans une visée d'adaptation et d'innovation (en situation professionnelle notamment, qu'il s'agisse des stages, des alternances ou l'insertion professionnelle). L'acte d'apprendre à l'université renvoie donc à une dynamique, un processus inscrit dans un contexte particulier marqué par la temporalité. Au fil de sa progression à l'université, l'étudiant est susceptible d'accéder à différents niveaux d'apprentissage en passant par différentes phases. Il est incité à passer d'une première phase *passive* ou *scolaire*, à une phase *active* ou *scolaire-universitaire* pour parvenir à une phase *créative* ou *universitaire* pour les étudiants les plus avancés (Paivandi, 2015).

---

[120] Nous détaillons ces processus de socialisation dans la partie *3.2. L'apprentissage universitaire comme processus de socialisation : dimensions sociale et identitaire* de ce chapitre.

> *« Si l'on considère la mémorisation et l'accumulation quantitative du savoir comme le niveau basique de l'apprentissage, l'apprenant doit réussir à améliorer progressivement la qualité académique de son activité universitaire et atteindre les niveaux plus sophistiqués en mobilisant d'une manière critique et créative ses savoirs et leur mise en application. » (Paivandi, 2015, p.66-67)*

La première phase, *passive* ou *scolaire*, renvoie à un apprentissage qui vise principalement à répondre aux exigences extérieures, l'étudiant s'acquitte des tâches, en mémorisant, en accumulant et en reproduisant des savoirs. Dans la phase suivante, *active* ou *scolaire-universitaire*, l'étudiant cherche à donner du sens au savoir nouveau dans un processus dialogique qui mobilise ses expériences et ses connaissances antérieures. Ce passage d'une phase à une autre implique une distanciation, voire une « *émancipation de la dépendance scolaire* » de la part de l'étudiant, ainsi qu'une « *reconstruction critique* » de son rapport au savoir et à l'apprendre. Il améliore progressivement la qualité académique de son travail universitaire, dans une dynamique d'évolution sur le plan métacognitif[121] où ses motivations (ou mobiles d'apprentissage) passent des exigences « extérieures » vers des exigences plus « internes » ou personnelles. La dernière phase, *créative* ou *universitaire*, concerne les étudiants qui sont inscrit en master ou en doctorat, qui ont réussi leur affiliation intellectuelle (Coulon, 1997) et qui amorcent une démarche de recherche ou une pratique professionnelle impliquant une mobilisation critique des savoirs. L'étudiant n'est alors plus un « *consommateur* » de savoir, mais un « *acteur créatif* » qui contribue à produire de nouvelles connaissances et enrichir un domaine de savoir. Cette phase implique un changement de l'apprenant sur le plan cognitif mais aussi un changement identitaire face à un monde complexe et incertain (Paivandi, 2015, p.70). Cette dernière phase, qui engage de réelles transformations cognitives et épistémiques, apparait indissociable des processus de socialisation universitaire qui amènent l'étudiant à acquérir un nouveau statut et une nouvelle identité dans et par sa relation aux autres acteurs universitaires.

Pour étudier la relation que l'étudiant handicapé développe vis-à-vis de l'acte d'apprendre à l'université, il convient donc de le considérer comme un sujet apprenant, à la fois social et singulier, en s'intéressant au sens qu'il produit ou construit vis-à-vis de l'université, des savoirs et de l'acte d'apprendre. L'apprenant est un sujet qui s'affirme à travers sa dynamique individuelle, exploratoire et heuristique, une « création continue de soi ». Mais cette dynamique n'est pas uniquement dépendante du sujet lui-même et de ses caractéristiques individuelles, elle se déploie dans un contexte spécifique au sein duquel les processus de socialisation et de construction identitaire apparaissent centraux et intimement liés.

Pour étudier ces processus complexes et enchevêtrés (qu'il s'agisse des processus de cognition, de socialisation, ou de production de situation de handicap), articulant des dimensions individuelles et contextuelles, nous plaçons au cœur de notre construction théorique la notion d'interaction et la dynamique interactionnelle.

---

[121] La notion de métacognition permet d'insister sur le rôle de la « *réflexion de l'apprenant sur son propre apprentissage* » (Romainville, Noël et Wolfs, 1995, p.53). La métacognition comprend la perception du contexte d'apprentissage, ce qui implique pour l'étudiant de connaître les attentes académiques et les exigences d'une tâche d'apprentissage.

1.2 Choix conceptuels : des processus construits dans et par l'interaction

Les théories et concepts que nous mobilisons sont issus de divers champs disciplinaires et domaines de recherche qui renvoient à la sociologie des étudiants, la sociologie du handicap, mais qui se réfèrent aussi pour certains à d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, selon des approches plus anthropologiques, psycho-sociales, ethnographiques, ethnométhodologiques. Dès lors, face à cette pluralité, permise par le caractère pluridisciplinaire des Sciences de l'éducation mais qui comporte certains risques, nous avons porté une attention particulière pour tenter de conserver une certaine « cohérence » d'ensemble entre les différents concepts mobilisés et les définitions que nous en retenons. Sur le plan épistémologique, les concepts choisis et les acceptions que l'on en retient convergent à étudier l'interaction entre les dimensions subjectives et contextuelles dans les processus à l'œuvre, selon des approches socioconstructiviste, interactionnelle, compréhensive, microsociologique ou phénoménologique.

Ainsi, la qualité de l'apprentissage universitaire des étudiants handicapés à l'université est étudiée à partir des concepts de rapport au savoir (Charlot, 1997) et de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015). L'acte d'apprendre est donc pensé à travers l'articulation de différents rapports, à soi, aux autres et au monde, reliés par les dimensions épistémique, identitaire et sociale, dans lesquelles le sens produit par l'étudiants vis-à-vis de son apprentissage et de sa présence à l'université apparait central (Chapitre 8).

Les processus à l'œuvre, qu'il s'agisse de l'acte d'apprendre, de la production du handicap, de la cognition, de la socialisation ou de la construction identitaire, sont tous envisagés comme des processus complexes et continus, aux nombreuses dimensions qui s'articulent entre elles, processus que l'on définit selon des approches relationnelles et interactionnelles. Le handicap est défini comme le produit de l'interaction entre une personne ayant une déficience et un « environnement inhospitalier » (Blanc, 2015), entre d'une part l'étudiant dit handicapé ou identifié « en situation de handicap » par l'institution et d'autre part son environnement d'études ou le contexte. Il peut donc être réduit, voire éliminé lorsque l'environnement devient hospitalier ou accessible, ou au contraire renforcé. Notre attention se porte particulièrement sur la production de situations de handicap qui questionne les barrières et les obstacles de cet environnement, l'accessibilité de ce dernier ainsi que l'accessibilisation aux savoirs, aux situations pédagogiques ou au situations d'apprentissage (Benoit et Sagot, 2008 ; Plaisance 2013). Selon une approche compréhensive et qualitative, centrée sur la production de sens par le sujet apprenant, le concept phénoménologique de relation à l'apprendre est conçu comme une « *construction qui passe par l'interaction* » qui est évolutive et toujours en contexte, dans laquelle la perspective d'apprentissage est en lien étroit avec les modalités de socialisation universitaire et « *l'accomplissement d'une nouvelle identité* » (Paivandi, 2011).

Pour tenir compte de la subjectivité dans l'apprentissage, le savoir est abordé sous cet angle de la subjectivité en considérant qu'il n'y a pas de savoir sans sujet (Schlanger, 1978). Face à la pluralité des figures de l'expérience étudiante (Dubet, 1994) des perspectives d'apprentissage (Paivandi, 2011 ; 2015) et donc du sens accordé à l'acte d'apprendre, il apparait que l'apprentissage universitaire renvoie à des processus différenciés, à des pratiques d'études multiples et évolutives, soumises à l'influence du

contexte et notamment à celle des matrices disciplinaires (Millet, 2003). La relation que l'étudiant handicapé va développer vis-à-vis de l'acte d'apprendre est influencée notamment par les modalités de la socialisation universitaire qui pèsent sur la qualité de l'apprentissage. Qu'il s'agisse de l'intégration académique et sociale à l'université (Tinto, 1975), de l'apprentissage du métier d'étudiant passant par des processus d'acculturation et d'affiliation (Coulon, 1997), ces modalités contribuent à l'élaboration par l'étudiant d'une nouvelle identité qui se construit chemin faisant dès l'entrée à l'université. À travers la socialisation universitaire, l'étudiant handicapé entre dans un processus de construction identitaire, voire parfois de conversion (lorsque le sens accordé à l'apprentissage change) vis-à-vis de ses identités passées ou héritées (un dialogue entre soi et soi), qu'elles soient scolaires ou familiales, en développant un sentiment d'appartenance à un collectif qui doit le reconnaitre comme membre. Il peut ainsi devenir un membre à part entière et reconnu comme tel de la communauté universitaire mais il est aussi susceptible de vivre des limitations, des mécanismes d'étiquetage (Becker, 1963) voire de stigmatisation (Goffman, 1975) ou d'exclusion. Se plaçant du point de vue du sujet apprenant, singulier et social, nous accordons donc une place centrale au sens que l'étudiant produit et construit vis-à-vis de son sentiment d'appartenance, ses interactions, ses pratiques, ses projets et son apprentissage.

Bien que la centration s'effectue sur le sujet apprenant selon une approche compréhensive, il ne s'agit pas pour autant d'effacer ou de nier le poids du contexte dans les processus d'apprentissage et de construction de sens. C'est pourquoi l'acte d'apprendre est pensé comme indissociable du contexte dans lequel il se réalise, les concepts d'environnement d'études, de sens et de temporalité sont étudiés sous l'angle de la subjectivité. Nos choix épistémologiques et méthodologiques visent à comprendre comment l'étudiant handicapé se « débrouille » pour développer une manière singulière d'être étudiant, ainsi que la façon dont il perçoit son environnement d'études et dont il produit du sens vis-à-vis de son apprentissage universitaire. Il est donc question de comprendre comment son jugement et ses perceptions influencent la construction du sens subjectif qu'il construit vis-à-vis de ses expériences présentes, dans l'articulation avec ses projets d'avenir et son histoire passée ; mais aussi comment il vit le temps et l'apprentissage universitaires comme une « ouverture des possibles », ou au contraire en termes de limitation, de restriction ou d'empêchement. Il ne s'agit pas d'identifier les effets ou les influences objectives du contexte sur la réussite ou l'échec telles que l'institution les envisage par exemple. Il est plutôt question d'analyser et d'étudier leur interprétation par l'étudiant, leur évolution selon une perspective longitudinale et leurs effets sur le vécu de l'expérience universitaire, face à la complexité, la pluralité et la diversité des processus à l'œuvre.

1.3 La poursuite d'études comme une nouvelle norme générationnelle

AVEC la massification, la proportion d'une classe d'âge obtenant le baccalauréat et accédant à l'université est progressivement devenue dominante, la proportion de bacheliers dans une génération passant de 33% en 1987 à 79% en 2016[122]. Ainsi, la poursuite d'études supérieures semble constituer progressivement une norme générationnelle. Entrainant une hétérogénéité croissante du public étudiant et une

[122] Selon les données du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2018). Les derniers chiffres disponibles indiquent que 75% des bacheliers 2016 se sont inscrits dans l'enseignement supérieur l'année suivant l'obtention du baccalauréat.

diversification des filières et de l'offre de formation, les « *héritiers* » d'hier côtoient aujourd'hui à l'université les *« nouveaux étudiants* » aux profils divers et variés (Clerc et Fave-Bonnet, 2001), tant en termes d'héritage et de passé scolaire qu'en termes d'attentes et projets.

Des débats persistent entre les chercheurs sur les effets de la massification en termes de démocratisation. Une démocratisation quantitative, en termes de croissance des effectifs et d'élargissement de l'accès, est opposée à une démocratisation qualitative qui renvoie à la réduction des inégalités d'accès mais aussi de réussite, au sein des différentes filières universitaires (Prost, 1986) ainsi qu'à une distribution dans les filières moins marquées par l'origine sociale Pour un certain nombre d'auteurs, les inégalités loin d'avoir été réduites se sont en réalité « *déplacées* ». Ce déplacement des inégalités concerne par exemple l'obtention du baccalauréat : ce n'est plus le fait d'obtenir ou non le diplôme qui produit des différenciations mais le type de baccalauréat obtenu ; ainsi des inégalités d'accès laissent place à des inégalités de réussite (Duru-Bellat, 2006). Mais l'accès n'est pas et ne dit rien de la réussite, l'accès ne signifie pas l'accès au savoir et l'accès n'est pas l'accessibilité. Autrement dit, il ne suffit pas d'ouvrir grand les portes de l'université pour permettre l'apprentissage et la réussite de toutes et tous. En effet, l'accès ou l'entrée dans l'institution universitaire ne dit rien de la qualité de l'apprentissage, de l'expérience étudiante qui s'y déploie, de la persévérance ou de la performance académique de l'étudiant.

La question de l'accessibilité en éducation peut sembler plus ancienne qu'il n'y parait, dans le sens ou « *l'invention* » de l'accessibilité peut être envisagée comme le résultat de la construction d'un problème social devenu public (Larrouy, 2011). Ainsi, l'analyse de Bourdieu et Passeron (1964) mettant en évidence que les classes populaires connaissaient un accès restreint ou limité à l'université, en étant progressivement rejetées du système ou reléguées dans des filières dévalorisées, peut être transposée actuellement aux élèves et étudiants en situation de handicap (Plaisance, 2013). En effet, au regard des données statistiques disponibles relatives aux discontinuités de parcours et aux « *éliminations* » progressives, ces derniers rencontrent des limitations et des barrières au fur et à mesure de l'avancée de la scolarité. Les transitions entre les différents niveaux d'enseignement apparaissent comme des obstacles difficiles à franchir (Plaisance, 2013) ce qui expliquerait que seul un petit nombre d'entre eux atteignent le niveau de l'enseignement supérieur. Pour ceux qui y parviennent, 90% d'entre eux entrent à l'université. Les données statistiques du ministère mettent en évidence un « *effacement* » ou une disparition progressive des étudiants identifiés handicapés, avec l'avancée dans les années et dans les cycles. Ces étudiants semblent donc statistiquement voués ou destinés à sortir du système de manière précoce et moins diplômés comparativement au reste des étudiants.

La présence croissante des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur semble s'inscrire dans ce mouvement d'ouverture de l'université à des publics de plus en plus diversifiés ou hétérogènes. Toutefois, les élèves reconnus administrativement ou instutionnellement handicapés connaissent des parcours scolaires plus fréquemment marqué par le « retard »[123], ils sont plus souvent scolarisés dans les filières professionnelles de l'enseignement secondaire et préparent plus fréquemment un CAP qu'un baccalauréat (MEN-MESRI-DEPP, 2018). Encore moins nombreux sont ceux qui

[123] A la rentrée 2017, seuls 20% des élèves « en situation de handicap » arrivent « à l'heure » en classe de cinquième (MEN-MESRI-DEPP, 2018).

sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, autrement dit, être diplômé du supérieur lorsque l'on est reconnu handicapé est loin de constituer aujourd'hui une norme[124]. On peut alors questionner dans quelle mesure la poursuite d'études supérieures constitue une norme ou une exception pour un élève ou un lycéen reconnu handicapé ? Plus précisément, comment sur le plan subjectif se construisent les aspirations, les choix et les projets individuels, face à cette contradiction entre cette « nouvelle norme générationnelle » qui enjoint les bacheliers à poursuivre des études supérieures, et les cas encore minoritaires de personnes handicapées diplômées du supérieur ?

1.4 Une tension entre « vouloir » et « pouvoir » apprendre, entre l'étudiant et le contexte

LA REDUCTION des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ne signifie pas l'accès au savoir des étudiants une fois entrés à l'université. L'apprentissage universitaire se réalise dans l'interaction entre « *vouloir apprendre* » qui renvoie aux motivations et aux intentions de l'étudiant, et « *pouvoir apprendre* » qui renvoie aux capacités de l'étudiant mais aussi aux possibilités d'apprendre qui lui sont offertes par le contexte pédagogique (Parmentier, 1996). L'acte d'apprendre à l'université peut ainsi être envisagé à travers la tension entre *vouloir* et *pouvoir* qui renvoie aux questionnements suivants : suffit-il de « vouloir » apprendre à l'université pour « pouvoir » y apprendre ? Nous postulons que cette question, qui concerne l'ensemble des étudiants du supérieur, peut revêtir des contours particuliers lorsqu'elle se rapporte aux étudiants handicapés.

En quoi la qualité de l'apprentissage étudiant dépend-t-elle des caractéristiques individuelles et de l'engagement de l'étudiant en lien avec les caractéristiques du contexte universitaire et les possibilités offertes par l'environnement d'études ? Comment les questions relatives au « pouvoir apprendre » et aux possibilités offertes pour apprendre et réussir à l'université sont-elles pensées et étudiées : à partir de l'origine sociale de l'étudiant ou de sa situation familiale, à partir de l'individu lui-même et de ses caractéristiques personnelles ou à partir de la pédagogie universitaire et de l'environnement d'études ? Autrement dit, pour comprendre les écarts relatifs à la performance ou la qualité de l'apprentissage des étudiants handicapés, doit-on questionner l'étudiant, sa mobilisation et ses caractéristiques personnelles ou doit-on interroger les caractéristiques du contexte et l'accessibilité universitaire ?

Ces questionnements se situent au cœur d'un débat critique, qui anime la communauté des chercheurs travaillant sur les questions liées à l'apprentissage universitaire, la performance académique, la persévérance et le décrochage, ou plus largement l'échec et la réussite à l'université.

> *« L'examen de la littérature sociologique traitant des étudiants laisse apparaître une pluralité d'expériences et de modes d'affiliation aux études (Altet, Fabre et Rayou, 2001)*

---

[124] En 2015, seulement 21% des personnes reconnues handicapées sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (soit une part presque deux fois moins élevée que la moyenne) (DARES, 2017). Selon Amira et Meron (2006) : « *Dans la tranche d'âge de 25 à 49 ans, une personne sur deux ayant un handicap limitant sa capacité de travail ou reconnu par l'administration ne possède aucun diplôme professionnel ou supérieur au brevet (contre 30 % pour l'ensemble de la population). La proportion de celles qui détiennent un CAP ou un BEP est proche de la moyenne, mais les bacheliers sont relativement rares : 15 % des personnes handicapées ont un niveau scolaire supérieur ou égal au bac.* » (p.104).

mais également une multitude de facteurs favorisant la réussite scolaire et qui réfèrent aussi bien aux caractéristiques des publics étudiants qu'aux modalités d'accueil et d'accompagnement pédagogiques (De Ketele, 2010). » (Jellab, 2011, p.120)

Pour comprendre ou expliquer la diversité des parcours à l'université, ou encore les inégalités persistantes entre les étudiants selon leur héritage familial et scolaire face à la réussite, l'échec ou le décrochage, la sociologie des étudiants a proposé différentes approches qui ne convergent pas forcément ou du moins qui ne se centrent pas sur les mêmes dimensions ou caractéristiques. Un ensemble d'éléments, de facteurs ou de caractéristiques sont identifiés comme ayant une influence sur l'apprentissage universitaire : des facteurs contextuels, institutionnels ou pédagogiques ; des facteurs sociaux et scolaires en termes d'héritage et d'appartenance sociale ; et des facteurs personnels à l'étudiant en termes d'engagement, de motivation, ou de croyances[125]. Rares sont les recherches qui prennent simultanément en compte les trois ensembles de facteurs ou de caractéristiques, sans accorder plus d'importance à l'une ou l'autre des dimensions.

De nombreux travaux adoptent une approche que l'on peut qualifier de déterministe ou « reproductionniste », à partir d'enquêtes, le plus souvent macrosociologiques et quantitatives, qui mettent en évidence le poids des déterminations sociales et scolaires articulées au contexte sur les parcours étudiants et la réussite. Ainsi, ces travaux ont l'indéniable avantage de mettre au jour des régularités et des mécanismes généraux produisant des inégalités sociales et scolaires. Ils comportent néanmoins le risque de « gommer » ou d'accorder très peu d'importance aux singularités individuelles et à la dimension personnelle ou subjective de l'acte d'apprendre. De plus, si les étudiants sont « déterminés » par leur appartenance sociale et leur héritage familial ou scolaire, articulés au contexte universitaire et à sa pédagogie particulière, comment expliquer ou comprendre les expériences et les parcours qui « échappent » à leur destin le plus probable statistiquement ?

Un autre ensemble de travaux insistent en revanche sur cette dimension individuelle, le plus souvent à partir d'enquêtes microsociologiques, ethnographiques et qualitatives. Ces recherches questionnent la manière dont les étudiants accordent du sens à leur présence et à l'acte d'apprendre à l'université, construisent leurs projets, déploient diverses stratégies, approches ou perspectives différenciées face à l'apprentissage et au travail universitaire. Ces recherches portent principalement sur l'articulation des caractéristiques personnelles et contextuelles en s'intéressant à la manière subjective dont les étudiants perçoivent et apprécient, en termes de jugements et de croyances, leur environnement d'études en relations avec une capacité d'initiative personnelle, une certaine « liberté » d'échapper aux déterminations. Toutefois, les critiques que l'on peut adresser à cette seconde approche concernent la généralisation des résultats obtenus, mais aussi le risque de sous-estimer à l'échelle individuelle les déterminations et le poids de l'héritage social et scolaire dans l'apprentissage qui échappent au sujet.

---

[125] Ce « découpage » que nous proposons peut être critiqué, les trois dimensions pouvant être envisagées comme moins « indépendantes » les unes des autres qu'il n'y parait à première vue. A titre d'exemple, on peut se questionner sur les caractéristiques « individuelles » : dans quelle mesure ne seraient-elles pas « produites » par les effets conjoints des caractéristiques du contexte et de l'héritage ?

Se situer au sein de ce débat critique, et donc y prendre part, n'est pas chose aisée. Nous n'avons pas la prétention ou l'ambition de pouvoir trancher quant à la plus grande pertinence d'une approche sur l'autre. Nous adhérons à l'idée selon laquelle les recherches macrosociologiques et les travaux microsociologiques, les approches plutôt déterministes ou plutôt compréhensives, peuvent être perçues comme complémentaires et permettent de produire des connaissances variées qui alimentent à la fois l'une et l'autre des perspectives adoptées en permettent d'appréhender la complexité du phénomène. La question est de savoir dans quelle mesure l'origine sociale et le passé scolaire déterminent le destin universitaire ou en quoi l'étudiant a la possibilité de dépasser les frontières et de franchir des barrières liées à son passé et à sa famille ? Ces deux types d'approches comportent toutes deux le risque d'être « réductrices », puisque dans l'une le sujet est « écrasé » sous le poids des déterminations tandis que dans l'autre le système est en quelque sorte « effacé » en concevant l'individu comme libre et sans contrainte. Concernant notre interrogation initiale portant sur le poids respectif de chacune des dimensions susceptibles de peser sur la réussite universitaire ou la qualité de l'apprentissage, nous ne postulons pas a priori que l'une des trois dimensions (personnelle, familiale ou sociale, institutionnelle ou pédagogique) domine les deux autres. Nous envisageons d'ailleurs, qu'à l'échelle de la subjectivité, caractérisée par sa singularité et sa complexité, ces différentes dimensions sont moins « indépendantes » les unes des autres qu'elles n'y paraissent à première vue. Nous faisons l'hypothèse que selon les situations et les activités, à l'échelle microsociologique, ces différentes dimensions sont susceptibles d'être plus ou moins influentes, et qu'elles s'articulent au sein d'un processus relationnel « récursif » ou « en boucle ».

Toutefois, l'approche interactionniste que nous retenons engage un parti-pris quant à la manière de concevoir l'institution universitaire, qui n'est plus envisagée uniquement comme un lieu de *reproduction* mais aussi comme un lieu de *production*.

> *« Ce sont deux vues opposées des institutions éducatives qui se dégagent de l'objectivisme et du subjectivisme : l'une définira l'institution comme une forme sociale définie en-dehors des acteurs, comme un ensemble de normes s'imposant à eux ; l'autre inversera le rapport que les membres entretiennent avec leurs institutions, qu'ils contribuent au contraire à fabriquer dans un bricolage institutionnel permanent. » (Coulon, 1988, p.72)*

Nous considérons que le contexte peut peser fortement sur l'expérience individuelle en transformant ou « façonnant » progressivement l'étudiant, ce dernier étant également susceptible de s'engager et de se mobiliser selon des caractéristiques personnelles ou propres au contexte, et qu'il peut à son tour participer à transformer et faire évoluer le contexte et l'environnement dans lesquels il s'inscrit.

Autrement dit, privilégier une approche qui s'intéresse à la subjectivité, microsociologique et centrée sur le sujet apprenant, ne signifie pas que l'on rejette toute forme de détermination éventuelle ou le poids de l'héritage social et scolaire. Il s'agit au contraire, à l'échelle individuelle et subjective, de comprendre comment ces trois dimensions s'articulent et plus précisément comment le sujet, singulier et social, s'engage dans une activité en produisant du sens, à partir de son héritage familial et scolaire et en fonction des contraintes exercées par le contexte institutionnel et pédagogique spécifique. C'est ce travail de « bricolage permanant », de production de sens de la part du sujet apprenant qui fait l'objet de toute notre attention.

Les approches déterministes qui mobilisent la notion de « *handicap socioculturel* » supposent une carence ou un manque du côté de l'étudiant (son héritage et ses

caractéristiques sociales et familiales) qui expliquerait ses performances, son échec ou sa réussite (Charlot, 1997). De plus, dans le contexte de la scolarisation des élèves handicapés, la référence à des *handicaps* ou des *déficits* référés unilatéralement aux élèves a longtemps dominé et ainsi ignoré les conditions pédagogiques et les caractéristiques de l'environnement (Plaisance, 2013). C'est pourquoi nous proposons une « *lecture en positif* » (Charlot, 1997) de l'expérience universitaire des étudiants handicapés qui ne réfère pas uniquement à leurs caractéristiques personnelles (qu'il s'agisse de leur héritage familial et scolaire ou de la déficience) pour prendre en compte l'interaction avec leur cadre de vie, l'environnement universitaire et les caractéristiques contextuelles, ainsi que leur mobilisation intellectuelle et sociale.

Qu'il s'agisse de l'apprentissage en contexte scolaire ou universitaire ou du handicap, il y a une certaine continuité vis-à-vis de ces questionnements car l'objet du débat est le même : peut-on expliquer les performances universitaires des étudiants handicapés uniquement à partir de leurs caractéristiques personnelles, familiales et sociales ou encore à partir de leur(s) déficience(s) ? Adopter une lecture en positif nous engage à nous distancier d'une lecture qui attribuerait des difficultés ou des impossibilités vécues par les étudiants en se référant unilatéralement à ses traits personnels ou ses caractéristiques individuelles sans prendre en compte le poids du contexte sur la production des situations de handicap et la qualité de l'apprentissage.

2. Une lecture « en positif » de l'expérience universitaire

ADOPTER une « lecture en positif » (Charlot, 1997) de l'expérience et de l'apprentissage universitaire vise à se distancier d'une approche normative en termes de carence ou de manque imputé à l'étudiant pour réussir ou satisfaire les exigences académiques, ainsi qu'à une approche du handicap centrée sur la déficience qui ne prend pas en compte le rôle de l'environnement et de l'interaction dans le processus de production du handicap.

2.1 Une lecture en positif qui s'oppose au *handicap socio-culturel* comme carence

EN OPPOSITION avec le « *déterminisme objectiviste* » (Charlot, 1997), étudier la qualité de l'apprentissage universitaire des étudiants handicapés à partir des notions de rapport au savoir (Charlot, 1997) et de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) implique de se distancier des notions *d'habitus* et de *handicap socioculturel.*

> *« Plusieurs recherches se sont intéressées aux rapports complexes entre les élèves comme sujets, et les savoirs scolaires comme discours constitués. Ces recherches, à orientations épistémologiques hétérogènes, ont pour objectif commun de rendre compte des différences de carrières scolaires en les rapprochant davantage des différences de rapport au(x) savoir(s), plutôt que de différences tenant à l'appartenance socioculturelle. » (Jellab, 2001, p.84)*

La théorie du handicap socioculturel, qui envisage les écarts de réussite ou d'échec scolaire comme socialement produits, s'est progressivement substituée à l'idéologie du don, selon laquelle ces écarts de performance scolaire sont fondés sur des différences « innées » entre les élèves (Charlot, 1997). L'idéologie du don consisterait à penser que si les élèves et les étudiants handicapés connaissent plus de difficultés dans le système scolaire et universitaire c'est parce qu'ils sont naturellement moins doués que les autres

élèves ou étudiants. Selon Bourdieu et Passeron, *« l'idéologie du don »* se base *« avant tout sur la cécité aux inégalités sociale devant l'École et la culture »* (1964, p. 108).

Dans les années 1960 et 1970, ce que Charlot (1997) désigne par les « *sociologies de la reproduction* » (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971) s'intéressent aux phénomènes regroupés sous le terme « d'échec scolaire », analysés en termes de différences de positions occupées dans l'espace scolaire et l'espace social. De manière synthétique, Bourdieu met en évidence « *de façon claire et irréfutable, qu'il existe une corrélation statistique entre la position sociale des parents et la position des enfants dans l'espace scolaire »* (Charlot, 1997, p.20). Cette corrélation statistique met en évidence que l'échec scolaire a « *quelque chose à voir* » avec la position sociale de la famille, pour autant elle n'a pas de valeur démonstrative selon Charlot, dans le sens où elle ne renvoie pas à une relation causale.

En effet, cette approche de l'échec scolaire en termes de positions comprend certaines limites et certains risques. Un premier ensemble de limites tient à la définition de la notion de position, qu'il s'agisse de la « *position sociale de la famille* » étant souvent réduite à la catégorie socio-professionnelle de l'un ou des deux parents, ou la « *position scolaire* » de l'enfant. De plus, ces théories de la reproduction s'intéressent à la position « *objective* », comme la place occupée, sans questionner la position « *subjective* », c'est-à-dire la posture adoptée par l'enfant ou la famille, c'est-à-dire le sens qu'ils accordent à cette place. Les questions fondamentales posées par Charlot sont alors : s'il y a héritage et transmission d'un certain nombre de ressources ou de capitaux (culturel, social, économique) comment se transmet le capital ? Comment se construit l'habitus et se produit la reproduction ? C'est, pour l'auteur, du côté des activités et des pratiques, de leur normativité et des règles qui les régissent, qu'il faut porter son attention pour mieux appréhender l'échec ou la réussite.

> *« Dire qu'un élève est un handicapé socioculturel, c'est non seulement le penser comme un objet mais penser cet objet par ce qui lui manque – ses "lacunes", ses "carences" » (Charlot, 1997, p.29)*

À partir de la fin des années 1960 et tout au long des années 1970, la théorie du handicap socioculturel[126] va se substituer à l'idéologie du don (Charlot, 1997 ; 1999) avec pour arrière-plan les théories de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971). La théorie du handicap socioculturel peut être considérée de manière critique comme un « *glissement* » ou un *« avatar »* de la sociologie de la reproduction (Charlot, 1997, p.24-32). Selon Charlot, les sociologies de la reproduction connaissent deux interprétations « *abusives* ». La première est l'idée selon laquelle l'origine sociale de la famille est la *cause* ou *produit* l'échec scolaire de l'enfant, où l'on glisse alors d'une « *transposition de systèmes de différences* », d'une corrélation statistique à l'idée d'une causalité. Une seconde interprétation « *abusive* » des

[126] Pour être plus précis, il conviendrait d'utiliser le pluriel pour désigner les théories du handicap socioculturel dont Charlot (1996 ;1997) en identifie au moins trois formes ou versions en lien avec l'évolution conceptuelle du handicap (que l'on a détaillée dans le chapitre 6). La première version raisonne en termes de privation et considère que le handicap est ce qui manque aux élèves pour réussir à l'école. La seconde version raisonne davantage en termes de conflit culturel et considère que le handicap est le désavantage subit par l'élève lorsque sa culture familiale est trop éloignée ou différente de la culture scolaire (dominante). La troisième version raisonne en termes de relation en considérant que c'est l'école qui handicape l'élève par une déficience institutionnelle. Dans cette dernière version, le handicap est donc une relation et non plus une caractéristique interne à l'élève ou à sa famille contrairement aux deux précédentes (Charlot, 1997 ; 1999).

sociologies de la reproduction tient à envisager la *différence* comme un « *handicap socio-culturel* ». Charlot examine les notions de désavantage et de compensation, autour de celle de *handicap* et du glissement sémantique dont il a fait l'objet. Initialement pensé comme une *relation*, le handicap est devenu, par des processus de réification[127] et néantisation[128], un « *manque imputé à l'individu* ». La notion de handicap socioculturel, lorsqu'elle n'est pas mise en relation avec les exigences de l'institution scolaire ou universitaire, est susceptible d'être « *substantifiée et naturalisée* » et ainsi de fonctionner comme « *une figure moderne* » du discours sur les dons et les aptitudes (Delay, 2011).

> *« Des dons au handicap socioculturel, on peut observer que si le registre ultime de l'explication a changé, sa structure reste la même : les inégalités scolaires sont toujours données comme une traduction directe de l'inégale répartition des aptitudes des élèves. Dans cette optique, l'école n'est pas productrice de l'échec scolaire, tout au plus se borne-t-elle à enregistrer des difficultés, des déficits et des manques qui sont produits en dehors de ses murs (soit dans l'élève, soit à l'intérieur de la famille) » (Delay, 2011, p. 81-82)*

La notion de handicap socioculturel peut ainsi être considérée comme « *psychologisante* » (Delay, 2011) ou comme renvoyant à une lecture « *en négatif* » de la réalité sociale, appréhendée en termes de manque ou de carence (Charlot, 1997 ; 1999).

Selon une approche interactionniste et phénoménologique, Paivandi (2011 ; 2015) prend le contre-pied de la notion *d'habitus* en lui préférant celle de *perspective,* insistant sur le caractère dynamique et non-figé de la *relation à l'apprendre.* Envisager l'expérience universitaire et la qualité de l'apprentissage sous l'angle de la relation à l'apprendre permet de se distancier de cette lecture « *en négatif* » de la réalité sociale qui postule une causalité du manque. Dans sa conceptualisation, Paivandi (2011 ; 2015) opte pour une orientation phénoménologique en mobilisant le concept de perspective, « *ouvert et évolutif* », par opposition à celui *d'habitus,* constitué ou hérité « *passivement* » *« une fois pour toutes »* à partir de dispositions intériorisées. L'approche retenue par l'auteur s'inscrit dans une sociologie interactionniste qui réfute l'hypothèse d'un étudiant « *passif conduit par son habitus scolaire et son destin familial* » (Paivandi, 2015, p.51).

> *« L'affiliation de l'étudiant à l'université, ses interactions, constituent un phénomène actif susceptible d'impliquer une sorte de « conversion » permettant de faire évoluer la perspective. La perspective lycéenne ne disparaît pas, elle est mobilisée en tant que ressource et est susceptible d'évoluer à travers les processus d'apprentissage pratique et d'interprétation du nouvel environnement. Il s'agit d'une activité d'empilement, d'un bricolage d'intégration de micro-expériences passées, un travail permanent de sédimentation, d'appropriation de nouvelles expériences, et d'intégration de nouveaux apprentissages. » (Paivandi, 2015, p.51)*

Proposer une lecture « *en positif* » ne renvoie pas, en tout cas pas uniquement, à une lecture « *optimiste* » de la réalité sociale, bien qu'il s'agisse de s'intéresser à ce que les sujets font et réussissent (et pas uniquement à ce qu'il leur manque) même lorsqu'ils sont considérés en « échec » du point de vue de l'institution scolaire ou universitaire. Cette lecture en positif renvoie surtout à une « *posture épistémologique et méthodologique* » (Charlot, 1997, p.33) qui vise à comprendre comment se construit une situation, d'échec ou de réussite, et un apprentissage. Cette posture et cette construction

---

[127] Processus mental par lequel on a transformé la *relation* en *chose*, ici la compensation « *elle-même* » en « *chose compensatoire* » (Charlot, 1997, p.29).

[128] Processus mental par lequel ce n'est plus la « *chose compensatoire* » qui est pensée mais son contraire, « *ce qui doit être compensé* », à savoir un *manque*, une *lacune* ou une *carence* (op. cit).

invitent à se questionner sur la manière dont on considère l'élève ou l'étudiant, à partir de sa position dans l'espace institutionnel, comme « *un objet incomplet*[129] », un être écrasé sous le poids des déterminismes, « *reproduit* » par des mécanismes de domination, ou à l'inverse, comme un *sujet*, un être humain, social et singulier (Charlot, 1997).

Cela engage le chercheur à considérer l'apprenant non pas comme un « *être générique, abstrait, universel, ou comme pur sujet cognitif ou épistémique* » mais à étudier « *des conduites de sujets concrets agissant dans des situations sociales concrètes et non épurées pour les besoins de l'étude* » (Rochex, 2004, p.100). Nous nous situons dans une approche relationnelle et interactive, pour étudier l'apprentissage des étudiants handicapés dans l'interaction entre des facteurs individuels propre à l'apprenant (ses caractéristiques, son histoire et son passé scolaire) et des facteurs contextuels (modes de fonctionnement, normes et pratiques de l'institution). La notion de rapport au savoir revêtirait ainsi une « puissance intégratrice » puisqu'elle permet l'articulation entre les « *significations subjectives (à travers la question du sens que l'acte d'apprendre revêt pour le sujet) et* [les] *contraintes socio-institutionnelles à l'œuvre dans l'acte d'apprendre* » (Léonardis, 2004, p.90)

> *« Ni substance ou caractéristique attachée au seul individu ou à son groupe social, ni pur artefact construit par la seule institution scolaire, le rapport au savoir doit alors être pensé et étudié, dans une approche relationnelle, comme le produit d'une histoire et de la confrontation entre modes de socialisation et univers de pratiques de nature nécessairement différente. » (Rochex, 2004, p.100)*

De ce point de vue, étudier le rapport au savoir ou la relation à l'apprendre des étudiants engage à se centrer sur le sujet qui apprend, qui s'approprie le savoir et le monde. En effet, apprendre ne renvoie alors pas uniquement à des processus *d'accès* ou *d'intériorisation* du savoir mais à une construction de sens par un processus *d'appropriation :* « *l'acte d'apprendre un savoir ne donne pas accès à ce monde, mais à son appropriation en mobilisant une pluralité de rapports.* » (Paivandi, 2015, p.51). Une vigilance s'impose alors lorsque l'on étudie le rapport à l'apprendre, l'expérience et l'apprentissage des étudiants selon une approche socioconstructiviste, interactionniste ou microsociologique. Il convient de veiller à ne pas basculer ou s'enfermer dans une lecture en négatif de la réalité sociale, en substituant la notion de handicap socioculturel à celles de rapport au savoir ou de relation à l'apprendre, en envisageant par exemple un « *bon* » ou un « *mauvais* » rapport à l'apprendre, voire « *l'absence* » de rapport au savoir.

> *« Assez tôt, j'ai vu apparaitre des discours (…) sur les élèves qui échouent "parce qu'ils n'ont pas un bon rapport au savoir", ou pire encore, « parce qu'ils n'ont pas de rapport au savoir". Un concept que je théorisais pour contester la notion de handicap socio-culturel, c'est-à-dire une lecture en négatif en termes de carence, était ainsi utilisé pour remplacer et moderniser cette notion ! » (Charlot, 2017, p.166)*

---

[129] « Raisonner en termes de manques, c'est le penser [le dominé] comme un objet incomplet – point de vue du dominant, qui se pose comme sujet accompli, et voit et traite le dominé comme un objet. Essayer de comprendre l'échec comme une situation qui advient au cours d'une histoire, c'est considéré que tout individu est un sujet, si dominé soit-il » (Charlot, 1997, p.34).

Précisons toutefois que l'objectif visé n'est pas de « *démentir* » ou d'infirmer les travaux de Bourdieu et les théories de la reproduction, mais de « *porter le regard sur des territoires dans lesquels ceux-ci ne s'étaient guère aventurés* » (Rochex, 2004, p.95).

On peut constater un mouvement de décentration progressive des caractéristiques individuelles pour comprendre les expériences et les trajectoires, vers une plus grande prise en compte des caractéristiques contextuelles susceptibles de structurer les expériences individuelles. Dans de nombreux travaux et courants de recherches, c'est à partir des caractéristiques individuelles de l'élève, l'étudiant ou la personne handicapée que l'on cherche à expliquer les difficultés (scolaires, sociales ou fonctionnelles) qu'il vit et qu'il rencontre. Progressivement, qu'il s'agisse de la sociologie de l'école, de la sociologie des étudiants ou de la sociologie du handicap, les facteurs contextuels sont davantage pris en compte pour expliquer les expériences et les vécus différenciés.

Concernant spécifiquement l'apprentissage universitaire, adopter une lecture en positif peut être rapproché de ce qu'Alava et Romainville (2001) ont identifié comme le passage d'un *modèle du déficit* au *modèle de négociation sociale*. Dans un premier temps, la plupart des recherches ont visé l'adaptation des étudiants aux normes universitaires (modèle du déficit) : « *une partie importante des recherches a été consacrée à la question de savoir comment adapter les « nouveaux étudiants » au contexte réputé intangible de l'enseignement supérieur* » (Alava et Romainville, 2001, p.160). On cherchait alors à identifier du côté de l'étudiant les « *manques* » à combler pour qu'il mobilise une approche en profondeur de l'apprentissage. Puis, d'autres recherches, d'orientation plus sociologiques, « *aux prétentions moins normatives* » se développent. La perception qu'ont les acteurs des normes universitaires est questionnée et l'on étudie l'affiliation universitaire et la socialisation des étudiants (Alava et Romainville, 2001). Une attention croissante est portée au contexte pédagogique universitaire à l'environnement d'études pour questionner leurs éventuels impacts sur l'apprentissage des étudiants.

2.2 L'apprentissage universitaire comme processus de socialisation : dimensions sociale et identitaire

L'ACTE D'APPRENDRE à l'université ne renvoie pas uniquement à des processus de cognition mais aussi à des processus de socialisation (Alava et Romainville, 2001). La socialisation secondaire que connait l'étudiant à son entrée à l'université renvoie à un processus complexe qui comprend différentes dimensions, notamment cognitives, affectives, relationnelles et comportementales. L'apprentissage universitaire s'inscrit au sein d'une communauté, ayant une culture académique, un langage et des techniques qui lui sont propres, et pour qui le savoir est lui-même son propre but (Paivandi, 2015). Cette socialisation secondaire va dépendre à la fois des caractéristiques ou des traits individuels de l'étudiant, de ses interactions et de ses pratiques et activités, mais aussi des données contextuelles et des normes institutionnelles et la manière dont il les perçoit. Elle implique une adaptation de la part de l'étudiant à ce nouveau contexte pédagogique, elle se réalise notamment à travers des processus d'intégration académique et sociale (Tinto, 1975) et des processus d'acculturation et d'affiliation lui permettant d'apprendre son « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997).

Certains auteurs refusent l'idée d'une socialisation forte et prégnante à l'université, en considérant que l'université n'offre qu'une « *demi-acculturation* » (Beaud, 2002) ou une socialisation « *silencieuse* » dans le sens où elle ne relève pas des contenus de formation ou des discours des enseignants, mais plutôt des « *effets diffus* » de

l'organisation de la situation (Lahire, 1997). Ce processus de socialisation secondaire se réaliserait surtout à travers les rythmes de travail et les cadres universitaires ou les « *matrices disciplinaires* » (Millet, 2003). Les disciplines et les filières universitaires constituent de puissants « *univers de socialisation* » (Galland, 1995), des « *matrices socialisatrices* » (Millet, 2003) qui imposent aux étudiants, selon les filières, des styles de travail, de comportement et d'existence bien différents (Lahire, 1997 ; 1998 ; 2000 ; 2002). Nous retenons de cette approche que les processus de socialisation à l'université dépendent fortement des cadres et des disciplines dans lesquels ils se déploient.

D'autres auteurs considèrent que l'intégration de l'étudiant à son environnement d'études constitue une dimension centrale du processus de socialisation universitaire qui permet à l'étudiant de dépasser les multiples ruptures qui marquent l'entrée dans le supérieur, de développer un sentiment d'appartenance et de maintenir son engagement et sa motivation (Tinto, 1975 ; Coulon, 1997 ; Jellab, 2011 ; Berthaud, 2017). Nous adhérons à cette approche en considérant que l'intégration de l'étudiant à l'institution et aux groupes qui la composent, autrement dit l'intégration sociale et académique[130] (Tinto, 1975) à cette communauté et l'acculturation et l'affiliation de l'étudiant lui permettent progressivement d'en devenir « *membre* » (Coulon, 1997) et d'atteindre les niveaux plus avancés de l'apprentissage. En entrant à l'université, l'étudiant doit se « *convertir* » pour faire face à la transition entre la culture lycéenne et la culture étudiante, il doit construire une nouvelle identité et élaborer un nouveau rapport au savoir (Coulon, 1997). Pour ne pas rester étranger à ce monde, l'étudiant doit s'acculturer et s'affilier, c'est-à-dire acquérir un statut social nouveau, qui passe par l'apprentissage de son métier d'étudiant (Coulon, 1997). Ces processus d'intégration, d'acculturation et d'affiliation impliquent une temporalité spécifique, dans le sens où ils sont marqués par plusieurs temps qui se succèdent les uns aux autres[131], et n'engagent pas uniquement l'étudiant et ses caractéristiques personnelles mais bien son interaction avec son environnement d'études et ses caractéristiques contextuelles.

S'affilier, acquérir une nouvelle identité et un nouveau statut implique d'être reconnu comme membre par la communauté. Se sentir appartenir à une communauté, être reconnu en tant que membre ne dépend pas uniquement de l'étudiant mais aussi de la manière dont les autres (étudiants, enseignants) le définissent, le perçoivent et la manière dont l'étudiant a le sentiment qu'on le définit et qu'on le perçoit. C'est particulièrement cette interaction, cette transaction et cette reconnaissance, entre « soi et soi » et « soi et les autres » qui font l'objet de nos questionnements. Nous avons vu que les mécanismes d'étiquetage (Becker, 1985) et de stigmatisation (Goffman, 1975) sont des processus relationnels dépendant de la perception et du jugement d'autrui mettant en évidence qu'un individu se définit en étroite relation avec la manière dont il est défini par les autres dans l'interaction (cf. Chapitre 6). Il s'agit d'examiner dans quelle mesure les interactions et les transactions par lesquelles le regard porté sur l'étudiant handicapé à l'université construit le regard qu'il porte sur lui-même et comment il en résulte également (Stiker, 2005). La représentation commune du handicap est défective,

---

[130] Selon Tinto (1975), l'*intégration académique* renvoie aux performances et au développement intellectuel de l'étudiant mais aussi à la convergence des normes, des valeurs et des objectifs de l'étudiant à ceux du système académique. L'*intégration sociale* correspond quant à elle à l'interaction et aux relations sociales que l'étudiant entretient avec les autres acteurs universitaires (enseignants, étudiants) (cf. Chapitre 4 partie 3.2. Socialisation et intégration sociale et académique).

[131] Le temps de *l'étrangeté*, le temps de *l'apprentissage* puis le temps de *l'affiliation* (Coulon, 1997).

marquée par l'idée de malheur et de manque (Stiker, 2005), le handicap fait peur, provoque la gêne voire un malaise permanent (Stiker, 2009 ; 2015).

Comment le handicap à l'université est-il susceptible d'intervenir voire d'entraver ces processus d'acculturation, d'affiliation et d'intégration sociale et académique ? Les étudiants handicapés à l'université sont-ils condamnés à rester en situation de « *seuil* » en « *marge* » ou en « *périphérie* » (Gardou, 1997), dans une situation « *liminale* » (Murphy, 1990 ; Calvez, 1994), ou encore dans un « *entre-deux statutaire* » ou une identité « *entre-deux* » (Korff-Sausse, 2011) ?

2.3 Une lecture en « positif » qui s'oppose au handicap comme une caractéristique de l'étudiant

SELON Plaisance (2013), il existe une propension spontanée, chez les enseignants mais sans doute chez nous tous, à attribuer la source des difficultés aux personnes elles-mêmes, voire à leurs caractéristiques intrinsèques, en négligeant les interactions avec leur cadre de vie. Dans le contexte de la scolarisation des élèves handicapés, cette représentation « en négatif » des élèves et la référence à des *handicaps* ou des *déficits* référés unilatéralement aux élèves ignorent les conditions pédagogiques.

> *« Vieille question, à vrai dire, qui a été précisément à la source de toutes les minorisations et des infériorisations des enfants concernés qui, de plus, pouvaient se conformer à ces représentations négatives et stigmatisantes. Cette confirmation dans le réel, c'est-à-dire les éventuels échecs dans les apprentissages, venaient à leur tour renforcer les présuppositions d'incapacités référées aux traits personnels des élèves. Ainsi, les représentations en négatif des élèves ont pu gouverner durablement les institutions et les pratiques. » (Plaisance, 2013, p.227)*

La prise en compte progressive du cadre de vie, des contextes et plus spécifiquement des conditions pédagogiques pour comprendre les difficultés des élèves handicapés face à l'école ou à l'apprentissage, semble s'inscrire plus globalement dans un mouvement d'évolution conceptuelle du handicap. En effet, bien qu'un consensus semble se dégager depuis quelques années vis-à-vis d'une conception du handicap dans une approche interactive, comme le résultat de l'interaction de la personne avec son environnement, cela n'a pas toujours été le cas.

> *« Décideurs politiques, organisations de personnes handicapées, chercheurs s'accordent aujourd'hui à considérer que le handicap n'est pas une caractéristique de la personne, mais le résultat de l'interaction entre une personne ayant une déficience et les obstacles environnementaux, physiques et sociaux, auxquels elle est confrontée ». (Barral, 2007, p.233)*

Cette évolution conceptuelle, qui bouleverse nos « *représentations traditionnelles et convenues* », relève d'un processus alimenté par des débats, des tensions et des travaux sur une trentaines d'années, en lien avec un contexte international marqué par des évènements sociaux, politiques et scientifiques dans le domaine du handicap (Barral, 2007).

Les élèves reconnus par l'institution scolaire comme handicapés sont encore peu nombreux à poursuivre des études supérieures et lorsqu'ils entrent dans l'enseignement supérieur ils sont surreprésentés à l'université, dans les premiers cycles et se répartissent inégalement au sein des différentes filières. Adopter une lecture en positif de leur expérience et de leur apprentissage à l'université ne signifie pas occulter ou nier

les inégalités que subissent les enfants et jeunes handicapés au sein du système scolaire. Les travaux de Charlot sur le rapport au savoir ont pour point de départ la question de la « *réussite paradoxale* » (Charlot, 2017) ou de la « *réussite scolaire atypique* » (Rochex, 2004) ils nous semblent ainsi particulièrement pertinent pour penser et étudier l'apprentissage universitaire des étudiants handicapés. Notre attention se porte donc sur l'aspect singulier de chaque histoire, la manière dont les étudiants handicapés sont susceptibles « d'échapper » à un destin social et scolaire leur prédisant « l'échec » ou la sortie précoce du système scolaire et universitaire.

La prise en compte de la dimension singulière de chaque apprenant associée à une lecture du handicap en termes d'interaction, nous engage à questionner l'adéquation ou l'inadéquation de l'environnement universitaire en relation avec les situations et les expériences vécues par les étudiants handicapés. Il s'agit de questionner l'existence de barrières ou de facilitateurs relatifs à l'apprentissage au sein de l'environnement universitaire, qui permettent par extension d'interroger son accessibilité. L'intérêt de mobiliser la notion *d'accessibilité* réside dans l'approche universaliste qu'elle sous-tend, dans le sens où *l'accessibilisation* de l'université ne bénéficierait pas uniquement aux étudiants identifiés « *en situation de handicap* » par l'institution, mais potentiellement plus généralement à tous les étudiants.

3. Accessibilité pédagogique et accessibilité aux savoirs

S'INTERESSER aux processus de cognition et de socialisation relatifs à l'apprentissage universitaire nous amène à nous interroger quant à l'accessibilité aux savoirs et plus largement l'accessibilité pédagogique à l'université. D'abord circonscrite au domaine de la mobilité physique, la notion d'accessibilité s'est progressivement étendue à d'autres domaines dans une acception plus large. Elle nous permet de questionner l'adaptation ou l'inadaptation de l'environnement universitaire et du contexte pédagogique pour les étudiants handicapés ainsi que l'accessibilisation aux savoirs, aux activités d'apprentissage et aux tâches académiques.

3.1 Accessibilité et postulat d'éducabilité

REPLACER la notion d'accessibilité dans une perspective historique permet de la mettre en lien avec une notion plus ancienne, celle d'éducabilité. Le postulat de l'éducabilité trouve ses racines dans l'éducation des sourds et des aveugles, puis celle des enfants « *idiots* » ou « *arriérés* » au XVIIIème siècle. En lien avec le développement d'une nouvelle épistémologie qui se développe à distance de la religion, influencée par les Lumières, l'éducabilité constitue « *la pierre angulaire conceptuelle* » de la mutation qui s'opère et oppose désormais aux « *incurables* » les « *éducables* » (Ville, Fillion et Ravaud, 2014, p.33-34). Ce postulat d'éducabilité, ainsi que la compensation des déficits, renvoient aux épistémologies empiristes et matérialistes, aux bases philosophiques issues du *sensualisme*, qui font l'hypothèse que la connaissance n'est pas innée mais provient de l'expérience des sens, qu'elle a une base sensible (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Lorsqu'à la fin du XVIIIème, Itard recueille le jeune « *enfant sauvage* » Victor c'est bien le pari de l'éducabilité qu'il fait, en le formulant ainsi *« la curabilité de cet idiotisme apparent* » et s'oppose ainsi aux médecins aliénistes de l'époque qui considéraient qu'une action pédagogique, même basée sur les sens, ne pouvait aboutir (Plaisance, 2013).

> *« Avec la notion d'éducabilité, il s'agissait avant tout de penser la personne (souvent un jeune) comme susceptible d'éducation, comme fondamentalement éducable, en opposition aux présupposés de l'inéducabilité ou de la semi éducabilité, comme cela était encore formulé quasi officiellement à la fin des années soixante. » (Plaisance, 2013, p.226)*

La notion d'éducabilité permet de s'opposer à un certain fatalisme ou une certaine résignation. Meirieu (2009) envisage l'éducabilité comme un *pari* ou un *postulat* plutôt qu'un principe. Bien qu'il considère qu'on ne peut prouver que « *tous les enfants sont aptes à toutes les disciplines et au plus haut niveau* », et qu'il y a même une forte probabilité que ce ne soit pas le cas, il considère qu'il faut le prétendre, faire « *comme si* » (Meirieu, 2009) dans une visée éthique.

> *« On ne sait jamais à quoi attribuer un échec et avoir la certitude que cet échec est imputable exclusivement au déficit d'une personne et non pas aux conditions éducatives de l'accompagnement qui lui a été proposé. (…) C'est la raison pour laquelle ce pari de l'éducabilité m'est apparu probablement scientifiquement faux, bien qu'on n'en sache rien, mais éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain. » (Meirieu, 2009, p.5)*

En cela, le postulat d'éducabilité et la notion d'accessibilité peuvent faire face à des résistances qui reposent sur l'attribution « *d'incapacités natives* » aux personnes (Plaisance, 2013). L'accessibilité renvoie au contexte d'apprentissage et concerne le responsable éducatif, qui doit développer et mettre en place des modalités éducatives permettant de promouvoir les capacités et les ressources de la personne. La question de l'accessibilité pédagogique ne prend sens qu'en relation avec les représentations que l'on se fait des élèves ou des apprenants, et la « *propension spontanée* » à attribuer l'origine des difficultés aux personnes elles-mêmes, voire à leurs caractéristiques intrinsèques en négligeant les interactions avec leur cadre de vie, et plus spécifiquement les conditions pédagogiques en contexte scolaire (Plaisance, 2013).

3.2 Le concept d'accessibilité et le processus d'accessibilisation

BIEN QUE les notions *d'accès* et *d'accessibilité* soient anciennes et fassent partie du langage courant, elles ont pris un nouveau relief lorsqu'elles ont été mises en lien avec les obstacles que rencontraient les personnes en situation de handicap dans leur environnement. Le concept d'accessibilité s'inscrit dans une approche universaliste du handicap, qui s'oppose à une conception catégorielle dominante en France jusqu'aux années 1970-1980. C'est notamment par la montée des luttes contre les discriminations et en faveur des droits fondamentaux que la notion de handicap a été révisée, il s'agit désormais de viser un accès de tous les citoyens à tous les domaines de la vie sociale sans restriction dans une perspective inclusive, plutôt que d'opposer les personnes « *valides* » à celle « *handicapées* » dans une perspective réadaptative (Ville, Fillon, Ravaud, 2014).

En envisageant le handicap comme une relation plutôt qu'un attribut, l'accent n'est plus mis sur le changement de la personne mais sur l'environnement. L'accessibilité est devenue un thème majeur des revendications militantes pour la mise en œuvre d'une « *citoyenneté concrète pour tous* » (Plaisance, 2013).

> *« L'accessibilité généralisée revient à éliminer tout obstacle présent dans un environnement restant pourtant et encore inhospitalier car valido-centré. (…) Alors que la réadaptation des corps illustrait un modèle individuel, l'accessibilité a une vocation sociale et universaliste : elle traduit, encourage et justifie le mouvement d'égalisation des conditions théorisé par Tocqueville. » (Blanc, 2015, p.67)*

L'accessibilité généralisée est étroitement liée à la notion de conception universelle[132] (*universal design*), les deux notions sont repérables et parfois définies dans des textes normatifs et officiels à l'échelle internationale (*Convention relative aux droits des personnes handicapées,* de l'ONU en 2006*),* à l'échelle de l'Union Européenne (*La stratégie européenne 2010-2020 en faveur des personnes handicapées*), mais aussi à l'échelle nationale (lois de 1975 et de 2005). Il apparait que la notion d'accessibilité, d'abord restreinte aux questions de mobilité physique, va progressivement s'élargir à d'autres domaines dans une acception plus large (Plaisance, 2013).

Au-delà des textes législatifs et officiels, comment peut-on problématiser les évolutions relatives à la question de l'accessibilité ? Comment peuvent-elles être situées dans un cadre interprétatif ?

Selon Plaisance (2013), les travaux des sociologues américains rattachés au courant de l'interactionnisme symbolique (Becker, 1963 ; Blumer, 1971 ; Gusfield, 1981) permettent d'envisager la problématique de l'accessibilité en lien avec la genèse des problèmes sociaux et leur émergence sur la scène publique. Ce cadre théorique de l'interactionnisme symbolique est notamment mobilisé par Larrouy (2011) qui s'intéresse à « *l'invention de l'accessibilité* » à partir d'une enquête qualitative menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie (2007). L'accessibilité est alors envisagée comme : « *l'enjeu d'un travail collectif d'identification et de reconnaissance, de catégorisation et de stabilisation, c'est-à-dire comme le résultat de la construction d'un problème social, d'un problème devenu public* » (Larrouy, 2011, p.21).

La question de la transformation du rapport à la norme et l'évolution des processus de *normalisation* sont également présentes dans les travaux de Sanchez (2000), qui préfère la notion *d'accessibilisation,* pour insister sur un processus « *en cours* », à celle plus « *statique* » d'accessibilité (Plaisance, 2013). Selon Sanchez, le processus d'accessibilisation « *porte en germe la déstructuration de la catégorie du handicap et tend à renverser le modèle d'intégration réadaptatif, essentiellement fondé sur la normalisation des individus. Avec l'accessibilité, il s'agira désormais, au contraire, de normaliser les milieux de vie tels que l'école, l'entreprise, la cité* » (Sanchez, 2000, p.310). L'accessibilité s'applique à de très nombreuses situations telles que le travail, la culture mais aussi la formation et l'éducation (Zaffran, 2015).

3.3 L'accessibilité en éducation, l'accessibilité pédagogique

SELON Plaisance, la question de l'accessibilité en éducation n'est pas nouvelle et l'auteur reprend les travaux sur les *Héritiers* de Bourdieu et Passeron (1964) en considérant que la question de l'accessibilité y était centrale dans la mesure où « *les limitations de l'accès à l'université sont la caractéristique fondamentale des classes populaires qui se trouvent progressivement, soit rejetées du système éducatif, soit reléguées dans des filières dévalorisées* » (Plaisance, 2013, p.224). Selon l'auteur, une transposition de cette analyse, en termes d'éliminations successives au cours de la scolarité, de restrictions d'accès, de mises à l'écart, est possible vis-à-vis des élèves ou étudiants en situation de handicap.

---

[132] Définie par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006) à l'article 2 : « *On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La "conception universelle" n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires.* ».

Au regard des données statistiques sur les « *éliminations* » et les « *discontinuités de parcours* » de ces élèves, il apparait que les transitions entre les différents niveaux d'enseignement restent des obstacles difficiles, particulièrement dans la « *montée* » du système vers le lycée et l'enseignement supérieur. Au-delà de cette question de l'accessibilité en éducation, la notion d'accessibilité pédagogique permettrait de renouveler les problématiques (Plaisance, 2013).

L'accessibilité pédagogique ne se limite pas à « *l'accès physique à tel ou tel niveau* » mais renvoie à l'ensemble des pratiques « *qui ouvrent aux élèves en situation de handicap les conditions de leur développement optimal* » (Plaisance, 2013, p.224). Nous retiendrons comme définition :

> *« L'accessibilité pédagogique correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe » (Benoit et Sagot, 2008, p. 21)*

Lorsqu'on envisage le handicap selon une approche interactive, les situations de handicap comme étant produites dans l'interaction entre des facteurs individuels et des facteurs environnementaux, la notion d'accessibilité permet de penser l'adaptation ou la normalisation de l'environnement dans une visée de réduction des situations de handicap. Dans le cadre scolaire ou académique, la notion d'accessibilité conduit à réinterroger fondamentalement les pratiques pédagogiques, implique pour les acteurs d'envisager le handicap comme une construction sociale, et questionne la *« longue tradition éducative de notre système [qui] maintient une vision globale de la classe, elle-même constituée d'élèves standards* » (Poutoux, 2011, p.148).

Dans le domaine de la recherche en didactique, certains auteurs qui s'intéressent à *l'accessibilité aux savoirs*, en mobilisant un cadre conceptuel s'inscrivant dans la théorie anthropologique de la didactique (Chevallard, 1999) et la théorie de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007), proposent la notion *d'accessibilité didactique* définie comme « *l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : formes d'étude, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnements, aides…* » (Perez et Assude, 2013 ; Assude, Perez, Suau et Tambone, 2015).

Au regard de l'évolution impulsée par les politiques scolaires inclusives, certains travaux évoquent une « *accessibilité fragmentaire* » (Feuilladieu, Gombert et Assude, 2015, p.2) en considérant que ces politiques ont entrainé un changement quantitatif notable quant à la scolarisation des élèves en situation de handicap, mais qu'il reste à faire advenir un changement qualitatif « *encore très insuffisant* » en ce qui concerne notamment le partenariat entre les différents intervenants, la gestion des comportements et des écarts de performances à la norme attendue, ou encore l'étayage humain et technique des élèves et des enseignants (Feuilladieu, Gombert et Assude, 2015, p.2).

Mobiliser la notion d'accessibilité et viser l'accessibilisation aux savoirs et aux situations pédagogiques ou aux situations d'apprentissage, engage à concevoir le handicap dans une approche interactive, en postulant l'éducabilité de celui qui apprend, en se centrant sur ses capacités, ses compétences et ses forces (plutôt que ses manques ou ses faiblesses), et en envisageant qu'une situation de handicap puisse être réduite, voire éliminée, lorsqu'on « normalise » l'environnement éducatif, pédagogique ou didactique.

*
**

NOUS postulons que l'accessibilité de l'université, dans ses dimensions certes matérielles mais aussi sociales, symboliques et pédagogiques, apparait comme une condition nécessaire pour que l'étudiant handicapé soit en mesure de pouvoir construire un sens vis-à-vis de sa présence à l'université et de ses études supérieures. Elle apparait aussi indispensable pour qu'il puisse accéder aux formes ou au types d'apprentissage plus élaborés et plus pertinents, c'est-à-dire en adéquation avec les exigences académiques et le contexte d'études.

Etudier l'accessibilité à l'université nous invite à questionner les barrières, les obstacles qui persistent dans l'accès au savoir et aux activités académiques pour les étudiants handicapés ainsi que les facilitateurs qui favorisent sa participation sociale et l'apprentissage de son métier d'étudiant (Coulon, 1997). Se centrer sur l'étudiant handicapé, comme sujet apprenant singulier et social, vise à saisir l'évaluation subjective qu'il produit vis-à-vis de son environnement d'études, la manière dont il perçoit que cet environnement (matériel, social, pédagogique) produit, renforce ou réduit les situations de handicap.

La présence croissante des étudiants handicapés et les mesures politiques et législatives en faveur de l'inclusion engagent l'institution universitaire à se transformer pour devenir plus inclusive ou plus hospitalière. Ces changements et ces transformations peuvent être étudiés à partir de la notion d'accessibilisation (Sanchez, 2000) qui permet d'insister sur la dimension processuelle de la mise en accessibilité des environnements sociaux. Etudier l'accessibilisation de l'université renvoie à questionner ce(s) mouvement(s) d'évolution de l'institution et les éventuels écarts entre les discours de promotion de l'inclusion et les pratiques à l'œuvre, telles qu'elles sont perçues par les étudiants handicapés. Se centrer sur le sujet apprenant ne renvient pas uniquement à analyser l'adaptation et l'intégration académique et sociale (Tinto, 1975) de ces « nouveaux étudiants » mais aussi à questionner la manière dont l'environnement universitaire s'adapte et se transforme pour devenir plus inclusif ou plus hospitalier. Cependant, il faut que la pertinence de ces changements soit perçue et ressentie par les intéressés. C'est en saisissant le point de vue des intéressés qu'on peut mieux apprécier l'environnement et la manière dont il est perçu et vécu par les acteurs.

En d'autres termes, notre démarche renvoie à un double questionnement : comment l'université transforme-t-elle l'étudiant handicapé, et en retour, comment ce dernier participe-t-il à transformer l'institution universitaire ? Pour éclairer ces dynamiques transformatrices, les notions de rapport au savoir (Charlot, 1997 ; 1999) et de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) permettent d'étudier les dimensions épistémiques, sociales et identitaires de l'apprentissage universitaire des étudiants handicapés et le sens qu'ils construisent vis-à-vis de leurs études supérieures.

Chapitre 8 : Le rapport au savoir et la relation à l'apprendre dans le contexte universitaire

LE RAPPORT AU SAVOIR (Charlot, 1997) et la relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) sont deux notion conceptuellement proches qui ont en commun une centration sur le sujet et sur la qualité de l'apprentissage, envisagé comme un processus plutôt qu'un résultat. S'interroger sur le rapport au savoir ou la relation à l'apprendre des étudiants handicapés invite à s'intéresser à l'intentionnalité et au sens qu'ils accordent au savoir, à leur apprentissage et à leur présence à l'université. Ces notions permettent de questionner la qualité de l'apprentissage et l'expérience universitaire des étudiants handicapés en se centrant sur le sujet apprenant et une lecture en positif, en prenant en compte à la fois les caractéristiques personnelles et contextuelles qui influencent l'acte d'apprendre à l'université. La relation que le sujet apprenant développe et construit vis-à-vis du savoir et de l'acte d'apprendre comporte des dimensions épistémique, sociale et identitaire, et renvoie plus largement à un rapport à soi, un rapport aux autres, un rapport au monde (Charlot, 1997).

S'intéresser à la qualité de l'apprentissage des étudiants handicapés et entrer par la question de la relation à l'apprendre permet de dépasser une explication déficitaire des difficultés scolaires et universitaires (Laterasse et Brossais, 2014), permettant une « *lecture en positif* » (Charlot, 1997) qui s'intéresse à l'expérience des élèves, à leur interprétation du monde, à leur activité. Ces deux notions permettent d'envisager l'apprentissage comme un acte complexe et différencié, autrement dit qui distingue les apprenants entre eux, révélant une forte hétérogénéité quant aux figures de l'apprendre (Charlot, 1997) ou quant aux perspectives d'apprentissage susceptibles d'être développées par les étudiants en contexte universitaire (Paivandi, 2011 ; 2015). Elles permettent d'envisager une pluralité de rapports possibles entre l'apprenant et l'acte d'apprendre en contexte. Au-delà des différences entre les apprenants, un même sujet peut développer des relations différenciées au savoir et à l'apprendre en fonction des situations et des contextes. Le rapport ou la relation que le sujet développe et entretient avec le savoir ou l'apprendre font l'objet d'une construction, d'ajustements et de réactualisations dans un contexte situé temporellement et spatialement, en lien avec l'interprétation et le sens que le sujet produit vis-à-vis de son apprentissage en situation.

Quel sens cela a-t-il pour un étudiant handicapé d'aller à l'université, d'y apprendre des choses, d'y travailler et de s'y mobiliser ? En situation d'apprentissage, quel sens l'étudiant handicapé confère-t-il à cette situation, aux divers éléments qui lui sont liés, ainsi qu'aux contenus et aux pratiques ? En quoi l'élaboration et la construction de ce sens sont-elles susceptibles d'être impactées par les situations de handicap vécues par les étudiants ? Etudier le rapport au savoir, ou plus largement la relation à l'apprendre, renvoie à expliciter les relations qu'un sujet entretient avec le ou les savoir(s), des activités et des situations d'apprentissage, l'environnement et le temps, mais aussi les personnes dans un contexte institutionnel.

Après avoir défini la notion de savoir et ce qui la distingue de la connaissance et de l'information, nous questionnons la spécificité des savoirs universitaires au regard de leur caractère problématisé et leur ancrage au sein d'univers disciplinaires spécifiques. Nous adhérons à la perspective selon laquelle il n'y a de savoir que pour un sujet, que le

savoir est une relation (Schlanger, 1978) intimement liée à la question de l'apprendre, et qu'il n'y a pas de savoir sans un certain rapport au savoir (Charlot, 1997). L'étudiant handicapé qui apprend à l'université est confronté à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir, ou précisément, à la fois à des savoirs-objets mais aussi à des activités et des formes relationnelles particulières (Charlot, 1997), dont on peut questionner l'accessibilité, et vis-à-vis desquels il produit un sens.

1. Le rapport au savoir

LE RAPPORT au savoir est un « *concept caméléon* » pour certains (Beaucher et Cabana, 2017) et constitue un « *nouveau paradigme* » pour d'autres (Chabchoub, 2000). La notion invite à problématiser le sujet dans son rapport à la connaissance, à l'acte d'apprendre, et donc plus largement dans son rapport à lui-même, aux autres et au monde (Charlot, 1997).

Les premières utilisations de l'expression « *rapport au savoir* » dans la littérature scientifique sont repérables depuis les années 60, le plus souvent au sein de travaux qui portent sur « *la notion de savoir elle-même* » (Léonardis, Laterrasse et Hermet, 2002 ; Laterasse et Brossais, 2014). Conjointement à des origines psychanalytiques et notamment lacanienne (Beillerot *et al.*, 1989), les origines sociologiques de la notion renvoient aux « *sociologues de l'éducation d'inspiration critique* » Bourdieu et Passeron qui évoquent dans *La reproduction* (1970) « *le rapport au langage et au savoir* » (Charlot, 2000). La fin des années 80 marque un tournant, après un usage plutôt « *spontané et militant* » (Laterrasse et Brossais, 2014) la notion connait une expansion[133] et des efforts de conceptualisation et de théorisation sont entrepris[134]. Elle connait ensuite une « *extension et un usage proliférant* » (Rochex, 2004) en s'étendant à divers champs de recherche en éducation et en formation, selon différentes approches, clinique, microsociologique ou macrosociologique, didactique, ou encore anthropologique.

Bernard Charlot considère qu'on « *ne dispose pas d'une théorie du rapport au savoir suffisamment bien établie pour que la recherche puisse prendre appui sur des fondements solides et stables* » (Charlot, 1997, p.8). En effet, après plusieurs décennies de mobilisation de la notion au sein de diverses recherches ayant des fondements théoriques et méthodologies multiples, le rapport au savoir apparait comme ayant des « *contours [qui] semblent toutefois encore assez mal délimités alors que son pouvoir heuristique est peu contestable tant par ce qu'elle critique que par les possibilités qu'elle ouvre.* » (Laterasse, 2002, p.13).

À la multiplicité des fondements théoriques et des approches disciplinaires s'ajoutent une diversité sur les plans de la théorisation, de la conceptualisation et de l'opérationnalisation de la notion. Cette imprécision ou ce « flou » sont susceptibles de

---

[133] Pour une synthèse des travaux qui emploient la notion, voir *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (Beillerot, 1989) qui identifie trois sous-ensembles : un premier ensemble influencé par la psychanalyse, centré sur le désir de savoir (Aulagnier, 1967) ; un second influencé par une perspective néo-marxiste centré sur le rapport social au savoir ; un troisième influencé par la pensée chrétienne sur le savoir et l'éducation (Hameline, 1971) qui a influencé des enseignants et des formateurs d'adultes (Aumont, 1979 ; Darré, 1977).

[134] La notion sera problématisée et conceptualisée par Bernard Charlot selon une approche sociologique, par Jacky Beillerot du point de vue psychanalytique, puis la notion s'étendra à d'autres champs de recherche, notamment la didactique avec les travaux d'Yves Chevallard.

constituer un obstacle théorique et empirique sur le plan de la recherche scientifique dans le sens où « *il ne s'agit pas de tout confondre dans un fourre-tout que l'on baptiserait théorie du rapport au savoir* » (Charlot, 1997, p.103). Ce flou peut néanmoins s'avérer « *utile* » et « *fécond* » bien qu'il semble nécessaire de le « *réduire* » pour parvenir à s'en « *servir* », en lui conférant une plus grande opérationnalité méthodologique[135] (Beillerot, 1996). Beillerot et Charlot partagent l'idée selon laquelle « *le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une question, plus précisément encore c'est une façon de poser les questions* » (Charlot, 2017, p.166).

1.1 Le choix d'une approche microsociologique ou socio-anthropologique du rapport au savoir

EN FRANCE, deux équipes de recherche entreprennent à la même période une problématisation et une théorisation du rapport au savoir mais se distinguent quant à l'approche retenue et quant à leurs fondements épistémologiques. Tandis que l'équipe du Cref propose une approche clinique d'inspiration psychanalytique centrée sur la part inconsciente du rapport au savoir et sur la question du désir (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996) ; l'équipe d'ESCOL propose une approche microsociologique ou socio-anthropologique en se centrant davantage sur la dimension sociale du rapport au savoir et la question du sens de l'école et de l'apprentissage (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Charlot, 1997).

Des points d'accord et des principes fédérateurs traversent ces théorisations, notamment le refus de considérer le rapport au savoir comme une substance, un résultat, comme un « *trait ou un élément de caractère* » (Beillerot, 2000) ou une caractéristique propre à l'individu « *ou pire encore comme l'absence d'une caractéristique attendue* » (Charlot, 2006, p.40). Au contraire, le rapport au savoir est un processus (Beillerot, 2000) ou un ensemble de relations et de processus (Charlot, 1997 ; 2006). Ainsi, le sujet « *n'a pas* » un rapport au savoir (Beillerot, 2000), le sujet « est » son rapport au savoir (Charlot, 1997 ; Beillerot, 2000).

Cependant, ces théorisations connaissent des divergences conceptuelles et se distinguent notamment quant à leurs fondements anthropologiques. A partir des théories de Marx, Vygotsky et Sève, Charlot fonde son approche sur l'idée que l'enfant ou le « *petit d'homme* » nait inachevé, qu'il est « *soumis à l'obligation d'apprendre pour être* »[136] (1997, p.57). Dans cette perspective, naitre c'est entrer dans « *la condition humaine* » et apprendre renvoie à un ensemble de processus et de rapports qui constituent un système de sens, où se dit « *qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres* » (Charlot, 1997, p.60). Apprendre renvoie alors à un triple processus, *d'hominisation* par lequel l'homme devient homme, de *singularisation* par lequel il devient un exemplaire unique d'homme, et de *socialisation* par lequel il devient membre

---

[135] *« Cette définition ouverte du concept est renforcée lorsqu'il permet de donner des exemples, d'associer, de produire des métaphores, des contradictions ou des illustrations ; bref un concept qui autorise un cheminement, une exploitation et de la fantaisie. »* (Beillerot, 1996, p.147).

[136] « *Naitre, c'est entrer dans cette condition humaine. Entrer dans une histoire, l'histoire singulière d'un sujet inscrite dans l'histoire plus large de l'espèce humaine. Entrer dans un ensemble de relation et d'interactions avec d'autres hommes. Entrer dans un monde où on occupe une place (y compris sociale) et où il faudra avoir une activité.* » (Charlot, 1997, p.60).

d'une communauté dans laquelle il occupe une place et avec laquelle il partage des valeurs.

> *« Apprendre pour vivre avec d'autres, des hommes avec qui l'on partage le monde. Apprendre pour s'approprier le monde, une partie de ce monde, et pour participer à une construction du monde qui a commencé avant soi. Apprendre dans une histoire qui, tout à la fois, est mienne, profondément, en ce qu'elle est unique, et m'échappe de toute part. » (Charlot, 1997, p.60)*

La dialectique entre subjectivité et activité est au cœur de ces travaux, et c'est notamment en étudiant cette dialectique que Rochex (1995) analyse la manière dont se forme et se transforme le sens de l'expérience scolaire. En se référant aux travaux de Wallon et Vygotski, Charlot et Rochex proposent une approche dialectique et non unilatérale des rapports entre affects et intellect.

> *« Tous nos travaux m'incitent à penser (…) qu'il convient de penser, à l'instar de Wallon et de Vygotski, les rapports entre développement cognitif et développement affectif comme non constants, et comme faisant eux-mêmes l'objet d'un développement dans le cours duquel ne cessent de s'inverser les processus de dépendance et de détermination. » (Rochex, 2004, p.103)*

Considérant que l'individu est « *génétiquement social* » (Rochex, 1995 ; Charlot, 1997), tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre, « *l'autre* » étant entendu ici comme forme personnelle de l'altérité, comme « *ordre symbolique* » ou encore comme « *ordre social* » (Charlot, 1997, p.51).

L'éducation est alors le mouvement, long complexe et inachevé, par lequel on se construit dans une « *autoproduction* », une production de soi par soi, et l'on est construit par les autres. Cette construction ne peut être faite que par celui qui apprend, « *de l'intérieur* », mais elle passe par l'appropriation d'une « *humanité qui lui est extérieure* » et en cela exige la médiation ou l'assistance de l'autre (Charlot, 1997). Dans cette perspective, l'éducation n'est pas la socialisation d'un être qui ne serait pas déjà social, ni la subjectivation d'un être qui ne serait pas sujet, le sujet est toujours déjà là, ainsi que le monde et la société structurés qui lui préexistent. Pour Charlot, l'éducation est donc « *le processus par lequel l'enfant né inachevé se construit comme être humain, social et singulier* » (*ibid.*).

1.2 Définition(s) du rapport au savoir et figures de l'apprendre

CHARLOT propose dès 1982 une définition intuitive du rapport au savoir comme « *l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même* » (Charlot, 1982, p.135-136). Cependant, cette définition occulte selon lui l'idée essentielle de relation. En 1992, en proposant une seconde définition, l'idée de relation redevient centrale : « *le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir* » (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992, p.29). Toutefois, Charlot considère que cette dernière définition occulte la pluralité des rapports, et ces auteurs propose de supprimer le singulier de relation au profit « *d'un ensemble de relations* » (Charlot, 1997). La dialectique entre sens et valeur est alors explicitée : « *l'individu valorise ce qui fait sens pour lui, ou inversement confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur* » (Charlot, Bautier, et Rochex, 1992, p.29).

L'un des points critiques de cette définition de 1992 tient au caractère « large » de la notion, selon Charlot elle est si formelle qu'elle s'est révélée peu opératoire. Rochex (2000) partage cet avis et bien que cette définition puisse contribuer à « *dessiner un vaste programme de recherches* », dans le cadre d'un travail de recherche particulier « *elle s'avère difficilement opératoire* » ou risque de lui assigner un *« objectif démesuré* » (p.153). Selon Laterrasse (2002), c'est pourquoi Bautier et Rochex préfèrent utiliser la notion d'expérience scolaire lorsqu'ils étudient les modes d'attribution de sens et d'interprétation que les élèves donnent à leur scolarité et à leur travail.

Pour étudier l'acte d'apprendre des étudiants handicapés à l'université, nous adhérons à l'approche microsociologique et aux définitions proposées par Charlot (1997) qui définit d'une manière synthétique le rapport au savoir comme « *le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » (p.93). Il propose une seconde définition plus détaillée mais plus « *intuitive* »[137]. Adoptant la définition large de Charlot, bien qu'elle soit « englobante » en envisageant le rapport au savoir comme rapport à soi, aux autres et au monde, il convient de préciser qu'il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir (Charlot, 1997).

En théorisant le rapport au savoir, Charlot précise qu'apprendre ne signifie pas uniquement acquérir un savoir (au sens d'un contenu intellectuel), l'appropriation d'un « savoir-objet »[138] ne constitue qu'une « *figure de l'apprendre* » parmi d'autres. Cette variabilité dans ce que peut signifier *apprendre*, pour les élèves et pour les enseignants, constituerait l'une des clés pour comprendre l'expérience scolaire et en particulier celle de l'échec scolaire (Charlot, 1997). En lien avec ce que nous avons appelé la qualité de l'apprentissage, certaines figures de l'apprendre semblent plus pertinentes pour acquérir un savoir et donc réussir à l'école, Charlot se propose donc de dresser un inventaire des « *figures sous lesquelles se présentent aux enfants du savoir et de l'apprendre* » (Charlot, 1997, p.77). L'auteur détaille les différentes dimensions épistémique, identitaire et sociale qui s'imbriquent et s'articulent dans le rapport au savoir.

La dimension épistémique renvoie à la nature même de l'activité d'apprentissage et nous invite à poser les questions suivantes : qu'est-ce que *savoir* pour les étudiants handicapés à l'université ? Pour eux, qu'est-ce *qu'apprendre* ? « *Le rapport épistémique se définit en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre, savoir : apprendre c'est quoi faire ?* » (Bautier et Rochex, 1998, p.34). Charlot, Bautier et Rochex (1992) identifient trois processus épistémiques ou trois formes de rapport épistémique au savoir. Le premier processus, nommé *objectivation-dénomination,* est celui dans lequel apprendre c'est passer de la non-possession ou de l'identification d'un savoir virtuel à la possession ou à son appropriation réelle. Il s'agit donc d'un rapport à des savoirs-objets, des contenus intellectuels, qui peuvent être nommés, dont on pose l'existence dans des objets, des lieux, des personnes. Apprendre, peut donc signifier pour

---

[137] « *Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage , rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation.* » (Charlot, 1997, p.94)

[138] Nous appelons « savoir-objet » : « *le savoir lui-même, en tant qu'il est objectivé, comme un objet intellectuel ou le référent d'un contenu de pensée* » (Charlot, 1997). Nous reviendrons sur la distinction entre savoir-objet et objets-savoirs dans la troisième partie de ce chapitre, lorsque nous questionnerons la confrontation du sujet qui apprend à différents objets, activités et formes relationnelles (cf. 3.1).

le sujet « *se mettre des choses dans la tête* » mais d'autres rapports épistémiques au savoir sont identifiables et l'apprendre n'est pas réductible uniquement à ce processus.

Ici s'opère un glissement, Charlot reconnait en effet qu'il s'agit plus généralement d'un *rapport à l'apprendre* plutôt que d'un *rapport au savoir* au sens stricte du terme[139]. Apprendre, ça peut être aussi passer de la non-maitrise à la maitrise d'une activité, engagée dans le monde, inscrite dans le corps au sens phénoménologique[140], dans un processus nommé *imbrication du Je dans la situation* (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997). Enfin, apprendre peut aussi correspondre au passage de la non-maitrise à la maitrise d'une relation, la relation à soi à travers la relation aux autres et vice-versa. Apprendre c'est alors s'approprier une forme intersubjective, entrer dans un dispositif relationnel et construire de manière réflexive une image de soi, dans un processus épistémique nommé *distanciation-régulation.*

L'activité de l'apprenant est effective dans chacun de ces processus mais elle n'est pas de même nature, puisqu'elle peut correspondre à la constitution d'un univers de savoirs-objets, à une action dans le monde ou encore à la régulation de la relation à soi-même et aux autres. Etudier le rapport au savoir en envisageant la question du sens comme centrale amène à s'interroger : pourquoi apprendre ? Cette question du sens renvoie alors à la dimension identitaire.

> *« L'identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu ; être confronté à un apprentissage, un savoir, à l'école c'est engager son identité et la mettre à l'épreuve » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p.30)*

Le rapport identitaire au savoir désigne « *la façon dont un savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire* » (Bautier et Rochex, 1998, p.34). Tout rapport au savoir comporte donc une dimension identitaire, apprendre « *fait sens* » en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et celle qu'il veut donner aux autres (Charlot, 1997). En cela, tout rapport au savoir est donc un rapport à soi-même, aux autres et au monde. Quelle que soit la figure de l'apprendre, des dynamiques identitaires sont en jeu, la construction de soi et son écho réflexif l'image de soi. Apprendre permet de conquérir une indépendance et de devenir « *quelqu'un* ». Mais tout rapport au savoir est également rapport à l'autre, cet autre peut être physiquement présent, mais aussi un « *autre virtuel* », ce « *fantôme de l'autre que chacun porte en soi* » comme interlocuteur (Charlot, 1997, p.85). Ici, dimension identitaire et dimension relationnelle sont indissociables : « *il n'y a de rapport à soi que comme rapport à l'autre et de rapport à l'autre que comme rapport à soi* » (ibid.).

Dans cette conceptualisation qui envisage tout rapport au savoir comme rapport à soi, aux autres et au monde, « *soi* » « *l'autre* » et « *le monde* » ne sont pas des pures entités. « *Soi* » est un sujet singulier avec son histoire, ses aspirations et qui occupe une position sociale et scolaire. « *L'autre* » est celui physiquement présent, l'enseignant par exemple, mais aussi l'autre virtuel. Le « *monde* », comme nous l'avons vu est déjà là, sous des formes qui pré-existent au sujet. Comme l'identité du sujet est inséparable de

---

[139] Charlot précise qu'il continue d'employer l'expression *rapport au savoir* au sens large, notamment parce que cette dernière est passée dans le vocabulaire de la recherche (1997, p.78).
[140] Le corps est entendu ici, non pas comme un système d'organes distinct de « *l'âme* », mais comme le sujet en tant qu'il *« habite l'espace et le temps* » et est « *engagé dans le mouvement de l'existence* » (Merleau-Ponty, 1945).

son être social, la dimension sociale du rapport au savoir ne s'ajoute pas aux dimensions épistémique et identitaire, mais elle contribue plutôt à leur donner une forme particulière (Charlot, 1997). Ces trois dimensions épistémique, identitaire et sociale, permettent de mettre évidence la pluralité des figures de l'apprendre.

Il existe donc une variabilité dans les manières dont les sujets se mobilisent autour de l'acte d'apprendre et accordent du sens à leur apprentissage, en se mobilisant dans diverses activités. En quoi le handicap est-il susceptible d'intervenir dans ces processus et ces activités, et d'influencer le rapport au savoir dans ses dimensions épistémique, identitaire et social, et donc le sens produit vis-à-vis de l'acte d'apprendre ?

1.3 Rapport au savoir et situations de handicap

LE HANDICAP est susceptible d'occuper une « *position centrale* » dans les « *profils d'élèves* » (Bourdon, 2003) ou d'étudiants handicapés qui peuvent en effet se construire une vie « *qui s'articule autour du "handicap"* », ce dernier produisant des rapports spécifiques aux objets de savoirs et aux savoirs eux-mêmes (Bourdon, 2003 ; 2004).

Cette position centrale du handicap peut parfois constituer un point d'appui pour se mobiliser ou être mobilisé, ou à l'inverse « *détourner* » les élèves des objets habituels de l'école qui se centrent plutôt sur des objectifs précis, en termes de procédures, d'appréhension des formes scolaires, de socialisation, ou de relation aux autres (enseignants ou pairs). Bourdon (2003) identifie un processus qu'il désigne par « *faire pareil pour être ou se sentir intégré* » et « *écrire, c'est ré-écrire* », qui concerne des élèves désirant être « *comme les autres* » du point de vue social. Pour cela, ces derniers adoptent une démarche d'observation-imitation-reproduction en visant une conformité avec les attentes qu'ils supposent de l'institution, vis-à-vis d'eux en particulier et des autres élèves en général. Dans ce cas, l'élève devient élève par imitation d'un modèle plus que par appropriation de savoirs (Bourdon, 2003 ; 2004).

Concernant les mobiles d'apprendre, Bourdon identifie différents pôles de mobilisation des élèves handicapés, chacun s'inscrivant dans un ou deux mobiles dominants, parmi le métier, le handicap, les valeurs, ou encore la compréhension du monde. En effet, certains se mobilisent en référence à la préparation d'un métier (*le métier comme mobile d'apprendre*), en considérant qu'avoir un « *bon métier* » est une manière de concevoir la réussite et l'insertion dans la société, comme d'autres « *personnes non handicapées* ». Ainsi, cette mobilisation permet « *d'être comme les autres* » toutefois Bourdon identifie des liens directs entre choix du métier et handicap : « *devenir médecin, biologiste, chirurgien permet probablement de "réparer" les incapacités des autres et de comprendre sa propre pathologie, son histoire* » (Bourdon, 2004, p.2).

D'autres se mobilisent, pour apprendre et être reconnus socialement, en référence à une compréhension du monde (*Soi et le monde comme mobile d'apprendre*), dans une posture de distanciation et de décontextualisation du savoir et non plus une centration sur les situations de handicap. D'autres, au contraire, se mobilisent en référence à la déficience, dans un rapport identitaire au handicap (*le handicap au centre des mobiles*) où les situations de handicap sont compensées par un investissement massif dans le savoir, au niveau scolaire mais parfois aussi au niveau de la « *rééducation* » ou des soins médicaux, « *apprendre, c'est ré-apprendre sans cesse dans une lutte personnelle contre le handicap* ». Enfin, un dernier ensemble de mobiles renvoie aux « *valeurs* » (*les valeurs au centre des mobiles*), où les savoirs développés s'inscrivent particulièrement dans le

champ social, et où l'élève, en développant un discours et point de vue sur le monde, parfois revendicatif, peut être amené à se positionner en tant qu'acteur dans la société. D'une manière générale, l'auteur précise que pour certains élèves, l'école est un « *lieu de masquage du handicap* », où il peut parfois être caché ou nié, ou à l'inverse dépassé, et cela n'aboutit pas aux mêmes rapports aux autres et au(x) savoir(s) ni aux mêmes mobilisations pour les élèves[141].

En quoi le handicap, produit dans l'interaction entre l'étudiant et l'environnement universitaire, est-il susceptible d'influencer voire de façonner des rapports spécifiques au savoir et un sens spécifique à l'acte d'apprendre ? La mobilisation de l'étudiant handicapé vis-à-vis de l'acte d'apprendre est-elle intimement liée ou à l'inverse construite à distance du handicap ou de la déficience ? Il convient d'analyser dans quelle mesure lorsque le métier (comme vecteur d'insertion et de participation à la société) est au centre des mobiles, le choix de ce métier est-il potentiellement influencé par les situations de handicap. Le handicap peut être au centre des mobiles de l'étudiant, qui est susceptible de déployer un investissement massif dans le savoir et l'acte d'apprendre visant à compenser les situations de handicap. A l'inverse, les mobiles des étudiants peuvent renvoyer davantage à une reconnaissance sociale et une certaine compréhension du monde dans une distanciation avec le handicap (Bourdon, 2004). Il s'agit d'analyser en quoi l'université est un lieu dans lequel le handicap est susceptible d'être « masqué » (Bourdon, 2004), caché ou nié, ou au contraire dépassé notamment via des mesures et des compensations permettant de réduire les situations de handicap, et en quoi cela produit des effets sur le rapport au savoir des étudiants handicapés.

Etudier le rapport au savoir des étudiants handicapés à l'université nous engage à questionner la manière dont ils se construisent, en tant que sujet à la fois singulier et sociaux, par des processus dialectiques entre intellect et affect, entre subjectivité et activité. Comment ces processus sous-tendus par l'acte d'apprendre sont-ils susceptibles de faire évoluer voire de transformer leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et au monde ? En quoi cette construction subjective ou cette « autoproduction de soi », qui est le fait de l'apprenant lui-même, s'élabore-telle dans une dialectique avec les autres, autrement dit, avec l'ordre symbolique et social de l'université ? Comment les barrières ou les entraves de l'environnement universitaire, produisant des situations de handicap, sont-elles susceptibles d'intervenir dans ce processus de production de soi ? Comment, par l'apprentissage universitaire, les étudiants handicapés s'engagent-ils dans un processus d'appropriation d'un monde « déjà là », un monde dont on questionne l'accessibilité, et comment participent-ils à la transformation de ce monde ? Autrement dit, en quoi l'acte d'apprendre à l'université participe-t-il à la transformation de l'étudiant handicapé, et en retour comment cet étudiant participe-t-il à transformer l'institution universitaire ?

Selon l'approche microsociologique retenue, le concept de rapport au savoir est envisagé selon une acception large, dans le sens où Charlot précise qu'il renvoie plutôt à un rapport à « *l'apprendre* » qu'à un rapport au « *savoir* » au sens strict du terme :

---

[141] *« Dans le premier cas, les investissements dans l'apprendre s'orientent plus particulièrement vers les savoirs scolaires de façon, peut-être, à être identifié par l'institution comme un élève qui répond aux attentes dans l'acquisition des savoirs, alors que dans le second, ce qui prend sens ce sont les compétences du champ social afin d'être un élève comme les autres sur le plan de la relation et des attendus institutionnels au niveau de la socialisation. »* (Bourdon, 2004, p.3)

« L'univers de "l'apprendre" est beaucoup plus large que celui du savoir, si on entend par savoir un contenu de conscience énonçable par le langage. Apprendre c'est s'approprier des savoirs (…), mais c'est aussi maitriser des activités (…) et entrer dans des relations avec les autres et avec soi-même. » (Charlot, 1999, p.15)

La notion de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015), proche de celle de rapport au savoir, questionne la qualité de l'apprentissage dans le contexte spécifique de l'université.

2. La relation à l'apprendre

2.1 Le sens de l'acte d'apprendre à l'université

DEVELOPPANT une approche qualitative et compréhensive, inscrite dans le cadre de la sociologie interactionniste, Paivandi (2011 ; 2015) étudie les processus de socialisation et d'affiliation intellectuelle des étudiants à l'université en questionnant la qualité de leur apprentissage à travers la notion de relation à l'apprendre.

L'auteur propose une « *lecture alternative de la réalité sociale* », une lecture en positif, en évitant les dichotomies « *réductrices* » entre échec et réussite ou performances et contre-performances. Ces travaux ne visent pas à dresser un « *bilan objectif* » de ce que les étudiants ont effectivement appris à l'université, mais ce qu'ils disent avoir appris, dans une perspective phénoménologique. C'est la « *réalité de deuxième niveau, construite par l'apprenant en contexte* » qui constitue l'objet central, étudiée à travers le sens que l'étudiant construit vis-à-vis de son apprentissage à l'université et ce à quoi il accorde de l'importance et de la valeur (Paivandi, 2011 ; 2015).

Proche du rapport au savoir, la notion de relation à l'apprendre comprend une dimension épistémique (« *qu'apprendre ?* »), une dimension identitaire (« *pourquoi apprendre ?* ») (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1998), mais elle pose également la question « *comment apprendre ?* » en s'intéressant au processus d'apprentissage dans un contexte formel ou informel (Paivandi, 2011).

L'objectif est d'appréhender le *sens* que l'étudiant accorde à l'acte d'apprendre à l'université, en examinant les facteurs biographiques, sociaux et contextuels, susceptibles d'impacter leur apprentissage, leur « *devenir universitaire* », et de différencier les étudiants quant à leur investissement dans les tâches académiques et vis-à-vis des activités d'études. Se focalisant sur le sens que l'étudiant octroie à l'université, au savoir universitaire et aux activités d'apprentissage : « *la question du sens, cristallisant la dialectique de la rencontre d'un sujet et d'une situation d'apprentissage, est fondamentale* » (Paivandi, 2011, p.94) L'étudiant est envisagé comme un sujet social, un « *sujet-apprenant confronté à la nécessité d'apprendre* » et c'est le point de vue de l'étudiant sur la situation vécue, son interprétation de son expérience qui sont placés au centre de la recherche et de la notion de relation à l'apprendre. L'appareillage conceptuel mobilisé par Paivandi est proche de celui développé par l'équipe d'ESCOL (Charlot, Bautier, Rochex), les notions *d'activité*, de *mobile*, de *mobilisation*, de *sens* apparaissent centrales.

« La relation à l'apprendre accorde la primauté à l'activité déployée et à la mobilisation du sujet dans le processus de l'accès, de l'appropriation, de l'usage et de la critique du

savoir. (…) La relation à l'apprendre universitaire s'intéresse ainsi aux mobiles de l'étudiant inscrit dans une filière donnée et au sens que l'université, le savoir universitaire et les activités d'apprentissage présentent pour lui. » (Paivandi, 2011, p 94)

Apprendre est envisagé comme un processus qui n'est pas uniquement cognitif mais qui implique de multiples rapports entre l'apprenant et son environnement social, les autres et le monde. En s'appuyant sur les travaux de Rochex (1995), l'auteur s'interroge sur la manière dont le sujet apprenant s'approprie, au travers des activités qu'il déploie, l'environnement universitaire, dans la « *dialectique entre sens et efficacité, ou encore entre activité et subjectivité* ». Il s'agit donc d'étudier la relation *singulière* de chaque sujet à *l'apprendre* et la manière dont ce dernier développe son interprétation ou sa conception vis-à-vis de son expérience vécue à l'université.

« La relation à l'apprendre désigne la conception de l'appropriation de savoir dans un contexte formel ou informel. Le sujet apprenant tend à donner un sens à l'acte d'apprendre et à mobiliser le processus de savoir comme une activité créatrice pour penser, se développer, agir et se transformer en auteur de savoir. » (Paivandi, 2011, p.94)

Pour rendre compte de la qualité de l'apprentissage étudiant, des variabilités observées dans leur relation à l'apprendre, et de l'hétérogénéité des expériences vécues par les étudiants, l'auteur utilise le concept de *perspective* (plutôt que celui *d'approche* ou de *conception*, souvent mobilisés en psychologie cognitive) en s'inscrivant dans une démarche sociologique et une approche interactionniste et phénoménologique.

2.2 La perspective d'apprentissage

PAIVANDI (2011 ; 2015) emprunte à la tradition de l'école de Chicago le terme de perspective, qui y désigne « *la façon ordinaire de penser et de sentir d'une personne qui se trouve dans une situation donnée* » (Becker *et al.*, 1961, p.34), ou encore un « *ensemble de d'idées et d'actions coordonnées que chaque individu utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée* » (Becker et Geer, 1997, cité par Paivandi, 2015, p.50). Dans l'interactionnisme symbolique et la phénoménologie sociale, la perspective se réfère à « *une représentation en situation, la perspective est en relation réflexive avec la définition de la situation dont elle est à la fois productrice et produit.* » (Lapassade, 1998, p.18 ; Berthier, 1996). Dans son travail, Paivandi retient comme définition de la perspective d'apprentissage :

« La perspective signifie un point de vue sur une réalisation dont l'étudiant est l'auteur. On peut définir la perspective d'apprentissage comme l'ensemble articulé d'idées, de schèmes et d'actions qu'un étudiant mobilise pour appréhender les tâches liées à l'apprentissage universitaire. » (Paivandi, 2011, p.96-97)

Mobilisée dans les recherches ethnographiques sur l'école, la perspective apparait étroitement liée à la *définition de la situation.* Notion fondamentale de la sociologie interactionniste, pour laquelle l'un des fondateurs de l'Ecole de Chicago précise qu'il y a « *toujours rivalité entre la définition qu'un individu produit spontanément d'une situation et celle que la société à laquelle il appartient met à sa disposition* » (Thomas, 1984, p.80).

La perspective est envisagée comme un concept interactif « *ouvert et évolutif* » (Paivandi, 2011, p.109). Centrée sur la subjectivité et la réflexivité du sujet-apprenant, la perspective est susceptible de se transformer et d'évoluer au cours de l'expérience. Elle prend ainsi le contre-pied de la notion *d'habitus* mobilisée dans l'approche

bourdieusienne, qui renvoie à un « *ensemble de dispositions intériorisées et héritées passivement une fois pour toute* » (Paivandi, 2015, p.51). La perspective permet d'insister sur la dimension situationnelle de l'acte d'apprendre, en tenant compte des facteurs à la fois individuels et contextuels susceptibles de peser sur l'apprentissage étudiant. Envisagée comme une construction passant par l'interaction, la perspective de l'étudiant est étroitement liée aux modalités de socialisation universitaire et à l'accomplissement d'une nouvelle identité.

> *« Ainsi, le passage le passage à l'université avec l'entrée dans une nouvelle phase de la vie éducative n'engagent pas seulement l'habitus, mais deviennent un moment d'apprentissage de nouveaux rôles, de nouveaux savoirs, d'une nouvelle socialisation, d'une nouvelle relation au savoir et à l'apprendre, d'une nouvelle relation éducative. La perspective d'apprentissage est une construction qui s'appuie sur l'histoire singulière de chacun et chacune, et qui s'insère donc dans une dynamique familiale, et sociale. » (Paivandi, 2015, p.51)*

A partir des données recueillies lors de son enquête, Paivandi élabore une typologie des relations à l'apprendre des étudiants à l'université, dans laquelle quatre profils sont identifiés. Révélatrices de « *l'hétérogénéité de la population étudiante* », sont distinguées la perspective compréhensive, la perspective de performance, la perspective minimaliste et la perspective de désimplication.

La *perspective compréhensive* est celle qui répond aux « *traits attendus des exigences académiques* ». Dans cette perspective, l'étudiant privilégie la compréhension et le sens, cherche à s'approprier le savoir de manière personnalisée, fait part d'une curiosité et d'un intérêt pour le domaine étudié. L'activité d'apprentissage renvoie ici à une dynamique interne, où le plaisir et le désir tiennent une place centrale. L'étudiant attribue un sens personnel à son apprentissage, parvient à relier les savoirs dispensés à l'université entre eux en les articulant avec son expérience et ses savoirs antérieurs. Il parvient à décrire le sens épistémique de sa présence et de son apprentissage à l'université, autrement dit il sait pourquoi il apprend, d'où une certaine sensibilité chez les étudiants de ce groupe vis-à-vis du contenu des enseignements et des démarches des enseignants. Les étudiants de ce groupe développent un rapport au langage particulier, ne constituant pas seulement un outil de communication mais bien un instrument de pensée. Dans la perspective compréhensive, l'apprentissage contribue à la transformation de soi, à la construction d'un «*"je" sujet-apprenant* », dans laquelle les théories et concepts peuvent participer à l'évolution de son rapport au monde en transformant l'expérience quotidienne en objet de réflexion.

La *perspective minimaliste* est celle des étudiants qui se contentent consciemment d'un minimum indispensable pour valider leurs cours, leurs examens ou leur année, en ayant des attentes assez faibles vis-à-vis de l'université visant surtout un diplôme leur facilitant l'accès au marché du travail ou à un concours. Dans cette perspective, l'étudiant est peu investi intellectuellement, souvent passif et faiblement motivé, cherche à optimiser le rapport coût/bénéfice, et dit souvent favoriser des méthodes « *basiques et scolaires* » (mémorisation, reproduction). L'étudiant ne s'implique pas pour donner un sens personnel à son apprentissage universitaire et au savoir, il n'établit pas de liens et imagine difficilement les différentes natures et dimensions de ce dernier, et perçoit souvent les cours comme une « *juxtaposition d'activités fragmentées* ». Pour les étudiants de ce groupe le temps dédié aux études est compté, « *cette perspective ne s'offre pas le temps nécessaire pour apprécier la parole savante, le livre, le savoir, comme les professeurs l'attendent.* » (Paivandi, 2015, p.59).

La *perspective de performance* renvoie à une position intermédiaire entre les deux précédentes. Les étudiants de ce profil sont dans une logique de « savoir-objet », ils sont souvent attentifs à la nature des exigences et des tâches académiques, font un travail régulier dans un souci d'efficacité pour améliorer leur performance. L'étudiant accorde alors de l'importance à ses études et à sa réussite, il vise l'obtention de son diplôme avec une « bonne mention » et l'apprentissage de compétences opérationnelles en lien avec l'activité professionnelle ou le métier visé, ce qui constitue le centre de ses préoccupations. La perspective de performance correspond à « *une position stratégique de l'étudiant fondée sur une bonne organisation des études et l'assimilation des sommes cognitives exigées* » (Paivandi, 2015, p.55).

La *perspective de désimplication* comprend des étudiants en situation de désaffiliation, qui se sentent « *exclus* », « *ignorés* » ou « *isolés* ». Cette perspective est souvent corrélée avec une orientation « *chaotique* », qu'elle soit subie, par défaut, ou incertaine. Dans cette situation d'incertitude, d'instabilité voire « *d'aliénation* », l'étudiant ne témoigne d'aucun goût pour le savoir dispensé et ne parvient pas à planifier son apprentissage. Il demeure passif, faiblement motivé, ne parvient pas à « *s'accrocher* », n'apprend pas, connait une irrégularité dans son travail et une confusion vis-à-vis des activités pédagogiques. « *La présence de ces étudiants à l'université n'a pas de sens, ils sont là sans y être vraiment* » (Paivandi, 2015, p.60). Leur désimplication se construit de manière progressive, par un « *processus désocialisant* », dans l'interaction avec l'environnement universitaire puisque leur perception de cette exclusion « *participerait au processus d'auto-exclusion* » (Paivandi, 2015, p.60).

La distinction majeure entre ces différentes perspectives tient au sens accordé par l'étudiant au travail universitaire, sa signification et la manière dont il va se mobiliser autour des activités d'études. Apprendre à l'université peut renvoyer à « *une activité épistémique* » ou à « *un travail servile* », selon le sens accordé par les étudiants à leur apprentissage on peut constater une opposition entre une conception instrumentaliste d'un apprentissage « *utile* » (pour les examens ou le métier) et un apprentissage « *intellectuel* » ou « *désintéressé* ». Il convient de préciser que la perspective correspond à « *une attitude dominante mais non exclusive* » (Paivandi, 2011, p.101), dans le sens où elle n'implique pas la même qualité d'apprentissage dans tous les cours pour un même étudiant.

Saisir la relation à l'apprendre que l'étudiant handicapé développe à l'université renvoie à étudier le sens que ce dernier accorde à sa présence et son apprentissage dans le contexte formel et informel de l'institution universitaire. En quoi ce sens, produit par l'étudiant vis-à-vis de l'université, des savoirs universitaires et des activités d'apprentissage, impacte-t-il la manière dont il se mobilise ? Comment des facteurs biographiques, sociaux et contextuels s'articulent-ils et influencent-ils l'apprentissage et le « devenir » universitaire (Paivandi, 2011) des étudiants handicapés ? Il s'agit d'étudier la relation singulière de chaque sujet à l'apprendre, envisagé comme un processus qui n'est pas uniquement cognitif, mais qui dépend plus largement d'un ensemble de relations entre l'étudiant handicapé et son environnement social. La dimension situationnelle apparait ici centrale. En effet, la perspective d'apprentissage que l'étudiant handicapé développe à l'université est étroitement liée à la définition de la situation (Thomas, 1969 [1923]), autrement dit, à la perception ou le point de vue particulier qu'il développe vis-à-vis de la situation dans laquelle il se trouve. Il ne s'agit pas seulement de questionner les possibilités offertes objectivement par le contexte permettant à l'étudiant de développer tel ou tel type de perspective d'apprentissage. Il

est surtout question de saisir la manière dont ces possibilités ou ces impossibilités sont perçues et appréhendées subjectivement par l'étudiant, et comment cette perception subjective influence sa mobilisation et le sens qu'il accorde à l'acte d'apprendre. En quoi la perspective d'apprentissage, en tant que processus, est-elle susceptible d'évoluer, de se transformer au fil du temps, lorsque l'étudiant accède à des niveaux plus sophistiqués d'apprentissage ? Comment le contexte et l'environnement universitaire, et la manière dont l'étudiant handicapé les perçoit, sont susceptibles de lui permettre d'entrer dans une dynamique transformatrice et de connaitre des formes de « *conversions* » (Paivandi, 2011) ? Cette dynamique transformatrice repose sur des processus de cognition et de socialisation, dans une dialectique entre l'étudiant handicapé et l'environnement universitaire, et engage les dimensions à la fois cognitives et épistémiques de l'apprentissage universitaire mais aussi ses dimensions identitaires et sociales.

3. Précisions terminologiques : rapport et relation, savoir et apprendre

AU RISQUE d'être « jargonnant » et en dépit de la lourdeur du terme *apprendre* nous préfèrerons conserver cette notion, plutôt que celle de *savoir*, pour insister sur l'aspect pluridimensionnel de nos questionnements. La question du rapport au savoir ou à l'apprendre renvoie en effet à des dimensions cognitives et épistémiques mais qui sont intimement liées aux dimensions identitaire et sociale. Nous considérons également que le terme *apprendre* permet, davantage que le terme *savoir,* d'insister sur la dimension processuelle de la relation ou du rapport que l'étudiant handicapé développe, construit et éventuellement reconstruit vis-à-vis de l'acte d'apprendre. Privilégiant le terme apprendre, qu'en est-il de la distinction entre « *rapport* » et « *relation* » ?

3.1 Rapport ou relation à l'apprendre

SELONDevelay (2007), le vocable *relation* évoque un lien caractérisable entre deux choses, lien qui peut être de dépendance, d'interdépendance ou d'influence réciproque. Selon l'auteur, la relation de l'élève au savoir peut donc être « qualifiée », bonne ou mauvaise, de souffrance ou de plaisir, et renvoie à une certaine « *matérialité de ce lien qui pourrait être explicité* » (Develay, 2007, p.44). Le terme *rapport* serait quant à lui plus énigmatique puisqu'il renverrait à un processus, non prémédité conscient ou voulu entre l'apprenant et le savoir. Selon l'auteur, la relation serait donc plus objectivable, tandis que le rapport serait plus indéfini, difficilement caractérisable et il comporterait des dimensions individuelles et groupales. En conceptualisant le rapport au savoir, Charlot (1997) précise qu'il préfère le terme *rapport* à celui de *relation* afin d'insister sur « *l'extériorité du monde et du sujet* », l'idée que le sujet se rapport à quelque chose qui lui est extérieur (Mosconi, 1996).

Pour avancer sur la réflexion du choix de la terminologie entre *rapport à l'apprendre* ou *relation à l'apprendre*, nous pouvons élargir le questionnement terminologique en s'intéressant à la distinction opérée entre *rapports sociaux* et *relations sociales* dans le champ de la sociologie. En effet, plusieurs auteurs se sont penchés sur la différence entre les deux concepts et s'accordent sur les différents niveaux de réalités auxquels se réfèrent chacun d'entre eux.

> *« Savants comme profanes amalgament trop souvent deux niveaux de réalité, celui des relations sociales et celui des rapports sociaux. Les relations sociales sont immanentes aux individus concrets entre lesquels elles apparaissent. Les rapports sociaux, eux, sont abstraits et opposent des groupes sociaux autour d'un enjeu. » (Kergoat, 2011, p.12)*

Cette distinction est également envisagée par Arliaud (Bouteiller, 2009) qui considère que le *rapport social* est d'ordre théorique et renvoie aux acteurs collectifs, tandis que la *relation sociale*, proche de la notion d'interaction sociale, est d'ordre empirique et renvoie à l'acteur individuel. Les rapports sociaux se caractériseraient par un certain degré de généralité et connaitraient une stabilité relative, contrairement aux relations sociales se caractérisant par l'instabilité ou l'évanescence (Bouteiller, 2009, p.120). Ce bref détour nous permet de situer le *rapport social* du côté du conflit, s'intéressant aux structures sociales et aux inégalités d'un point de vue macrosociologique, contrairement à *la relation sociale* plus axée sur les interactions individuelles du point de vue microsociologique (Kergoat, 2011).

Nous faisons donc le choix de privilégier l'emploi des termes *apprendre* et *relation* pour insister d'une part sur le caractère général du *rapport à l'apprendre*, dont le *rapport au savoir* ne serait qu'une forme spécifique, la question de l'apprendre étant plus large que celle du savoir (Charlot, 1997, p.67). D'autre part, bien que les notions de *relation à l'apprendre* et de *rapport au savoir* soient proches conceptuellement, nous privilégierons l'emploi de la notion de relation à l'apprendre, sauf dans les cas où l'on se réfère spécifiquement au concept tel qu'il a été élaboré et conceptualisé par Charlot et l'équipe ESCOL.

Bien que nous ayons fait le choix de privilégier le terme *apprendre* au détriment de celui de *savoir* pour insister sur la dimension processuelle de la relation que l'étudiant handicapé développe et construit vis-à-vis de l'ace d'apprendre à l'université, il convient de définir la notion de savoir, largement mobilisée dans ce travail, ainsi que ce qui la distingue de l'information ou de la connaissance.

3.2 Le savoir, les savoirs et la connaissance

> *« Il faut encore revenir sur la notion de savoir (savoirs) aussi bien parce que le terme connait une certaine fortune que par le fait qu'il est méconnu ; soit, il est utilisé sans spécifications comme un terme d'évidence, de banalité, (…) soit il donne lieu à quelques commentaires étymologiques des plus superficiels, ou encore il est réputé incompréhensible et bientôt, inutile ou nuisible parce que polysémique. » (Beillerot, 2000, p.15)*

SELON une approche compréhensive qui vise à appréhender la personne dans l'interaction avec son environnement, Legroux (1981) distingue l'information du savoir et de la connaissance selon une échelle relative à la progression du niveau d'intégration de ces éléments chez le sujet. L'auteur considère que *l'information* constitue une donnée extérieure à la personne qu'il est possible de stocker, contrairement à la *connaissance* qui est intérieure à la personne, qui est la plus « *intégrée* ». Le *savoir* se situerait à l'interface entre les deux pôles (intériorité-extériorité), ayant pour origine une rupture opérée par le sujet avec ses connaissances, une mise à distance vis-à-vis de celles-ci, produisant une instance nouvelle que Legroux désigne par le terme *savoir*. La connaissance renvoie alors à la dimension ontologique du sujet, l'auteur place le savoir dans l'ordre de « *l'avoir* » tandis que la connaissance se situe dans l'ordre de « *l'être* » : « *la connaissance est tellement incorporée à l'être qu'elle ne s'en distingue plus, ce qui n'est pas le cas du savoir qui reste un avoir* » (Legroux, 1981, p.128). Dans cette perspective, la

connaissance engagerait la personne toute entière, sur les plan cognitif, affectif mais aussi identitaire.

Sur cette même distinction, Monteil (1985) qui, dans le domaine de la psychologie sociale, propose une modélisation visant à analyser les pratiques de formation, s'appuie sur les travaux de Reboul et Daval pour distinguer le savoir de la connaissance et de l'information. Tout comme Legroux, Monteil considère l'information comme extérieure au sujet, « *préétablie pour l'individu* », « *stockable* » et sous le « *primat de l'objectivité* ». La connaissance quant à elle est « *sous le primat de la subjectivité* », elle est de l'ordre du vécu, de la représentation, elle est le résultat de l'expérience et de l'activité du sujet et en ce sens elle est intransmissible. Le savoir renvoie quant à lui au résultat d'une organisation intellectuelle qui aboutit à un « *produit communicable* », entrant ainsi « *dans l'ordre de l'objet* » ou sous le primat de l'objectivité. Toutefois, Monteil précise que ces trois notions peuvent entretenir des rapports dynamiques :

> *« L'information pénètre la connaissance et est pénétrée par elle, la connaissance assumée dans des cadres méthodologiques produit un savoir, lequel une fois réalisé, devient à son tour de l'information disponible en vue d'un nouveau cycle d'évolution » (Monteil, 1985, p.43)*

D'autres auteurs se sont attachés à travailler la notion de savoir, notamment au sein de travaux mettant en évidence différents types de savoirs (Maglaive, 1990), qui distinguent par exemple savoir pratique, savoir théorique, savoir scientifique, savoir professionnel, savoir opératoire, et savoir procédural.

L'opposition entre théorie et pratique et plus précisément la distinction entre *savoirs théoriques* et *savoirs pratiques* ou « *savoirs d'action* » (Barbier, 2011) peut être interrogée en contexte universitaire. Sur quoi se fonde cette distinction ? Les frontières entre savoirs théoriques et savoirs pratiques sont-elles immuables ou changeantes ? Cette distinction apparait-elle pertinente pour étudier l'apprentissage universitaire ?

La « *bipolarisation théorie/pratique* » est une grille de lecture intellectuelle ou un paradigme général de pensée qui nourrit l'opposition entre savoirs théoriques et savoirs d'action (Barbier, 2011). Selon ce paradigme, la théorie serait ce qui renvoie à l'ordre de « *l'universel, de l'abstrait, des « hautes terres », du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique* » ; tandis que la pratique appartiendrait davantage à l'ordre « *du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des « basses terres », de l'inductif, de ce qui nourrit la théorie* » (Barbier, 2011, p.6)[142]. Dans la lignée et en cohérence avec ce paradigme, les savoirs théoriques sont assimilés à des savoirs disciplinaires (liés à des disciplines de recherche ou d'enseignement) tandis que les savoirs pratiques sont assimilés à des savoirs d'expérience, à des savoirs « *informels* », aux compétences ou habilités « *acquises dans l'action par l'action* » (*op. cit.*).

D'un point de vue épistémologique, la notion de savoir est susceptible d'être employée parfois pour désigner des « *énoncés* », parfois des « *composantes identitaires* », ce qui engage une autre distinction entre les savoirs « *détenus* » et les savoirs « *objectivés* » (Barbier, 2011). Faisant appel à deux zones sémantiques différentes, le terme de savoir peut désigner tantôt une « *réalité extérieure aux individus* » qui peut

---

[142] Ce paradigme est analysé dans l'ouvrage collectif *Savoirs théoriques et savoirs d'action* dirigé par Jean-Marie Barbier (2011) notamment quant à son historicité, ses fonctions sociales en termes de stratégies d'acteurs et d'exercice du pouvoir.

faire l'objet d'une communication ou d'une transmission (savoir dit objectivé), tantôt à l'inverse une « *une réalité indissociable des agents individuels et collectifs qui en sont le support* », ce que Barbier (2011) appelle « *composante identitaire* » (savoir détenu).

Les savoirs dits « *objectivés* » peuvent être définis comme des « *énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité* » et se situent dans le même champ sémantique que la culture, les valeurs, les règles par exemple (Barbier, 2011, p.9). Lorsqu'ils renvoient à des énoncés, ces savoirs peuvent être de type « *affirmatif* », tels que les « *savoirs factuels* » (Barbier, 2011) c'est-à-dire descriptifs et relatifs directement à un objet, à un évènement ou une situation (Galatanu, 2011). Mais ils peuvent aussi être explicatifs et établir des relations entre des classes d'objets, d'évènements, ou de situations (Galatanu, 2011), constituant des « *savoirs d'intelligibilité* » (Barbier, 2011) qui comprennent un niveau supplémentaire d'abstraction. Les « *savoirs théoriques* » s'inscrivent dans cette dernière catégorie et « *renvoient à un système explicatif plus large que l'objet par rapport auquel ils ont été produits* » (Galatanu, 2011). Selon Barbier (2011) : « *la notion de savoir théorique pourrait être réservée pour désigner les outils utilisés pour produire ces savoirs d'intelligibilité* » (p.15).

Les savoirs dits « *détenus* » s'inscrivent dans le champ sémantique des connaissances, des capacités et aptitudes, des compétences ; ils renvoient à des « *composantes identitaires* » et sont indissociables d'un agent (individuel ou collectif) qui en est, ou en serait, le support. Lorsque l'on considère les savoirs comme des composantes identitaires qui peuvent donc être transformées ou mobilisées, on peut en distinguer trois types[143] : les *connaissances*, les *capacités* et les *compétences* (Barbier, 2011).

Dans le champ de la didactique, d'autres distinctions s'opèrent entre différents types de savoirs, notamment selon les transformations que les « *savoirs théoriques* » subissent via des opérations de sélection, d'organisation et de reformulation pour devenir des « *savoirs enseignés* » (Galatanu, 2011). Ainsi, les « *savoirs savants* » issus de la recherche scientifique, qu'ils soient descriptifs, explicatifs ou théoriques, sont soumis à des processus de sélection selon divers critères : le(s) public(s) visé(s), les objectifs (nationaux, institutionnels, pédagogiques), les dimensions socioculturelle et spatio-temporelle de l'enseignement. Une fois ces opérations de sélection effectuées, ces savoirs deviennent des « *savoirs de référence* » de l'enseignant ; puis des *« savoirs curriculaires* » lorsqu'ils ont subi des opérations d'organisation selon une certaine articulation et progression. Ces savoirs curriculaires deviennent des « *savoirs didactisés* » par des opérations de reformulation ; puis des « *savoirs enseignés* » lorsqu'ils sont énoncés

---

[143] S'intéressant aux phénomènes de construction sociale des savoirs, Barbier (2011) considère que l'emploi de ces différentes notions (connaissances, capacités, compétences) semble particulièrement lié aux espaces et aux « *systèmes de socialisation* » dans lesquels elles se développent ainsi qu'aux pratiques qui y sont déployées. La notion de connaissance est surtout mobilisée et valorisée dans des espaces comme l'école et l'enseignement et peut être définie comme *« des inférences à partir du constat de la restitution ou de l'utilisation d'énoncés* ». La notion de capacité est davantage présente et valorisée dans des espaces liés à la formation ou à l'entraînement et peut être définie comme « *des inférences à partir du constat de la mise en œuvre de composantes identitaires dans les espaces spécialisés de leur production et de leur transformation* ». Les compétences sont davantage présentes et valorisées dans les systèmes de travail et les « *nouvelles formes de formation* » (recherche-action, tutorat, organisation qualifiante…) et peuvent être définies comme des inférences causales *« à la manière de N. Chomsky et de J. Curie comme des inférences à partir du constat de ces actions et de ces « performances »* ». (Barbier, 2011, p.14).

concrètement en situation (Galatanu, 2011). Avant de revenir sur la pertinence de l'opposition entre savoirs théoriques et savoirs pratiques ou « *savoirs d'action* » (Barbier, 2011), nous pouvons questionner la spécificité des savoirs enseignés à l'université ou les savoirs universitaires.

3.3 Spécificité des savoirs universitaires ?

LA SPECIFICITE des savoirs transmis à l'université a été étudiée par Olivier Rey (Rey, 2002 ; 2006 ; Rey *et al.,* 2005 ; 2015) qui s'est penché sur une caractérisation des savoirs universitaires enseignés, en s'intéressant plus largement au rapport au savoir des étudiants et des enseignants à l'université. Tels qu'ils sont enseignés à l'université, les savoirs présenteraient certaines caractéristiques particulières, parfois déjà présentes dans l'enseignement secondaire (comme la « *textualité* »), mais qui s'intensifient davantage dans l'enseignement supérieur. Les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'enseignement supérieur seraient « *des effets de différentes façons d'être et notamment de concevoir le savoir et d'y accéder* » (Rey *et al.*, 2005, p. 2). Pour Rey, le discours enseignant peut être considéré comme un texte dans le sens où il renvoie à « *un ensemble d'énoncés organisés entre eux, cohérents et constituant une unité* » (Rey, 2002, p.51). Les savoirs prendraient donc un caractère textuel, et le sens du discours ne se dégage pas « *du rapport qu'entretiennent les énoncés avec une réalité immédiate et concrète mais plutôt de la relation entre ces énoncés* » (Baillet et Rey, 2015, p.150). Cela peut être source de difficulté pour les étudiants dans le sens où ils doivent se détacher de leur expérience familière, en acceptant de ne pas « *tout comprendre immédiatement* » et que « *tout ne soit pas toujours clairement définissable* » (Rey, 2002).

Conjointement à cette textualité, une autre source de difficulté potentielle pour les étudiants réside dans le caractère « *problématisé* » des savoirs universitaires qui font référence à la pratique (de recherche) dont ils sont issus. Tandis que dans l'enseignement secondaire, les savoirs enseignés ont fait l'objet d'une « *transposition didactique* » (Chevallard, 1991) qui les a « *débarrassés* » du contexte dans lequel ils ont été produits et des problématiques dont ils sont issus ; en contexte universitaire les savoirs sont « *problématisés* », en lien avec l'activité de recherche. Les savoirs enseignés à l'université peuvent donc porter sur des notions en débat, des résultats de recherche « *encore mal stabilisés* » ou encore divers modèles tentant d'expliquer un même phénomène (Baillet et Rey, 2015). Constituant une rupture entre l'enseignement secondaire et supérieur, cette distinction est potentiellement source de difficulté pour les étudiants « *novices* » (Baillet et Rey, 2015). Lors des enseignements, les enseignants peuvent donc se référer à la « *pratique-source* », c'est-à-dire au contexte (questions, problèmes) et aux conditions intellectuelles et matérielles dans lesquelles les recherches sont menées ; qui selon Rey (2005) entre parfois en tension avec les attentes des étudiants faisant davantage référence à une future pratique professionnelle, que Rey nomme la « *pratique-cible* ». L'une des spécificités des savoirs enseignés à l'université renverrait donc à leur origine, comme les produits ou les résultats d'une pratique de recherche scientifique.

Rey (2006) considère qu'à l'université, les étudiants doivent faire face à une « *impossibilité de dévolution* » c'est-à-dire que les conditions ne leur permettent pas de s'approprier le savoir avec le « *degré de problématisation* » présent dans la démarche et la dynamique de la recherche. Plutôt que d'envisager cette « *carence* » comme étant liée à la « *maladresse didactique de l'enseignant ou à son désintérêt pour un véritable*

apprentissage des étudiants », l'auteur fait l'hypothèse que c'est « *la nature* » du savoir enseigné qui empêche l'étudiant d'entrer facilement dans les problématiques de la discipline étudiée (Rey, 2006, p.149). Ainsi, l'étudiant ne serait pas en mesure de poser ou de construire les problèmes scientifiques.

> « *Ce qui caractérise alors une science, ce n'est pas tant un ensemble de problèmes fondamentaux qu'un* programme*, c'est-à-dire une décision d'étudier des objets en se conformant à un ensemble de règles. Ces règles portent sur la conformité des objets admissibles, sur le type de problème qu'il est légitime de se poser, sur la manière de les construire, sur la formulation d'hypothèses qui soient opératoires, sur les méthodes d'enquête et d'expérimentation, sur l'administration de la preuve, etc* » (Rey, 2006, p.151)

Pour Rey, le savoir scientifique est une pratique obéissant à un « *programme* », et lorsque l'étudiant doit « *apprendre un savoir scientifique* » il s'agit moins de mémoriser les résultats de cette pratique ou même de les comprendre, il s'agit plutôt de « *devenir compétent dans cette pratique : apprendre à poser des problèmes, à les construire, à les résoudre, tout cela bien sûr dans le respect des contraintes qui constituent le programme* » (Rey, 2006, p.152). Face aux enseignements, l'étudiant se retrouve devant une double contrainte lorsqu'il se confronte au problème de « *savoir ce qu'il y a à savoir* ». Selon Rey, il doit adopter une attitude intellectuelle lui permettant de penser par lui-même le contenu du cours, de le comprendre comme une succession de problèmes ; mais la plupart du temps, il n'a pas les moyens de comprendre les raisons et la manière dont ces problèmes sont posés, conformément à un programme. L'étudiant se trouve dans une position où il doit gérer et négocier avec deux attitudes contradictoires : d'une part une attitude de soumission intellectuelle et « *d'acceptation de ce qui paraît arbitraire, de crédit porté à la parole professorale, de vision partielle* » ; d'autre part un sens critique face à l'exigence de « *comprendre ce qui justifie non pas seulement les réponses aux questions, mais les questions elles-mêmes* » (*op.cit.* p.155). Ainsi, l'apprentissage universitaire provoque une tension chez l'étudiant entre une soumission intellectuelle et une certaine défiance vis-à-vis du discours de l'enseignant. Selon Rey, la maitrise du savoir par l'étudiant repose probablement sur sa capacité à alterner ou à combiner de manière opportune ces deux attitudes.

Au-delà du caractère textuel ou problématisé des savoirs universitaires, plusieurs auteurs se sont penchés sur l'ancrage des savoirs universitaires au sein des différentes disciplines universitaires, la culture disciplinaire ou des « *matrices disciplinaires* » (Millet, 2003). L'équipe de Rey mobilise les travaux anglo-saxons de Becher (1987 ; 1994 ; 2001) qui a mis en évidence l'existence de cultures disciplinaires à l'université en lien avec la nature des connaissances académiques. En développant un modèle anthropologique de l'université, Becher compare les groupes disciplinaires à des tribus dont les membres partagent une culture disciplinaire commune, qui renvoie à la fois à la dimension culturelle, en termes de valeurs, d'attitudes, de conduites ; mais aussi à la dimension cognitive, voire épistémologique. Pour Becher, les groupes disciplinaires connaissent des « *différences fondamentales (…) quant à la méthodologie, aux types de preuves récoltées mais aussi dans l'évaluation du travail des autres (scientifiques) et encore dans la manière d'argumenter, de développer ou encore d'exprimer un point de vue* » (Becher, 1987, p. 273 ; cité par Baillet et Rey, 2015, p.151).

Nous retenons que le caractère textuel et problématisé des savoirs enseignés à l'université est susceptible d'être une source de difficulté pour les étudiants dans le processus d'apprentissage. Nous gardons aussi à l'esprit qu'au-delà de la spécificité des savoirs transmis, ce sont plus largement les matrices disciplinaires (Millet, 2003) dans

lesquelles ils sont inscrits qui nous semblent pertinentes à étudier pour comprendre les différenciations qui s'opèrent selon les contextes dans lesquels les étudiants handicapés apprennent. Nous avons vu (cf. Chapitre 4) que différents travaux se sont intéressés aux différenciations qui s'opèrent selon les disciplines quant aux pratiques d'études et aux styles de travail universitaire des étudiants (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Millet, 2003 ; Monfort, 2003). Au-delà de la spécificité des savoirs transmis à l'université ou au sein des différentes disciplines universitaires, plusieurs auteurs se sont intéressés à la spécificité et aux caractéristiques de l'apprentissage universitaire en lien avec les exigences académiques.

3.4 Le savoir indissociable du sujet et de l'apprendre

QUELLE que soit la matrice ou le contexte disciplinaire, est-il pertinent pour étudier l'apprentissage des étudiants handicapés à l'université de considérer en opposition des savoirs « théoriques » et des savoirs « pratiques » ou « d'action » (Barbier, 2011) ? Ce paradigme ou cette « *vieille opposition* » (Barbier, 2011), voire cette « pseudo opposition » (Charlot, 2006) entre théorie et pratique tendent à être remis en cause.

Cette remise en cause est liée notamment à l'évolution de l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'action qui tendent à se rapprocher (Barbier, 2011). Selon Barbier (2011), plusieurs évolutions convergentes perceptibles tant dans le domaine productif que celui de la formation ou de la recherche scientifique, sont susceptibles de modifier l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Ainsi, dans les nouvelles formes d'organisation, de formation ou de recherche, les savoirs d'action « *relatifs à la transformation du réel* » tendent de plus en plus à faire l'objet d'une formalisation les rapprochant des savoirs théoriques (Barbier, 2011, p.4). Conjointement, les savoirs théoriques « *traditionnellement assimilés à des disciplinaires* » ont tendance à s'élargir à de nouveaux champs et de nouveaux objets en les rapprochant de l'action et du réel (*op. cit.*).

Cette opposition entre théorie et pratique peut également être remise en cause en considérant qu'il n'y a pas de « *savoir en soi* », en dehors d'un rapport ou d'une relation à un sujet (Charlot, 1997), et l'opposition entre la théorie et la pratique renvoie en réalité à une confrontation entre deux « *discours* » différents ou deux « *interprétations du monde* » (Charlot, 2008).

> *« Ce n'est pas le savoir lui-même qui est pratique, c'est l'usage qu'on en fait dans un rapport pratique au monde. (…) Autrement dit, c'est le rapport à ce savoir qui est « scientifique » ou « pratique », et non ce savoir lui-même. »* (Charlot, 1997, p.71)

Selon Charlot (1997), les inventaires empiriques, déclinant différents types de savoirs, sont basés sur « *l'intuition juste* » qu'il n'existe de savoir qu'en des formes spécifiques. Toutefois ces inventaires oublient qu'il s'agit de *« formes spécifiques de rapport au monde* », et non pas de formes spécifiques d'un « *objet naturel qui se nommerait "savoir"* » que l'on pourrait décliner en « *espèces et en variétés* » (*op. cit.* p.71). En proposant une théorie de la situation cognitive, Schlanger (1978) considère qu'il n'y a pas de savoir sans sujet connaissant. Il semblerait donc peu pertinent d'envisager qu'un savoir soit de « nature » théorique ou pratique en lui-même. Tout savoir est « *un acte, une activité, et non pas une essence* » (Schlanger, 1978).

> *« Toute situation cognitive implique l'existence d'un sujet connaissant et d'un objet connu, unis par une relation cognitive qui s'exprime sous la forme d'un savoir. (…) On*

est ainsi amené à poser qu'il ne peut y avoir de savoir hors la situation cognitive, il ne peut y avoir de savoir en soi. » (Schlanger, 1978, p.11)

Selon l'auteur, le savoir est une relation, celle d'un sujet connaissant à son monde, un produit de l'interaction entre le sujet et son monde et le résultat de cette interaction.

« La situation cognitive est plus qu'une simple rencontre entre entités différentes elle est transformatrice des éléments qui la constituent. (…) Il n'y a pas de voie unilatérale qui va du monde qui se donne au sujet qui reçoit. Il y a échange, puisque le sujet transforme le monde en le connaissant, et le monde transforme le sujet par le moyen du nouveau savoir » (Schlanger, 1978, p.18)

Selon Schlanger, il n'existe pas de savoir « *en soi* », le savoir est une relation, un rapport. Le savoir n'existe alors que dans une situation cognitive impliquant un sujet dans une dynamique d'échange et de transformation potentielle réciproque. Pour Charlot, comme pour Schlanger, il n'y a donc pas de savoir sans sujet. Charlot ajoute qu'il n'y a pas de savoir sans un certain rapport au monde et donc sans rapport au savoir (1997).

Dans le cadre de cette recherche, nous mobilisons le terme *savoir* (seul et au singulier, lorsqu'il n'est associé à aucun qualificatif) selon cette dernière acception, le savoir comme une relation, qui est nécessairement lié un sujet (Schlanger, 1978 ; Charlot, 1997). Plutôt que de postuler *a priori* que certains savoirs à l'université se distingueraient par leur « nature », il s'agit plutôt d'étudier la manière dont l'étudiant handicapé opère ou non des distinctions, entre ce qu'il est susceptible de considérer comme des savoirs pratiques ou des savoirs théoriques. Nous postulons que la perception et l'appréciation que l'étudiant handicapé développe à l'égard des savoirs sont susceptibles d'éclairer sa relation à l'apprendre.

Nous adoptons l'inventaire proposé par Charlot (1997) pour considérer que l'étudiant handicapé en tant que sujet apprenant se confronte à l'université à des « savoirs-objets » qui renvoient au « *savoir lui-même, en tant qu'il est objectivé, comme un objet intellectuel ou le référent d'un contenu de pensée* ». La notion de *savoir-objet* ne doit pas être confondue avec celle d'*objets-savoirs.* En effet, à l'université, l'étudiant est aussi confronté à des *objets-savoirs* qui désignent des objets dans lesquels du savoir est incorporé, qu'il s'agisse de livres, d'œuvres d'art ou de monuments par exemple. Plus généralement, il est également confronté à des *objets* qui sont plus ou moins familiers et élaborés, qu'il lui faut apprendre à utiliser ; ainsi qu'à des *activités* qu'il lui faut apprendre à maitriser. Enfin, l'étudiant handicapé doit s'approprier des *dispositifs* ou des *formes relationnel(le)s* spécifiques, potentiellement nouvelles (Charlot, 1997). Nous avons vu que face à ces objets, ces activités, ces formes ou dispositifs relationnels, l'apprentissage ne renvoie pas aux mêmes processus, l'apprenant ne fait pas « *la même chose* », ce qui renvoie à la dimension épistémique de l'apprentissage universitaire. Questionner l'accessibilité de l'université au regard de l'acte d'apprendre invite à étudier les éléments contextuels qui entravent ou au contraire facilitent l'usage, la maitrise et l'appropriation des savoirs-objets, des objets-savoirs, des activités et des formes relationnelles sous-tendues par l'apprentissage universitaire. Il ne s'agit pas seulement de questionner les possibilités d'accès et l'accessibilisation au savoir (au sens de savoir-objet) ou aux objets-savoirs (les ouvrages et les divers supports pédagogiques) mais aussi, plus largement, les possibilités pour les étudiants handicapés de participer pleinement, au même titre que les autres étudiants, aux activités et aux relations qu'implique l'acte d'apprendre à l'université.

Nous envisageons la notion de savoir comme intimement liée à la question de l'apprendre en considérant qu'elle est indissociable d'un sujet engagé dans le monde et donc dans un certain rapport au savoir. Etudier la qualité de l'apprentissage et la relation que l'étudiant handicapé développe vis-à-vis de l'acte d'apprendre à l'université invite à questionner les dimensions épistémique, sociale et identitaire de l'apprentissage universitaire. Qu'est-ce qu'apprendre pour les étudiants handicapés à l'université ? Pourquoi apprennent-ils ? Comment se mobilisent-ils et apprennent-ils dans un contexte formel et informel de l'université ?

Comprendre la relation à l'apprendre de l'étudiant handicapé à l'université nécessite d'interroger les sens que l'étudiant accorde à ses études et celui qu'il construit vis-à-vis de son apprentissage universitaire. Qu'attend-il de ses études supérieures, autrement dit que vient-il « *chercher* » à l'université ? Quel sens accorde-t-il à sa présence et à son apprentissage universitaire ? Quelles sont ses attentes, ses aspirations, ses motivations ? Quels projets construit ou poursuit-il ?

Chapitre 9 : Comprendre le sens accordé à l'apprentissage universitaire : mobilisation, activité et temporalités

SELON l'approche théorique et épistémologique adoptée, s'interroger quant à l'expérience, au rapport au savoir ou à la relation à l'apprendre développés par un sujet apprenant, singulier et social, renvoie donc à la question du *sens.* Etudier la relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université engage à questionner les modes d'attribution de sens et d'interprétation qu'ils font des situations qu'ils vivent à l'université et plus largement de leur expérience universitaire. Dans la question du sens se cristallise la dialectique de la rencontre entre une situation d'apprentissage et un sujet qui apprend (Paivandi, 2011).

> *« Le sens est dans le silence et dans la parole, dans le désir et dans la souffrance. Le sens est signifiance. Rien n'a de sens en soi. Le sens est dans le rapport qu'un sujet établit entre la finitude d'une situation qu'il vit, l'illimité de son imaginaire et l'infini de sa symbolique personnelle. » (Develay, 2007, p.242)*

Le sens est une notion investie par les sciences humaines et sociales mais qui connait une grande polysémie (Bernaud *et al.*, 2015 ; Bernaud, 2018). La notion renvoie à la signification ou la signifiance, mais aussi à la direction et à la sensation (Pineau, 1999). Le sens apparait central dans la sociologie compréhensive (Weber, 1922) et on peut notamment distinguer le sens « objectif » et le sens « subjectif ». Du point de vue subjectif, trouver et construire du sens à ce que l'on apprend engage le sujet à mieux se comprendre lui-même, à mieux comprendre les autres et les monde (Develay, 2007). La théorie de l'activité de Vygotski et de Leontiev permet d'envisager la construction du sens comme produite par la mobilisation du sujet. Le sens d'une activité est le rapport entre son but, c'est-à-dire le résultat à atteindre, et son mobile, entendu comme le désir que ce résultat permet d'assouvir et qui déclenche l'activité (Leontiev, 1975). La mobilisation de l'étudiant handicapé dans l'activité d'apprentissage est une « *mise en mouvement* » et renvoie à une dynamique interne dans laquelle il se mobilise et fait un « *usage de soi* » comme une ressource (Charlot, 1997). Le sens que l'étudiant handicapé accorde à son apprentissage questionne à la fois ce que cela signifie pour lui mais aussi les mobiles et les buts qu'il poursuit, autrement dit, ce qu'il désire, ce à quoi il accorde de l'importance et de la valeur, qu'elle soit positive ou négative. S'interroger sur le sens revient à étudier la signifiance qu'un sujet accorde à une chose, un évènement, une situation, un savoir ; mais aussi à la valeur qu'il y attribue.

Le sens accordé à l'expérience et à l'apprentissage universitaire n'est jamais figé et immuable, il est un processus et en cela il est susceptible de se former, de se transformer, de se développer ou de se perde (Rochex, 1995). Le sens accordé à l'acte d'apprendre est construit par l'étudiant handicapé en situation et dans l'activité d'apprentissage, dans une dynamique de confrontation entre ses caractéristiques et son histoire personnelles et l'interprétation qu'il fait des situations et des contextes dans lesquels il apprend. Ainsi, l'appréciation et l'évaluation subjective que l'étudiant handicapé produit vis-à-vis de son environnement d'études et de son environnement pédagogique vont influencer le sens qu'il construit et les projets qu'il poursuit. Les attentes et les motivations des étudiants handicapés peuvent être envisagées à partir de la notion de projet qui permet

d'analyser la dynamique d'ajustement entre leurs aspirations et leurs caractéristiques personnelles avec les possibilités offertes par le contexte.

Etudier le sens que revêt l'apprentissage universitaire pour l'étudiant handicapé implique donc de le penser comme une construction subjective produite par l'interaction entre le sujet et son environnement d'études. Cette interaction et cette construction sont diachroniques et dynamiques et engagent à considérer l'expérience du présent et le vécu d'une situation comme mobilisant à la fois le passé de l'étudiant (son histoire et son héritage familial et scolaire) et à la fois sa projection dans le futur et l'avenir (ses projets) (Paivandi, 2015).

La dimension temporelle apparait centrale dans les processus d'apprentissage et de construction du sens. Le temps peut être pensé à partir d'une représentation linéaire d'un temps unique, continu, chronologique et transcendantal (Grossin, 1996). Au contraire, nous envisageons le temps comme une construction sociale (Dubar et Thoemmes, 2013) en considérant que du point de vue du sujet plusieurs temps ou temporalités coexistent, se superposent, s'articulent (Grossin, 2000 ; Lesourd, 2006). Les différentes temporalités peuvent être pensées à partir de la notion de moment (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001) et questionnent la manière dont le temps des études peut être un « *temps pour apprendre* », un « *temps pour être quelque part* », un « *temps pour être ou devenir quelqu'un* », ou encore un « *temps d'accumulation d'expérience* » pour les étudiants handicapés. Nous questionnons l'existence de temps particuliers relatifs à la déficience, les personnes handicapées vivraient un temps spécifique et distinct des autres temps de la vie sociale dont les caractéristiques seraient le « *ralentissement* » ou le « *décalage* » vis-à-vis des rythmes sociaux (Blanc, 2015). Plus spécifiquement, c'est la confrontation entre les rythmes et les temporalités vécues de manière subjective par les étudiants handicapés avec la temporalité imposée par l'institution universitaire à travers une conception « *rationnelle et économique* » des parcours universitaires (Paivandi, 2015) dont nous questionnons l'adéquation ou les éventuels écarts.

En entrant à l'université, l'étudiant handicapé est confronté à la nécessité de reconfigurer son rapport au temps et de repenser l'organisation des différentes temporalités qui rythment son quotidien et son apprentissage (Verret, 1975 ; Beaud, 1997 ; Lahire, 1997 ; Boyer, Coridian et Erlich, 2001). L'université peut être envisagée comme une transition entre deux périodes de la vie qui questionne le « devenir adulte » et les contours que revêt cette transition lorsque l'étudiant fait l'expérience de situations de handicap. Les jeunes handicapés apparaissent inégaux en termes de devenir et d'affiliation, ils rencontrent des difficultés spécifiques dans cette période de transition (Ebersold et Cordazzo, 2015). Nous interrogeons le poids des situations de handicap dans ces processus temporels et ces processus de construction de sens qui engagent dans l'expérience du présent, à la fois le passé en termes d'histoire et d'héritage et à la fois le futur et la projection dans l'avenir.

1. Le sens produit par l'étudiant dans et par l'activité d'apprentissage

1.1 Le sens, une notion polysémique

DANS le champ des sciences de l'éducation, Pineau (1999) propose une réflexion sur « le sens du sens », à partir d'une matrice qui croise les trois acceptions du mot sens : la signification, la sensation et la direction, considérée comme les trois composantes essentielles du sens.

Pour Pineau (1999), le premier sens qui vient *« à nos esprits conditionnés d'intellectuels »* est celui principalement cognitif de signification. En effet, selon le CNRTL, le sens peut renvoyer premièrement à la *signification,* comme « *idée, signification, représentation intelligible évoquée ou manifestée par un signe* », on parlera par exemple du sens d'une expression, du sens apparent ou caché, du sens philosophique. Mais dans cette acception le sens peut aussi se référer à l'idée de *fondement* ou de *justification*, comme « *idée ou suite d'idées, raisonnement auquel un objet de pensée se rapporte et se trouve ainsi justifié, fondé dans son existence* » ou encore « *manière de comprendre une chose, signification qu'a une chose pour une personne et qui constitue sa justification* », il peut s'agir par exemple du sens de l'existence, du sens de l'école, du sens des choses. Deuxièmement, le sens peut renvoyer à la « *faculté ou la capacité* », d'une part dans le domaine physique, de la sensibilité, des sensations, comme la « *faculté d'éprouver des sensations* » (par exemple les cinq sens) ; d'autre part dans le domaine intellectuel, du jugement, de la compréhension, de la raison, comme la *« faculté de bien juger, de comprendre les choses et d'apprécier les situations avec discernement* » (par exemple une observation pleine de sens), ou encore la « *faculté de connaître, de comprendre, d'apprécier de façon intuitive et immédiate (un ordre de choses, des valeurs)* » on parlera par exemple du sens artistique, du sens de l'efficacité, du sens de l'humour, du sens des affaires. Troisièmement, le sens peut renvoyer à la *direction.* Selon Pineau, cette acception parait « *tellement élémentaire* » que l'on peut penser qu'il découle déductivement du premier ou qu'il remonte automatiquement du second, et donc hésiter à le considérer comme une composante essentielle du sens (Pineau, 1999, p.14). Le sens renvoie en effet aussi à la direction, l'orientation, au mouvement ou au mobile qui se déplace (par exemple le sens du vent, le sens inverse, aller dans le même sens...) mais aussi à « *l'ordre dans lequel se succèdent les éléments d'un processus, d'un raisonnement* », par exemple le sens du progrès, ou encore le sens de la science.

C'est particulièrement sur l'acception du terme sens en tant que *signification* que notre travail s'appuie, toutefois il convient de garder à l'esprit que le vocable renvoie également à deux autres registres, celui de la sensation et celui de la direction. Au terme de sa réflexion sur *le sens du sens,* Pineau envisage le sens comme « *mouvement émergent de mise ensemble* » et rejoint la proposition selon laquelle « *tout se trouve inclus dans le sens, mais celui-ci est l'émergence de ce tout* » (Morin, 1991, p.169). L'auteur considère qu'un acte n'a de sens que relié à son contexte d'ensemble, au risque de s'effriter en significations, directions et sensations éclatées et dispersées (Pineau, 1999).

1.2 Le sens « objectif » et le sens « subjectif » dans les sciences humaines et sociales

DANS les sciences humaines et sociales, le sens est une notion polysémique mobilisée dans des cadres conceptuels et théoriques variés (Bernaud *et al.*, 2015). Le concept de sens n'est pas nouveau puisqu'il fait partie du « *socle de la pensée humaine* » et a traversé l'histoire des idées, Epicure, Sénèque, Nietzsche, Camus, Sartre ou encore Heidegger ont participé à « *penser le sens* » (Bernaud, 2018). Dans un ouvrage s'intéressant notamment à la question du sens de la vie et de l'existence, Bernaud (2015) considère que l'intérêt scientifique pour la question du sens apparait tardivement, notamment dans le champ de la psychologie scientifique, où les approches béhavioristes et cognitivistes, qui dominent l'épistémologie de la psychologie du XXème siècle, n'accordent pas d'intérêt à la construction du sens[144]. Autrefois « *placardisée* », cette question va être progressivement reconsidérée en lien avec plusieurs phénomènes qui participent à cette évolution. Nous retiendrons d'une part une évolution sociétale, économique et culturelle avec l'avènement d'une société néo-libérale ayant pour principes l'individualisme et le consumérisme, susceptible de produire un « *sentiment de vide* » et provoquant en retour une « *appétence pour le sens* ». D'autre part, l'évolution des paradigmes scientifiques, notamment en psychologie, tend à davantage tenir compte de la subjectivité de la personne et amène les chercheurs à reconsidérer certains phénomènes, dont le sens et la façon de le questionner (Bernaud *et al.*, 2015).

Traditionnellement, la philosophie s'est focalisée sur « *l'expérience objective du sens »,* indépendamment du vécu subjectif de la situation ou de « *l'expérience subjective du sens* » sur laquelle se centre spécifiquement la psychologie (Sovet, 2018). Ainsi, en psychologie, le sens est devenu un champ d'étude important, toutefois, des défis et des enjeux persistent au sein de la communauté scientifique autour d'une modélisation dynamique et multidimensionnelle de la notion (Sovet, 2018). En effet, l'absence d'une définition consensuelle du sens, l'étendue de la terminologie et la multitude des approches constitueraient des freins dans ce champ d'études (Park, 2017 ; Sovet, 2018). De nombreux travaux empiriques et théoriques ont tenté d'identifier les principales composantes du sens. Actuellement, un modèle tripartite du sens semble se dégager et faire l'objet d'un consensus plus ou moins fort, autour des notions de *cohérence* (dimension cognitive), de *but* (dimension motivationnelle) et *d'importance* (dimension évaluative). Ce sont ces trois dimensions, prises en compte simultanément par l'individu, qui le conduiraient à produire une évaluation subjective du sens qu'il perçoit face à une situation donnée (George et Park, 2016 ; Sovet, 2018). Un certain nombre de travaux tendent à distinguer le *sens situationnel* et le *sens global* (Park, 2010) qui agissent en interaction. Le *sens global* fait l'objet d'une construction progressive lors du développement de l'individu en fonction de ses expériences vécues, lui apportant un « *système complet et cohérent* » de représentations et de croyances et permettant « *d'interagir efficacement avec son environnement et d'appréhender les nouvelles expériences* » (Sovet, 2018, p.16). Le *sens situationnel* correspond de manière plus restreinte à un sens circonscrit, se limitant à un moment ou un instant. Lorsque l'expérience vécue est nouvelle et nécessite un ajustement, des processus de découverte ou de construction de sens touchent au sens situationnel, qui peut en retour influencer le sens global, dont la construction dépend donc notamment de l'intégration du sens

[144] « Ce sujet trop peu élémentariste, insaisissable et impossible à opérationnaliser, est quasiment ignoré » (Bernaud et al., 2015).

situationnel (Sovet, 2018). D'une manière générale, les travaux se développent dans ce domaine que certains appellent « *la psychologie du sens* »[145], notamment le sens de la vie (ou de l'existence) et le sens du travail (Bernaud *et al.*, 2015). La construction de sens apparait comme un processus continu, multidimensionnel et complexe, qui se réalise et s'actualise sous l'influence des expériences et la manière dont ces dernières sont perçues, comprises et intégrées à l'identité individuelle (Bernaud *et al.*, 2015).

Dans le champ de la sociologie, l'attention portée au sens subjectif, au sens visé par les acteurs, dépend plus largement de l'approche épistémologique choisie en lien avec la place accordée au sujet, à sa subjectivité et à son intentionnalité. La question de la dialectique entre l'individu et la société, ou le sujet et le monde social, est une question fondamentale des sciences humaines et sociales. La question peut être posée en ces termes : « *comment se déroule la dialectique entre la société qui me fait ce que je suis, et moi qui veux me définir par rapport à elle ? La dialectique entre la société hors de moi et la société en moi conduit à une interrogation sur la connaissance que l'individu peut acquérir de ce monde qui est hors de lui et en lui.* » (Aron, 1989, p.26).

Les approches qualitatives, anthropologiques ou encore philosophiques s'intéressent au sujet, qu'il soit épistémique, sujet de l'action, sujet éthique, sujet culturel, ou encore sujet psychique ou social, certaines épistémologies objectivistes préconisent de se méfier du sujet (Ulh, 2004). Cette « *négation du sujet* » se retrouve dans le structuralisme, l'empirisme sociologique ou l'objectivisme durkheimien (Ulh, 2004). Traditionnellement en France, la sociologie durkheimienne ou explicative propose de traiter les faits sociaux comme des « choses » et n'accorde pas de place au sujet, en tant que tel, à sa subjectivité et à son psychisme, et donc au sens qu'il accorde, produit ou construit. Selon Ulh (2004) qui propose une recherche métasociologique sur la question de la subjectivité en sciences humaines, on peut constater à l'heure actuelle un « *retour au sujet* », notamment dans la production des savoirs, et une réaffirmation de son rôle constituant. La sociologie dite « compréhensive », le courant interactionniste, l'ethnographie et ses tendances, constituent une rupture épistémique avec la sociologie traditionnelle, en postulant que l'individu n'est pas un agent passif qui subit des processus qui lui sont extérieurs, mais qu'il est, au contraire, un acteur qui interagit avec son environnement en donnant du sens aux situations dans lesquelles il s'inscrit.

Selon Simmel, dans une perspective compréhensive, « *les processus observables, qu'ils soient politiques ou sociaux, économiques ou religieux, juridiques ou techniques, ne nous paraissent intéressants et compréhensibles que parce qu'ils sont les effets et les causes de processus psychiques.* » (1984, p.57). Pour Simmel, il convient d'étudier les faits individuels et psychiques, c'est dans des états de conscience et des interactions individuelles que l'on parvient à saisir le sens de l'action, ainsi que les formes d'action réciproque. Pour l'auteur, « *il y a société, au sens large du mot, partout où il y a action réciproque des individus* » (Simmel, 1999). La définition que propose Weber de la sociologie s'inscrit dans cette même perspective qui n'oppose pas l'individu et la société : « *Nous appelons sociologie (…) une science qui se propose de comprendre par interprétation (deutend verstehen) l'activité sociale et par là d'expliquer causalement (ursächlich erklären) son déroulement et ses effets.* » (Weber, 1922, p.28). L'auteur poursuit définissant l'activité et plus précisément l'activité sociale en étroite relation avec le sens subjectif et le sens visé par l'agent.

---

[145] « The Psychology of meaning » (Markman, Proulx, Lindberg, 2013).

« Nous entendons par « activité » un comportement humain (…) quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. Et par activité « sociale », l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement. » (Weber, 1922, p.28)

Weber précise que la frontière demeure flottante entre un « *comportement simplement réactionnel* » (non associé à un sens visé subjectivement) et une « *activité significative* ». Comprendre une activité sociale revient donc à étudier et comprendre le sens que l'agent vise subjectivement. Le concept de sens dans la sociologie wébérienne se structure à partir de la distinction entre *sens subjectif* et *sens objectif*[146]. Il ne s'agit pas d'explorer le sens « juste » et « valable » d'un objet de recherche, mais d'étudier des « *ensembles significatifs compréhensibles* », le sens visé subjectivement dans l'activité : « *même lorsqu'il s'agit de processus affectifs, nous désignons par sens « visé » le sens subjectif du devenir, y compris l'ensemble significatif.* ». Dans la sociologie compréhensive de Weber, *comprendre* signifie saisir par interprétation le sens ou l'ensemble significatif visé, dans un cas particulier, puis en moyenne ou approximativement, pour construire et dégager un idéaltype d'un phénomène qui se manifeste avec une certaine fréquence. Il s'agit donc de comprendre le contenu de sens que le sujet social vise par sa conduite (Weber, 1922).

Etudier la réalité sociale à partir de sa forme individualisée, intériorisée et incorporée, permettrait d'accéder au sens que les agents, les individus ou les sujets donnent à leurs conduites et leurs pratiques. C'est également le principe de l'ethnométhodologie qui désigne « *la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner du sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner* » (Coulon, 1987, p.26). L'ethnométhodologie, et plus généralement les travaux s'inscrivant dans la tradition de l'Ecole de Chicago et de l'interactionnisme symbolique considèrent l'individu non plus comme un agent passif, mais comme un acteur qui interagit avec son environnement en donnant du sens aux situations dans lesquelles il s'inscrit. Les chercheurs étudient alors les techniques par lesquelles les individus ou les groupes sociaux « *définissent les situations* », le sens accordé à tel ou tel fait, et s'intéressent donc à la signification ou le sens que les individus produisent à partir d'éléments de connaissance spontanée. Les interactionnistes posent le « primat de la situation », d'une part parce qu'ils rejettent le schéma explicatif qui part des motivations pour expliquer les conduites ou les comportements en lui préférant l'inverse, partir du comportement pour saisir les motivations (Becker, 1963 ; Joseph, 1982). D'autre part, ils envisagent les stratégies des acteurs comme toujours limitées à un contexte, lui-même redéfinissable.

Ce détour sur la manière dont les sciences humaines et sociales se sont emparées et ont questionné le sens nous apparait nécessaire dans la mesure où cette notion interroge plus globalement la dialectique entre le psychique et le social, l'individu et la société. Nous adoptons la perspective selon laquelle « *le savoir et le sens ne sont jamais simplement donnés mais ils sont élaborés* » (Jeanneret, 2008). Le sens ne gît pas dans un

---

[146] « La notion de « sens » veut dire ici ou bien (a) le sens visé subjectivement en réalité, a) par un agent dans un cas historique donné, b) en moyen ou approximativement par des agents dans une masse donnée de cas, ou bien (b) ce même sens visé subjectivement dans un pur type construit conceptuellement par l'agent ou les agents conçus comme des types. Ce n'est donc pas un sens quelconque objectivement « juste », ni un sens « vrai » élaboré métaphysiquement. » (Weber, 1922, p.29).

évènement ou dans une situation, il réside dans le lien, ou le rapport intime, qu'un sujet construit avec lui-même, les autres et le monde (Develay, 2007).

> *« Trouver du sens dans une situation, c'est au-delà du visible, identifier un rapport qui peut m'unir à moi-même et à mes actes, aux autres sans doute, au monde enfin. » (Deleuze, 1969, p.14)*

Ainsi, le sens fait donc l'objet d'une construction et d'une élaboration par le sujet. Plus spécifiquement, dans le domaine éducatif, le sens peut être envisagé comme la question centrale à l'école : trouver du sens à l'école, c'est découvrir que ce que l'on y apprend et ce qu'on y vit au sein du rapport que l'on entretient avec les autres et le savoir permet de mieux se comprendre, de mieux comprendre les autres, de mieux comprendre le monde (Develay, 2007). Selon Develay, prendre en compte la question du sens sur le plan pédagogique viserait à faire exister un apprenant *psychologue*, ayant un recul métacognitif sur ses manières d'apprendre ; un apprenant *sociologue*, capable de rapprocher les savoirs auxquels il est confronté avec sa culture d'appartenance ; un apprenant *épistémologue*, attentif à mettre à distance des savoirs à maitriser et mettre à jour les structures des disciplines auxquelles il se confronte ; enfin un apprenant *anthropologue*, capable de recul sur la manière dont les savoirs l'éclairent à un double niveau, celui de son questionnement identitaire et ses projets, et celui de sa culture d'appartenance et son inscription au sein d'une civilisation donnée.

1.3 La mobilisation du sujet dans l'activité comme productrice de sens

POUR définir le concept de sens, Charlot (1997) s'appuie sur des travaux en philosophie du langage (Jacques, 1987) traitant de la *signifiance*. La signifiance est envisagée comme un processus réunissant trois conditions : la présence d'un matériel signifiant, l'aptitude à se référer à une réalité extérieure, une relation binaire entre deux énonciateurs pour lesquels les énoncés signifient quelque chose (Jacques, 1987). D'où une triple définition du concept de sens[147] retenue par Charlot : le sens peut être mis en relation dans un système, il produit de l'intelligibilité et il est communicable donc compréhensible par autrui : « *le sens est produit par une mise en relation, à l'intérieur d'un système ou dans les rapports avec le monde ou avec les autres* » (Charlot, 1997, p.64).

Il convient d'apporter quelques précisions autour de la question du sens, qui peut renvoyer à la question de la signifiance mais aussi à celles de la désirabilité, l'importance ou la valeur, qu'elle soit positive ou négative. Nous retiendrons donc que s'interroger sur le sens revient à étudier la signifiance qu'un sujet accorde à une chose, un évènement, une situation, un savoir ; mais aussi à la valeur qu'il y attribue. De plus, « *nous ne sommes pas transparents à nous-mêmes* » (Charlot, 1997, p.65), autrement dit, une chose peut faire sens sans que le sujet ne sache pourquoi, voire sans qu'il ne sache ou qu'il n'ait conscience que cette chose fait sens. Le sens ainsi définit, basé sur la signifiance envisagée comme un processus, n'est jamais figé, immuable ou constant. Les travaux de Rochex sur le *sens de l'expérience scolaire* ont montré comment le sens peut se former, se transformer, se développer ou se perdre. Ces transformations, ces

---

[147] « *A du sens un mot, un énoncé, un événement, qui peut être mis en relation avec d'autres dans un système, ou dans un ensemble ; fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées. Est signifiant (ou, si l'on accepte cet élargissement, a du sens) ce qui produit de l'intelligibilité sur quelque chose d'autre, qui éclaire quelque chose dans le monde. Est signifiant (ou, cette fois encore par élargissement, a du sens) ce qui est communicable et peut être compris dans un échange avec d'autres.* » (Charlot, 1997, p.64).

évolutions ou ces ruptures de sens s'inscrivent dans des relations dialectiques entre subjectivité et activité, dans la confrontation d'un sujet avec les autres et avec le monde, ayant une dynamique et une évolution qui lui sont propres. Pour synthétiser, le sens renvoie donc à la question de la signifiance mais aussi de la valeur, n'est pas forcément conscient ou transparent pour le sujet lui-même, et n'est pas nécessairement stable ou figé dans le temps.

A travers ces précisions, il apparait également que s'intéresser au sens c'est toujours porter son attention sur le sens pour un sujet. Influencés par la théorie de l'activité, Rochex (1995) et Charlot (1997) s'appuient en particulier sur les travaux de Leontiev (1975) qui identifie une structure hiérarchique de l'activité en la distinguant des actions et des opérations. L'activité est considérée comme l'unité de base du comportement humain et peut être définie comme un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but (Leontiev, 1975 ; Rochex, 1995 ; Charlot, 1997). Dans le cadre de l'étude du rapport au savoir, préférer le concept d'activité, plutôt que celui de *travail* ou de *pratiques*, permet d'insister sur les mobiles et donc de se centrer sur l'activité d'un sujet et la manière dont elle se déploie dans le monde (Charlot, 1997). Pour Leontiev, le sens d'une activité est le rapport entre son but, c'est-à-dire le résultat à atteindre, et son mobile, entendu comme le désir que ce résultat permet d'assouvir et qui déclenche l'activité. Le sens d'une activité doit donc être appréhendé dans la dialectique entre les buts et les mobiles, les résultats visés et le désir qui pousse le sujet à agir, à se mobiliser. La mobilisation d'un sujet renvoie ici à l'idée de dynamique interne et peut être définie comme une « *mise en mouvement* », se mobiliser c'est donc mettre des ressources en mouvement, c'est « *faire usage de soi comme d'une ressource* » (Charlot, 1997, p.62).

1.4 L'apprentissage universitaire comme une « activité en situation »

> *« Apprendre est un phénomène inscrit dans le temps et l'espace de l'institution scolaire, d'abord, quand il s'agit de l'apprentissage scolaire, puisque c'est l'institution qui fixe les rythmes et, partiellement, les lieux. Mais apprendre suppose aussi que le sujet fixe ses propres rythmes et ses propres lieux.* » (Mosconi, 2000, p.106)

S'INTERESSER à l'activité en situation peut permettre d'étudier le rapport à l'apprendre développé par les étudiants handicapés, mais aussi la manière dont les situations de handicap sont susceptibles d'être produites, renforcées ou éliminées, dans l'interaction entre l'étudiant et l'environnement ou le contexte dans lequel il évolue. Cette dialectique est primordiale puisqu'elle questionne la manière dont l'étudiant participe à changer son environnement et la manière dont l'environnement peut participer à une transformation de l'étudiant. En effet, l'acte d'apprendre est un acte situé dans le temps et l'espace, autrement dit, les dimensions spatiales et temporelles tiennent une place centrale. Nous avons vu que les enjeux de cet espace-temps sont épistémiques et didactiques mais également sociaux et identitaires, à travers la mise en jeu des rapports à soi, aux autres et au monde (Charlot, 1997). Etudier l'acte d'apprendre sous le prisme de l'activité *en situation* invite à se questionner sur le sens que l'étudiant handicapé accorde à son engagement et à sa mobilisation, à son rapport au monde mais aussi le rapport à ces « *mondes particuliers* » (Charlot, 1997), les milieux et les espaces dans lesquels il vit et il apprend. En cela, apprendre est aussi une réponse à une situation.

Dans le champ du handicap, la notion de *situation* permet d'insister sur le caractère interactif du handicap. Cette notion se situe donc dans un modèle que l'on peut considérer comme intermédiaire entre le modèle qualifié d'individuel et le modèle

qualifié de social et elle permet de mettre l'accent sur le contexte et les circonstances (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Toutefois la notion de *situation de handicap* comprend une certaine ambiguïté selon les options qu'elle défend et elle a fait l'objet de débats complexes et parfois tendus (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Son ambiguïté réside dans le fait qu'elle peut mettre l'accent soit sur « *l'environnement spécifique et situé d'une personne singulière* » soit sur l'idée générale d'environnement dans une perspective universaliste et macrosociale. Cette seconde perspective conduit à penser la nécessité d'éliminer les barrières entravant la participation des personnes porteuses d'une déficience (Ville et Ravaud, 2003) et renvoie au concept d'accessibilité. Certains auteurs préconisent la prudence vis-à-vis de l'usage de cette notion, susceptible d'occulter la question du sujet, de ses caractéristiques mais aussi de son désir (Stiker, 2017).

> *« On cite souvent l'exemple de la personne en fauteuil roulant qui se trouve devant un escalier, il y a deux types de réponses qui illustrent le modèle individuel : il est paraplégique ou il est dans l'incapacité de monter. Deux autres réponses illustrent le modèle social : il y a un escalier constituant un obstacle physique ; il n'y a pas eu de volonté de détruire la barrière ou d'offrir une alternative, ce qui constitue un obstacle social. Mais à cela, il faut aussi ajouter une autre interrogation : la personne a-t-elle le désir de monter l'escalier ? Cela introduit l'existence d'un sujet avec ses caractéristiques, ses habitudes, son psychisme. Le mot « situation » répondrait assez bien aux quatre premiers aspects, mais non au dernier. Il faut donc être prudent dans l'utilisation du concept de situation de handicap. » (Stiker, 2017, p.149-150)*

Dans le premier cas en revanche, la notion de situation peut permettre d'insister sur les contextes et les circonstances particulières, l'interaction est pensée au cas par cas et les « *facteurs individuels deviennent essentiels dans l'appréhension de la situation de handicap* » (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). C'est davantage dans cette dernière perspective que se situe notre réflexion. Toutefois, nous considérons que l'évaluation et l'appréciation subjectives que fait l'étudiant handicapé d'une situation sont susceptibles de questionner l'accessibilité de l'université dans une perspective plus universelle et plus générale. En effet, l'étudiant face à une situation d'apprentissage est susceptible de faire l'expérience et d'identifier des obstacles ou des facilitateurs, qui interagissent avec des facteurs qui lui sont personnels, produisant et le conduisant à vivre des situations de handicap ou à l'inverse des situations de participation sociale. Ces obstacles, ces barrières ou ces facilitateurs éventuels, bien qu'ils ne soient pas « transposables » ou généralisables à tous les étudiants identifiés handicapés, questionnent la manière dont l'environnement universitaire s'adapte ou non à la diversité des étudiants et à la singularité de chaque apprenant.

Apprendre dans une institution éducative, ici à l'université, c'est « *déployer une activité "en situation" : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui vous aident à apprendre.* » (Charlot, 1997, p.78). Considérant que l'apprentissage universitaire est une activité en situation, les perceptions et l'appréciation que les étudiants handicapés ont vis-à-vis du contexte pédagogique et de l'environnement d'études vont influencer le sens accordé à l'acte d'apprendre, l'engagement et la mobilisation vis-à-vis des études universitaires. « L'environnement d'études constitue un espace/temps d'élaboration symbolique et subjective de perceptions pour les étudiants » (Paivandi, 2015, p.132). Il convient donc de s'intéresser aux jugements, aux appréciations et aux perceptions que les étudiants handicapés ont de leur environnement d'études, dans ses différentes composantes et différents niveaux, ainsi que la manière dont ils participent aux activités universitaires, pédagogiques et d'apprentissage. L'élaboration ou la réorganisation des processus

cognitifs, sociaux, mais aussi affectifs ou identitaires, sous-tendus par l'apprentissage universitaire ne se réalisent pas dans le vide, ils sont nécessairement situés dans l'espace et dans le temps. Il apparait donc primordial de s'intéresser à l'inscription de l'apprentissage universitaire des étudiants handicapés au sein d'un environnement spécifique, à travers les notions d'environnement d'études et d'environnement pédagogique.

La notion d'environnement d'études peut être envisagée comme un espace/temps qui permet de prendre en compte les éléments qui constituent le contexte social et pédagogique de l'apprentissage, dans une perspective « *écologique* » qui intègre l'impact de l'environnement sur les acteurs et les interactions (Paivandi, 2015). L'environnement d'études renvoie à la fois à un niveau « global », celui de l'établissement et de l'institution, à un niveau « micro », celui du cours ou du module d'enseignement, ainsi qu'à un niveau intermédiaire, qu'il s'agisse d'un département, d'un diplôme ou d'un univers disciplinaire (Paivandi, 2015). L'environnement pédagogique de l'université peut être pensé à partir de différentes composantes : le programme ou le contenu (types de savoir offert, exercices proposés), la conception de l'enseignement ou la démarche pédagogique de l'enseignant (techniques et méthodes pédagogiques, natures et types d'évaluations, conditions matérielles), le contexte humain (la relation éducative, la communication pédagogique, les interactions entre les étudiants), ainsi que les modalités organisationnelles et le statut du cours (selon le type de cours et sa place dans l'organisation pédagogique). Il convient de préciser que ces composantes sont susceptibles d'exercer doublement un impact sur la qualité de l'apprentissage des étudiants :

> *« D'une part, la pertinence du contexte d'apprentissage et son fonctionnement effectif interviennent directement dans le processus d'apprentissage. D'autres part, la façon dont les étudiants perçoivent l'organisation pédagogique et le contenu de l'enseignement devient une donnée essentielle de leur mobilisation : autrement dit, l'efficacité et la pertinence du contexte d'apprentissage doivent être perçues par les étudiants eux-mêmes ». (Paivandi, 2015, p.133)*

La manière dont l'étudiant handicapé perçoit et appréhende son environnement d'études et son environnement pédagogique est susceptible de peser sur la dynamique de construction de sens qu'il développe vis-à-vis de son apprentissage. Les notions d'environnement d'études et d'environnement pédagogique permettent de questionner l'influence des dimensions spatiales, organisationnelles, sociales, relationnelles mais aussi temporelles de l'apprentissage universitaire.

1.5 Le sens des études face à l'injonction au projet à l'université

ETUDIER l'acte d'apprendre à l'université à partir du concept de relation à l'apprendre nous amène à envisager l'apprentissage universitaire comme un acte dynamique, d'un sujet qui se mobilise au sein d'activités à travers lesquelles il construit un sens à sa présence et à son apprentissage dans et par les situations qu'il rencontre et dont il fait l'expérience. La question du sens produit par l'étudiant vis-à-vis de ses études et de son apprentissage universitaire peut être analysée à partir de la notion de projet. Nous avons vu qu'il existe une grande variabilité quant aux projets, aux attentes et aux aspirations des étudiants dans l'université de masse[148], qui peuvent renvoyer à un développement

[148] cf. Chapitre 3, partie 3.4 Variabilité des projets poursuivis par les étudiants.

et un accomplissement intellectuel, à une professionnalisation et une insertion professionnelle, ou encore à des aspirations plus sociales ou personnelles (Galland, 1995 ; Boyer, Coridian et Erlich, 2001 ; Paivandi, 2015). Ces projets, ces aspirations, ces motivations et donc plus généralement le sens produit par l'étudiant vis-à-vis de son apprentissage universitaire ne dépendent pas uniquement des caractéristiques personnelles de l'étudiant, de son parcours et de son histoire, mais apparaissent comme des constructions réalisées par le sujet en relation et en ajustement avec l'espace des « possibles » offert par le contexte (Berthelot, 1987 ; Felouzis, 2001).

Le concept ou le paradigme de projet, qui envahit les discours modernes et toutes les sphères de la vie collective et individuelle (Boutinet, 1999), n'épargne pas l'institution universitaire. Face à « l'échec massif » dans les premiers cycles universitaires, certains discours supposent *a priori* l'existence d'une relation linéaire entre un projet bien définit et la réussite ou la persévérance de l'étudiant (Biémar, Philippe et Romainville, 2003). Cette perspective nourrit une certaine injonction au projet faite à l'étudiant en contexte universitaire. La notion de projet peut être définie comme « *ce qui permet d'aider les individus et les groupes à donner une orientation appropriée à leurs aspirations, une orientation susceptible de comporter un sens pour eux* » (Boutinet, 1999, p. 258). Ainsi, le projet consiste en une « *exploration d'opportunités dans un environnement ouvert* » (Boutinet, 1999). Au regard de cette définition, l'injonction au projet en contexte universitaire peut apparaitre « *paradoxale* » voire « *infondée* » (Biémar, Philippe et Romainville, 2003). Le paradoxe réside dans le fait que l'injonction au projet se réalise dans un espace « *qui n'est plus vraiment ouvert* », dans lequel l'étudiant doit faire face à un certain nombre de contraintes qui restreignent son champ des possibles (Biémar, Philippe et Romainville, 2003). Ainsi, la rhétorique du projet peut poursuivre un objectif de « *faire accepter les contraintes par les étudiants, voire de les en rendre responsables* » dans laquelle « *l'injonction au projet se justifie alors par le souci de convaincre les « vaincus » qu'ils sont auteurs de leur échec* » (Biémar, Philippe et Romainville, 2003, p.46). Au-delà de son caractère paradoxal, l'injonction au projet semblerait même « *infondée* », puisque plusieurs recherches ont relativisé l'impact ou le poids du projet personnel dans l'explication des trajectoires scolaires (Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, 1997 ; Duru-Bellat, 1998 ; Boutinet, 1999) et dans la réussite universitaire (Erlich, 1998 ; Erlich *et al.,* 2000). Autrement dit, « *tout projet ne mène pas à la réussite (…) toute réussite ne suppose pas nécessairement un projet* » (Biémar, Philippe et Romainville, 2003, p.33).

Pour un certain nombre d'étudiants, l'entrée à l'université n'est pas réalisée dans le but d'y obtenir un diplôme. Au-delà d'une orientation ou d'un choix supposé « *par défaut* », l'université peut constituer un espace intermédiaire avant la concrétisation d'un autre projet (David et Melnik-Olive, 2014) ou une « *période moratoire* » pour réfléchir à ce que l'on fera ensuite (Galland, 1990). À leur arrivée à l'université, une part non négligeable des étudiants s'inscrit en première année dans une « *visée tactique* » (Sarfati, 2013) et font un usage « *détourné* » de l'université (Bodin et Millet, 2011 ; David et Melnik-Olive, 2014). Dans ces cas, l'étudiant ne vise pas l'obtention d'un diplôme ou la réussite académique, mais plutôt une période qui lui permet d'essayer, de réaliser des expériences et des découvertes dans sa vie de jeune adulte (David et Melnik-Olive, 2014).

> *« Ces étudiants s'approprient l'offre universitaire ou, plus précisément encore, la détournent. Ils en font le lieu d'une préparation à leur avenir professionnel où l'obtention d'un diplôme n'est plus la priorité. (…) En ce sens, l'université joue son rôle, fût-ce malgré elle, d'encadrement, de formation et d'accompagnement des nouveaux bacheliers vers un avenir professionnel. » (Bodin et Millet, 2011, p.228)*

En cela, porter une attention particulière au sens que l'étudiant handicapé accorde à ses études supérieures et à son apprentissage permet plus largement de questionner l'usage qu'il fait de l'université. L'intérêt que nous portons à la mobilisation de l'étudiant handicapé, à ses motivations, ses aspirations et ses projets ne vise pas à les mettre en relation directe avec leurs trajectoires en termes de réussite ou d'échec. Notre objectif vise davantage à saisir le sens que l'étudiant accorde à sa présence à l'université, à la manière dont il vit cette injonction au projet et comment se réalise l'articulation de ses aspirations et de ses motivations avec les contraintes et les possibilités offertes par le contexte universitaire. Les motivations et les projets des étudiants peuvent en effet se transformer ou se (re)construire au sein de ce nouvel espace éducatif que constitue l'enseignement supérieur. La diversité des projets et des attentes vis-à-vis de l'université met en évidence que l'institution universitaire n'apparait pas uniquement comme un lieu de développement intellectuel ou professionnel mais de multiples usages peuvent en être fait par les étudiants. Ce travail vise à questionner la manière dont les étudiants handicapés font un usage personnel et éventuellement détourné de l'université et comment ils sont susceptibles de faire évoluer leurs projets en fonction des possibilités offertes par le contexte.

Ainsi la question du sens revêt une double importance dans ce travail, elle renvoie d'une part au sens que l'étudiant handicapé accorde à son apprentissage universitaire et la perspective qu'il déploie vis-à-vis des savoirs académiques. D'autre part, le sens questionne la spécificité des étudiants handicapés quant à l'usage qu'ils font de l'institution universitaire, le sens qu'ils produisent et les attentes qu'ils développent vis-à-vis de leurs études en lien avec leur passé scolaire et familial, mais aussi avec leurs visions et leurs projections dans l'avenir. Ainsi, c'est bien l'évaluation subjective et le sens que l'étudiant produit vis-à-vis de son expérience et de son apprentissage à l'université qui est au cœur de ce travail.

L'interaction entre l'étudiant handicapé et son environnement d'études doit être pensée comme une « *expérience diachronique et dynamique* » qui implique de penser le vécu du présent comme impliquant à la fois le déploiement du passé et de l'expérience, mais aussi la projection dans le futur et donc les projets des étudiants (Paivandi, 2015). C'est pourquoi la seconde partie de ce chapitre s'attarde sur la dimension temporelle de l'apprentissage en questionnant l'articulation de différentes temporalités en jeu dans l'apprentissage universitaire.

2. Temporalités, apprentissage et sens

« La situation d'apprentissage n'est pas seulement marquée par le lieu et par les personnes mais aussi par un moment » (Charlot, 1997, p.79)

Dans les sciences sociales, la perspective temporelle et les processus temporels sont généralement envisagés à partir de l'idée que le temps est une construction sociale (Dubar et Thoemmes, 2013).

2.1 Temps, temporalités éducatives et moments

DANS la lignée de Wittgenstein (1952) qui considère que le vocable *temps* est propice à « *tous les jeux de langage* », Dubar et Thoemmes considèrent que l'expression temporalités est « *polyphonique et ne peut être entièrement définie a priori* ». Dubar et Thoemmes précisent que le terme de *temporalités* peut renvoyer à deux sens distincts, soit il désigne des rapports pluriels et divers au temps (au singulier), celui des horloges ; soit il désigne des temps (au pluriel) spécifiés et distincts, qui parfois s'opposent, comme par exemple temporalité *objective* et *subjective*, *sociale* et *historique*, *du travail* et *hors travail* (2013, p.8). Selon Ramos, le concept de *temporalités sociales* « *entend rendre compte de la diversité des temps vécus par les groupes ou selon les situations, que ces temps soient agis ou représentés* » (2013, p.87). Plus précisément, Mercure définit les temporalités sociales comme : « *la réalité des temps vécus par des groupes, c'est-à-dire la multiplicité des conduites temporelles et des représentations du temps liés à la diversité des situations sociales et des modes d'activités dans le temps* » (1995, p.13).

Plus spécifiquement, dans le champ de l'éducation et de la formation, Lesourd (2006) s'est intéressé aux temporalités éducatives et aux travaux de recherches qui s'attachent à l'étude du temps en sciences humaines et sociales. L'auteur identifie un double rapport du temps à l'éducation : la dynamique temporelle apparait à la fois comme *condition* et comme *objet* des pratiques éducatives. En utilisant le pluriel, pour désigner les temporalités éducatives, l'auteur admet un « *parti pris* », à savoir le choix théorique de relativiser une représentation « *encore prégnante* » d'un temps unique, chronologique, transcendantal, ou « *un temps linéaire, homogène, continu et comptable* » (Grossin, 1996) dans lequel les phénomènes s'inscriraient. Se dégageant des conceptions unifiantes du temps, Lesourd pense le temps comme « *produit par nos actions, nos œuvres, notre vie* » (2006, p.11), et rejoint ainsi la réflexion de Grossin (2000) qui considère qu'il existe :

« non pas un mais plusieurs temps, différant les uns des autres, caractérisés par des qualités propres à chacun d'eux. Loin de se fondre et de disparaitre dans un grand temps unique, ils coexistent ou se succèdent. Ils naissent durent et meurent comme les êtres qui les portent, comme les activités qui les rythment. » (Grossin, 2000)

Lesourd adhère à la conception bachelardienne selon laquelle le temps humain est envisageable comme une superposition « *verticale* », ou synchronique, d'instants, de temps ou de rythmes pluriels ; qui se conjuguent perpendiculairement à une « *diachronie horizontale rythmée* ». Autrement dit, les temps successifs sont à la mélodie ce que les temps co-présents sont à l'harmonie (Lesourd, 2006, p.11).

« La vie, dans ses réussites, est faite de temps bien ordonnés ; elle est faite, verticalement, d'instants superposés richement orchestrés ; elle se relie à elle-même, horizontalement, par la juste cadence des instants successifs unifiés dans un rôle. » (Bachelard, 1963, p.136)

Il apparait fondamental de considérer l'hétérogénéité des différentes formes de temporalités (ou du temps) selon le niveau d'observation choisi, qu'il soit sociétal, institutionnel, interpersonnel ou intrapsychique. Ces différentes formes bien que distinctes apparaissent reliées ou entrant en résonnance : « *elles constituent un vaste système de temporalités en désorganisation / réorganisation permanente qui sous-tend les situations éducatives, lesquelles contribuent récursivement à le produire* » (Lesourd, 2006, p.11). A travers une note de synthèse visant à dégager des problématiques cruciales qui traversent les recherches s'intéressant aux temporalités éducative, Lesourd met en évidence cette *complexité synchronique* qui les caractérise. En s'intéressant à la question des *rythmes* en éducation, l'auteur met également en évidence une *complexité pragmatique* que le sujet met en œuvre, au travers de la pluralité de ses actions, lorsqu'il module « *en lui-même et dans son monde* » la prégnance de l'un ou l'autre temps. Enfin, l'auteur se penche sur un certain nombre de travaux qui portent sur les processus de formation et de développement de l'adulte, qui mettent en évidence une *complexité diachronique*, ou ce que Bachelard conçoit comme « *l'horizontalité des instants successifs* ».

La notion de *moment*, mobilisée par Lefebvre dans ses travaux selon une approche « *rythmanalytique* », puis reprise et amplifiée par Hess en un « *véritable paradigme* », permet d'apporter un éclairage sur la manière dont le sujet invente « rythmiquement » la transversalité des moments par laquelle son histoire de vie se construit (Lesourd, 2006, p.29-30). Ces travaux envisagent, à travers l'étude des différents moments, une « *clinique de l'expérience* » (Hess, 2001) où le moment est envisagé comme le « *centre du vécu* » qui « *condense autour d'une image centrale ce qui existe, mais épars dans la vie spontanée (…) à travers une unité d'ensemble, rassemblant des paroles et des actes, des situations et des attitudes, des sentiments et des représentations* » (Lefebvre, 1989, p.253 et 713 ; cité par Lesourd, 2006, p.29). Selon Lefebvre, le moment ne renvoie donc pas, contrairement à l'acception habituelle, un « *instant* » ou une « *courte durée* ».

> *« Il se formerait donc à l'intérieur de chaque conscience individuelle ou sociale des durées intérieures à elles-mêmes pendant un certain laps temps, se maintenant sans pour cela s'immobiliser ou se mettre hors du temps : les moments. » (Lefebvre, 1989, p.226)*

L'auteur précise que ces moments ne seraient « *ni des accidents ni des opérations de l'intériorité (subjective)* » mais plutôt des « *modalités de la présence* » ou des « *modes de communication spécifiques, communicables et communiquants* ». Ainsi, plusieurs moments se répètent au cours d'une vie, ils ont leur « *mémoire* », comme le « *moment de la contemplation, le moment de la lutte, le moment de l'amour, le moment du jeu ou celui du repos, celui de la poésie ou de l'art* » (Lefebvre, 1989, p.713). Lefebvre a construit sa « *théorie des moments* » en partant d'une réflexion sur le temps, puis Hess s'en est emparée pour montrer comment cette théorie permet de penser la construction de la personnalité (Hess et Deulceux, 2009). Selon Hess, la théorie des moments est *politique* et elle permet d'articuler le vécu de la personne, le biographique, et « *son étayage dans le groupal et l'institutionnel* » (Hess, 2009).

> *« Lefebvre propose de faire une critique du quotidien et d'en faire surgir des moments. Le moment philosophique, le moment de la peinture ou le moment de l'amour ne naissent pas de rien. Dans son enfance, on est confronté à une situation, puis à une autre. On les a critiquées. On les a construites comme expériences. On a pu s'appuyer sur cette construction un jour lorsqu'une situation proche s'est représentée. On s'est appuyé sur la construction de cette expérience pour vivre la nouvelle situation. Ainsi se forme un moment. Progressivement, on étaye son moment de l'expérience des hommes qui nous ont précédés. Ainsi, le philosophe construit son moment, en lisant les maîtres qui l'ont*

précédé. Le peintre en herbe visite des musées, rencontre l'histoire de la peinture… Dans ce travail, parti d'une expérience dans l'ici et maintenant, on fait un détour par le passé pour revenir au présent et se penser un futur du moment. » (Hess, 2009, p.15).

Hess s'intéresse à la « *transversalité* » rythmée des moments, ou la manière dont le sujet articule les différents moments dans une dynamique d'ensemble : « *la vie des moments ne suit pas des rythmes constants. (…) Il y a des phrasés lents, d'autres très rapides. Les rythmes des moments sont comparables à ceux de la valse* » (2006). Concernant spécifiquement la relation pédagogique, l'auteur l'envisage comme un moment : « *la relation pédagogique est un moment, c'est-à-dire un ensemble de perceptions, des représentations, de projets actuels s'inscrivant dans une appropriation des passés individuels et projections que chacun construit du futur* » (Hess, 1994, cité par Charlot, 1997, p.79).

Lefebvre précise que chaque moment a des propriétés essentielles « *notamment celle de permettre à la conscience de s'y engager, y rester prisonnière d'une « substantialité » absolue ».* L'auteur considère que le moment a besoin des autres moments pour exister, si le sujet « *s'enferme* » dans un moment cela conduit à une forme d'aliénation : « *faire d'un moment un absolu représente une aliénation, l'idée de refuser de construire des moments, de rester au niveau du quotidien non organisé, non ordonné en moments fait manquer à l'homme sa liberté* » (Lefebvre, 1989, p654-655). Cette aliénation peut survenir en contexte pédagogique :

« Certains maitres ou certaines équipes pédagogiques veulent se construire en « absolu ». Ils donnent tellement de travail à leurs élèves que ceux-ci doivent abandonner toute activité extérieure à l'école. Ils doivent à leur tour faire de la relation pédagogique leur absolu. Ils abandonnent la danse, le sport, leurs relations avec leurs amis. Ils travaillent même pendant les vacances, ils passent à côté de leur enfance. (…) L'hypertrophie du moment pédagogique a des effets pervers difficiles à maitriser : la destruction de la transversalité de l'élève. Celui-ci n'existe plus que par une appartenance : l'école. L'école devient alors totale, totalitaire. Le jeune y est totalement aliéné. L'élève qui fait de l'école un absolu exerce une violence sur ses camarades. Le pro-scolaire actif devient activiste. Il exerce une forme de terrorisme dans la classe qui accentue la marginalisation des autres élèves. » (Lefebvre, cité par Hess et Deulceux, 2009, p.100)

Nous retiendrons que le temps ou la dimension temporelle peut être envisagée en termes « quantitatif » mais aussi en termes « qualitatif », rapportée au sujet et à la manière dont il se construit. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à la manière dont l'expérience universitaire peut constituer un *« temps pour apprendre* », un « *temps pour être quelque part* », ou un « *temps pour être ou devenir quelqu'un* », un « *temps d'accumulation d'expérience* », autrement dit un moment au sens de Lefebvre et à la manière dont ce moment s'articule avec d'autres dans une dynamique de transversalité. Bien que l'on puisse questionner la manière dont l'institution universitaire est susceptible d'imposer sa propre temporalité d'une manière normative, il convient de garder à l'esprit que nous envisageons le temps et les temporalités à travers leur complexité et leur articulation, en se distanciant d'une vision unique ou linéaire du temps.

Le « *temps des études* » peut aussi être envisagé plus globalement comme une transition, un passage au sens anthropologique, un temps pour développer son autonomie, pour entrer dans la « *vie adulte* » (Galland, 1996). Il apparait primordial de ne pas omettre le caractère transitionnel de l'expérience étudiante. On peut se questionner sur les possibilités réelles offertes aux étudiants en situation de handicap de

vivre le « temps universitaire » comme un « temps d'accumulation d'expériences » au même titre que les autres étudiants.

2.2 Les « temps de la déficience » confrontés à la temporalité imposée par l'institution universitaire

LA QUESTION du rapport au temps ou de l'existence d'un temps spécifique semble avoir été peu étudiée concernant les situations de handicap ou les personnes handicapées. Toutefois, certains postulent l'existence d'un « *temps différent* » et envisagent que « *les temps de la déficience ne sont pas identiques aux autres temps propres à la vie sociale* » (Blanc, 2015).

> *« Le ralentissement en est la manifestation. Décalés des rythmes sociaux, les personnes handicapées vivent un temps spécifique : pour l'enfant malvoyant, celui de l'apprentissage progressif de la lecture alors que ses copains de classe voyants la pratiquent avec aisance ; pour le déficient intellectuel travaillant dans un établissement spécialisé, le temps de production variera d'un jour à l'autre ; pour la personne atteinte d'une maladie génétique dégénérative, les projections dans l'avenir seront aléatoires. » (Blanc, 2015, p.143)*

Davantage que « *le nôtre* », le « *temps de la déficience* » se caractériserait par une double incertitude : celle qui relève d'un « *corps traitre aux promesses de la vie* » et celle liée aux aléas d'une vie sociale « *mouvante et rythmée* ». Selon Blanc, les *temps de la déficience* sont plus flous, moins balisés, ils sont mal appréhendés par les valides, peu connaissables, voire énigmatiques (2012).

Nous ne postulons pas a priori que les étudiants handicapés à l'université connaissent tous des décalages et des ralentissements en termes de temporalités vis-à-vis des rythmes sociaux et plus spécifiquement des rythmes universitaires. En revanche, nous questionnons l'adéquation entre leurs vécus en termes de temporalités et les rythmes imposés par l'institution universitaire.

Il semble pertinent de s'interroger sur la manière dont l'institution universitaire est susceptible d'imposer sa propre temporalité et son propre rapport au temps. La manière dont l'institution envisage et appréhende les parcours des étudiants et la performance universitaire impose en quelque sorte, à travers les indicateurs et les modèles statistiques et en fonction du rythme du parcours, une conception du temps « *linaire et quantitatif* » (Paivandi, 2015). Ainsi, les étudiants qui « réussissent », les plus performants, sont ceux qui arrivent le plus vite à la fin du parcours, les étudiants dits « à l'heure ».

> *« La conception du temps linéaire et quantitatif risque de conduire à une sorte de « macdonaldisation » du rythme universitaire, la vitesse devenant une valeur absolue, le symbole de l'efficacité et de la réussite. » (Paivandi, 2015, p.169)*

Cette conception « *rationnelle et économique* » des parcours universitaires valorise un certain type de cheminement à l'université, un cheminement prédéfini et clos (Paivandi, 2015). A l'inverse, elle associe une vision négative aux étudiants qui connaissent un parcours marqué par un « retard » ou une renvoyant à une inefficacité ou un échec. Tandis que de nombreuses recherches font apparaitre la diversité des figures de l'étudiant en France (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Paivandi, 2011, 2015), l'université continue de valoriser uniquement la figure de l'étudiant « *à temps plein, motivé, ayant un projet clair et définitif* » (Paivandi, 2015). Pourtant, l'expérience universitaire n'est pas uniquement façonnée par ce qui est imposé par l'institution, elle

se construit également à travers les conditions singulières des apprenants, leurs motivations, leurs projets et leurs propres temporalités. La transition entre le secondaire et le supérieur implique des processus d'acculturation et de développement de nouvelles compétences nécessaires à l'affiliation intellectuelle et l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997). Ces processus ne se réalisent pas pour tous les étudiants de la même manière et au(x) même(s) rythme(s). Il apparait alors que ces diverses dimensions et le temps « qualitatif » qui les accompagne ne sont pas pris en compte par l'université et sa conception du temps « quantitatif » dans l'évaluation de la performance à la fois des étudiants, mais aussi celle de l'institution universitaire (Paivandi, 2015). Conjointement à cette conception rationnelle des parcours universitaires, l'université se caractérise par une organisation temporelle particulière qui place l'étudiant novice ou débutant dans une situation de rupture par rapport aux temporalités et aux rythmes (notamment pédagogiques) qu'il a connu jusqu'alors dans l'enseignement secondaire. L'étudiant doit alors composer avec ces nouvelles temporalités et éventuellement (re)construire un nouveau rapport au temps.

2.3 Nouvelles temporalités et nouveau rapport au temps à construire à l'entrée à l'université

AU-DELA de la gestion personnelle d'une nouvelle « *autonomie* » ou « *liberté* » face à l'apprentissage universitaire, en entrant à l'université l'étudiant est dans un premier temps confronté à une désorganisation des repères temporels qu'il a connu préalablement au lycée, notamment dans les découpages de l'année mais aussi de la journée (Bonnet, 1997). Le cadre temporel journalier n'est désormais plus constitué d'une succession d'enseignements d'une durée de 55 minutes, mais de séquences de durées variables, et les semestres se substituent aux trimestres dans l'organisation de l'année universitaire (Boyer, Coridian et Erlich, 2001).

> *« Le rapport au temps, notent tous les étudiants, se trouve profondément modifié : les cours n'ont pas la même durée ; le volume horaire hebdomadaire est beaucoup moins chargé qu'au lycée ; l'année, quand elle n'est pas continue, est découpée en deux semestres et non trois trimestres ; le rythme de travail est très différent, les examens ne se passent pas au même moments de l'année, les efforts à fournir ne sont pas répartis de la même façon. » (Coulon, 1987, p.5)*

De plus, le temps d'études contraint « *se défait* » dans le sens où la présence de l'étudiant en cours n'est pas contrôlée ou vérifiée de manière systématique. La perte de repères temporels est plus marquée pour les étudiants qui ont quitté le domicile familial, puisque les contraintes et les rituels familiaux ne structurent plus « *un temps déjà faiblement organisé par la scolarité* » (Boyer, Coridian et Erlich, 2001, p.99).

Concernant la dimension temporelle, Verret (1975) considère que devenir étudiant c'est « *entrer en liberté* » après avoir connu le « *temps dirigé* » de l'enseignement secondaire : « *un emploi du temps demeure bien, mais il n'intéresse que les cours : au maximum 15 heures par semaines - non sans déplacements, ni irrégularités. Et la prescription n'est plus soutenue ni par un appareil de surveillance extérieure ni par un système de sanctions immédiates.* » (Verret, 1975, p.687). Cette liberté est considérée par un certain nombre d'étudiants comme une « *liberté piège* » ou une « *fausse liberté* » (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Le rapport au temps des étudiants qui entrent pour la première fois à l'université a été également étudié par Beaud (1997). Remobilisant

l'hypothèse d'Elias, qui va à l'encontre de la tradition philosophique, l'auteur envisage le temps de manière relationnelle.

> *« Le mot temps, pourrait-on dire, désigne symboliquement la relation qu'un groupe humain, ou tout groupe d'êtres vivants doué d'une capacité biologique de mémoire et de synthèse, établit entre deux ou plusieurs processus, dont l'un est normalisé pour servir aux autres de cadre de référence et d'étalon de mesure » (Elias, 1996, p.53)*

Le temps à l'université apparait comme un « *temps dominé* » et moins institutionnalisé que le temps vécu dans l'enseignement secondaire : *« évoquer le temps plein et dense du lycée, c'est dans le même mouvement l'opposer au temps vide de la faculté, temps si étiré qu'il en devient presque abstrait »* (Beaud, 1997, p.48). L'entrée à l'université s'accompagne d'une réelle rupture, voire d'une désorganisation temporelle, d'un nouveau rapport au temps à construire. Ce rapport au temps constituerait selon Beaud, l'envers du rapport « *enchanté ou désenchanté* » aux études et à l'institution et le temps vécu à l'université serait un « *temps élastique* », dans lequel l'observation des rythmes temporels et des manières d'étudier des étudiants font apparaitre des « ratés » du processus d'acculturation. Ainsi, il apparait que les questions relatives au sens et à la temporalité sont intimement liées au processus de socialisation (cf. chapitre suivant).

Une réorganisation temporelle ou un nouveau rapport au temps est à construire lorsque l'étudiant entre à l'université (Lahire, 1997). Selon Lahire (1997), les rythmes de travail universitaires et l'organisation personnelle de l'emploi du temps agiraient comme des processus de « *socialisation silencieuse* ». Cette socialisation silencieuse, en dehors des contenus de formation et des discours, impose un certain style de comportements, voire d'existence, de rapport général au monde. Le temps que les étudiants consacrent à leurs études, ainsi que le degré de concentration sur des enjeux scolaires, sont variables selon les disciplines, en fonction de l'encadrement pédagogique, de la gestion du travail personnel, et du niveau de sélectivité et de prestige des études poursuivies (Lahire, 1997) : « *les différents types d'activité intellectuelle peuvent nécessiter plus ou moins la fixation d'un emploi du temps strict* » (p.49). Contrairement aux étudiants des établissements à fort encadrement pédagogique, les étudiants à l'université doivent résoudre le problème d'organisation de leur temps journalier ou hebdomadaire. Bien que produit par l'institution, ce problème devient celui de l'étudiant qui doit donc trouver « *des lieux mais surtout des temps spécifiques d'études* », au sein d'espace-temps qui remplissent souvent plusieurs fonctions « *ou plusieurs activités peuvent entrer en concurrence au sein d'une même séquence temporelle* » (Lahire, 1997, p.4).

Etudier est une activité qui exige du temps, et ce temps consacré aux études suppose que le problème du temps passé à faire autre chose soit réglé. L'étudiant doit faire face à une tension entre d'une part des injonctions sociales « *plus ou moins tacites* » d'autonomie et d'indépendance (morale, financière…) et d'autre part la « *nécessaire dépendance et remise de soi* » qu'exige l'appropriation des savoirs en contexte universitaire (Lahire, 1997).

Cette autonomie, dont doit faire preuve l'étudiant dans l'organisation de son temps de travail et l'articulation des temps personnels et des temps d'études, ne va pas de soi et constitue un problème que l'étudiant doit gérer de manière personnelle. Le contexte pédagogique et disciplinaire pèse sur la manière dont l'étudiant va élaborer un nouveau rapport au temps. Plus le volume de travail personnel est conséquent, plus les étudiants organisent de manière rigoureuse leur temps, au détriment de leurs loisirs et de leur vie sociale (Vourch, 2009). De plus, ces temps de travail « autonome » que l'étudiant doit

prendre en charge, sont « *autant de lieux où l'efficacité du travail dépend de dispositions (notamment à l'ascétisme et à l'autocontrainte) souvent acquises hors de l'université, c'est-à-dire de dispositions sociales généralement acquises dans le milieu familial.* » (Bodin et Millet, 2011, p.240). L'origine sociale et familiale de l'étudiant semble donc peser dans la construction de ce nouveau rapport au temps qu'exigent les études supérieures. Les étudiants d'origine favorisée seraient davantage dotés de « *dispositions temporelles* » en termes de capacités à se projeter dans l'avenir et à planifier leur temps que les étudiants d'origine modeste (Bodin et Millet, 2011). Dans cette reconfiguration temporelle à laquelle l'étudiant doit faire face, se retrouvent en jeu les caractéristiques contextuelles de l'apprentissage universitaire articulées aux caractéristiques personnelles et sociales de l'étudiant.

Au-delà de la nécessité pour l'étudiant de repenser et de réorganiser les différentes temporalités qui rythment son quotidien, l'université peut être envisagée comme un « passage » ou une transition entre le monde de l'enfance et l'âge adulte. Cette question du devenir adulte revêt des contours particuliers pour les jeunes en situation de handicap.

2.4 « Devenir adulte », l'université comme un passage ou une transition

SOUVENT, l'entrée dans l'enseignement supérieur coïncide avec le moment où l'étudiant entre pleinement dans le processus de passage ou de transition à « *l'âge adulte* ». Dans les sociétés traditionnelles, le passage à l'âge adulte était identifiable et repérable par l'existence d'un certain nombre de rites qui fournissaient des « repères » et marquaient la transition (Galland, 2009). Actuellement, dans nos sociétés contemporaines, l'âge de la jeunesse revêt des contours plus incertains et flous (Dejoux, 2015). Envisager les cycles de la vie à travers le franchissement linéaire de trois séquences ou trois âges, qui seraient la jeunesse, l'âge adulte et la vieillesse, est une catégorisation qui est profondément remise en cause (Van de Velde, 2015). De nombreux travaux en sociologie associent au passage des âges des changements de statuts de l'individu, à travers le franchissement de seuils statutaires mais aussi identitaires, où l'âge est envisagé comme un marqueur d'appartenance à un groupe social particulier (Van de Velde, 2015).

« *L'approche des âges* » qui postule une linéarité dans la succession des différents âges de la vie est souvent remise en cause, au profit d'une approche en termes de *parcours* fondée sur l'hypothèse « *d'une érosion des âges et d'une disparition des temporalités fixes des existences* » (Van de Velde, 2015, p.18-19). Pour s'affranchir de ce « *paradigme des âges* » d'autres concepts sont mobilisés pour insister sur le caractère singulier des itinéraires ou sur leur mobilité. Les concepts de « *parcours de vie* » ou de « *cours de vie* »[149] permettent de mettre l'accent sur la discontinuité croissante des existences, tant au niveau géographique, familial que professionnel (Van de Velde, 2015). Plutôt que d'âges, on préfère ainsi parler de *temporalités* qui peuvent alors se chevaucher, se cumuler, ou s'interrompre, et permettent d'appréhender les parcours dans leur dimensions temporelle et subjective. Le concept de biographie permet quant à lui de mettre l'accent sur le caractère singulier des itinéraires et le postulat d'une individualisation des parcours.

[149] En anglais, ces deux concepts se retrouvent conjointement sous le terme « *life course* » qui renvoie à un paradigme centré sur les dynamiques identitaires et institutionnelles (Van de Velde, 2015).

Ainsi, le passage à l'âge adulte serait plus « *tâtonnant* », à travers des procédures plus informelles, moins ritualisées et parfois réversibles (Dejoux, 2015). L'entrée dans l'âge adulte « *s'étire* » et les conditions sociales et psychiques d'entrée dans la vie d'adulte s'en trouve fortement renouvelées (Van de Velde, 2008, 2015). Le concept de « *transition* » tend à désigner l'intervalle de durée entre deux âges, en mettant l'accent sur le franchissement de plusieurs seuils (Van de Velde, 2015). Galland (2009) repère et identifie trois étapes dans ce processus de passage à l'âge adulte : la décohabitation, l'entrée dans le monde du travail et la mise en couple.

Bien que la question du devenir adulte et la transition de l'enfance vers un autre âge de la vie, soient plus floues et moins ritualisées qu'auparavant pour l'ensemble des jeunes, des difficultés particulières se posent pour les jeunes reconnus handicapés. En termes de reconnaissance officielle, administrative ou institutionnelle, à l'âge de 18 ans le jeune handicapé passe d'un statut d'enfant au statut d'adulte, ce qui implique des changements quant aux prestations, aides et aménagements qui lui sont destinés. Plus généralement, les critères d'âge changent les approches du handicap, non plus rapportées aux normes scolaires mais aux normes qui régissent le monde de l'emploi (Ebersold et Cordazzo, 2015). Le passage à l'âge adulte semble constituer une période charnière et les jeunes handicapés apparaissent inégaux en termes de devenir et d'affiliation. Même lorsqu'ils poursuivent des études supérieures elles n'apparaissent pas forcément comme une source d'indépendance, ils sont moins nombreux à être financièrement autonomes et à avoir quitté leur famille, la décohabitation étant entravée par l'accès plus restreint au logement et à l'emprunt, en lien également avec l'inaccessibilité des transports publics (Ebersold et Cordazzo, 2015). Cette indépendance « plus faible » les entrave en termes de réactivité et de spontanéité qu'impose la multiplication des périodes de transition (Ebersold et Cordazzo, 2015).

> *« L'exercice d'une activité requiert souvent une identification du degré d'accessibilité des lieux, des soutiens nécessaires et des aides disponibles et suppose, conséquemment, un travail de planification peu propice à la spontanéité ou à la réactivité ». (Ebersold et Cordazzo, 2015, p.56)*

Nous envisageons la question du « devenir adulte » non pas comme un processus linéaire ou un allant de soi, mais comme un processus empreint d'une dimension subjective forte. Nous questionnons les conceptions des étudiants et plus largement la manière dont ils interprètent les normes institutionnelles et sociales de l'entrée ou la transition dans la « *vie d'adulte* ». Cela nous invite également à garder à l'esprit qu'étudier le *sens* que l'étudiant handicapé accorde à sa présence et à son apprentissage à l'université renvoie à la question de la *signification* mais aussi à la *direction*. La polysémie du terme sens nous invite à considérer que le « sens de la vie » peut renvoyer à la signification que l'on donne à la vie mais aussi à sa direction, son mouvement comme processus. Face à un nouveau modèle culturel et dans un contexte d'injonction normative du « *devoir d'être soi* », nous nous intéressons à la construction de l'identité personnelle de l'étudiant, en gardant à l'esprit qu'elle demeure fragile et inachevée (Dubar, 2015). Selon Lapassade : « *l'homme n'entre pas une fois et définitivement, à tel moment de son histoire, dans un statut fixe et stabilisé qui serait celui d'un adulte. Au contraire : son existence est faite d'entrées successives qui jalonnent le chemin de sa vie* » (Lapassade, 1963, p.243).

⁂

Qu'il s'agisse de la question du devenir adulte ou des reconfigurations que l'étudiant doit opérer quant à son rapport au temps en entrant dans l'enseignement supérieur, ces processus sont étroitement liés aux processus de socialisation sous-tendus par l'apprentissage universitaire. Les dimensions sociales et identitaires de l'apprentissage universitaire

Chapitre 10 : L'apprentissage dans ses dimensions sociale et identitaire : socialisation et identité(s) à l'université

À L'UNIVERSITE, comme ailleurs, la cognition est indissociable de la socialisation. Ces processus qui s'entremêlent relient et façonnent les dimensions épistémique, sociale et identitaire de la relation à l'apprendre développée par les étudiants handicapés. Apprendre à l'université implique une socialisation amenant l'étudiant handicapé à se séparer progressivement de son identité héritée en tant que lycéen. À travers ce processus de socialisation, l'étudiant doit endosser progressivement un nouveau rôle, acquérir un nouveau statut, développer un nouveau rapport au savoir (Coulon, 1997), une nouvelle relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) et nous venons de le voir un nouveau rapport au temps. Il doit entrer dans une sorte de « conversion » pour petit à petit transformer son identité de lycéen et apprendre son métier d'étudiant (Coulon, 1997). Cette socialisation secondaire implique une adaptation de la part de l'étudiant à son nouvel environnement d'études et à un nouveau contexte pédagogique. Cette socialisation se réalise à travers des processus d'intégration académique et sociale (Tinto, 1975) et des processus d'acculturation et d'affiliation (Coulon, 1997).

> *« Entrer à l'université implique donc une socialisation secondaire déterminée par le contexte de l'institution et les interactions sociales. Il faut penser le contexte général (établissement, département) et le contexte local (cours) comme des lieux d'interactions, de pratiques et d'interprétations des normes. » (Paivandi, 2015, p.102)*

Nous cherchons à examiner la construction progressive de cette nouvelle identité en tant qu'étudiant à travers la transaction entre la manière dont l'étudiant handicapé se définit lui-même et la manière dont il est défini par les autres en contexte universitaire ; ainsi que la façon dont le regard qu'on porte sur lui construit le regard qu'il porte sur lui-même et comment ce dernier en résulte également (Stiker, 2005). Il s'agit aussi de questionner en quoi cet étudiant participe-t-il à construire ou à transformer le regard porté sur le handicap à l'université, selon une dynamique qui interroge le processus d'accessibilisation de l'université comme un phénomène en développement. Nous interrogeons les possibilités offertes aux étudiants handicapés à l'université de vivre une intégration académique et sociale (Tinto, 1975), d'être reconnus comme membres de la communauté par l'apprentissage de leur métier d'étudiant (Coulon, 1997), d'acquérir un nouveau statut et une nouvelle identité qui participent à transformer leur relation à l'apprendre, mais aussi leurs rapports à soi, aux autres, au temps, au monde. Comment le handicap à l'université est-il susceptible d'intervenir dans ces processus de socialisation et de construction identitaire, voire d'entraver les processus d'acculturation, d'affiliation et d'intégration sociale et académique ?

La socialisation permet d'insister sur le caractère social de l'éducation qui est loin d'être uniquement un processus individuel dans le sens où les résultats ou « produits » de l'éducation sont influencés par les formes sociales dans lesquelles elle se déploie (Dubar, 2015). En effet, apprendre à l'université comporte une dimension épistémique mais aussi des dimensions sociale et identitaire. Ainsi, l'apprentissage universitaire engage des processus de cognition susceptibles de faire évoluer les perspectives d'apprentissage et la relation à l'apprendre, conjointement à des processus de

socialisation permettant l'apprentissage du métier d'étudiant et le sentiment d'appartenance à un groupe spécifique. En passant par des processus d'intégration académique et sociale, d'acculturation, d'affiliation progressive, de socialisation silencieuse, les étudiants peuvent développer une définition de soi comme membre d'un groupe particulier en partageant son langage, ses normes et son fonctionnement.

S'intéresser au processus de socialisation permet d'envisager l'identité comme le « *produit des socialisations successives* » (Dubar, 2015), c'est-à-dire non pas comme une essence ou une substance, mais comme une « *relation* » ou une « *négociation* » entre soi et autrui, toujours mouvante, en perpétuelle construction ou reconfiguration. À l'université, l'identité développée par les étudiants au cours de ces processus de socialisation secondaire se forge dans une dynamique dialogique entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Autrement dit, par les interactions, les relations sociales et la sociabilité, l'identité sociale attribuée par autrui va rencontrer la définition que l'étudiant fait de lui-même, d'où l'importance du regard, du jugement, des attributions d'autrui (enseignants, étudiants, professionnels…) dans la définition de soi. Devenir membre de la communauté universitaire et d'un groupe spécifique au sein de l'enseignement supérieur implique le développement d'un sentiment d'appartenance qui est fortement influencé par la reconnaissance par d'autres de ce statut nouveau et de cette nouvelle identité.

1. La socialisation : un processus continu et pluriel

SELON le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, la socialisation est une notion transdisciplinaire qui connait des acceptions très variables. D'une manière générale, elle s'intéresse « *aux rapports variables dans l'espace et le temps, entre histoires individuelles et histoires collectives* » (Dubar, 2005, p.923). Elle peut se définir comme : « *l'un des processus par lequel des individus deviennent des « êtres sociaux » (socialisées), c'est-à-dire des membres de groupes, de collectifs ou de sociétés.* » (Dubar, 2005, p.922).

La conceptualisation et les théories de la socialisation ont suivi l'évolution plus générale qu'ont connu les sciences sociales depuis plus d'un siècle. Bernard Lahire et Muriel Darmon s'accordent à considérer que la socialisation renvoie « *autant* [à] *une manière de faire de la sociologie qu'un domaine circonscrit de faits sociaux* ». D'où une relative difficulté à proposer une présentation et une définition succinctes du concept. Dans un ouvrage de 1991, Claude Dubar en retrace l'évolution en proposant un découpage en grands ensembles que nous avons fait le choix de présenter brièvement. Il s'agit, de manière synthétique, de dégager les apports des principales approches théoriques du processus de socialisation, leurs limites et leurs lignes de tension. Selon la sociologue Muriel Darmon, la socialisation renvoie à :

> *« L'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » - par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » - des façon de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. » (Darmon, 2007, p.6)*

La variabilité des termes employés pour définir le processus de socialisation révèle la diversité des théories et des approches. Ce processus peut être envisagé comme étant une « *action de la société sur l'individu* » (Darmon, 2007) comme dans l'approche durkheimienne ; comme une « *construction interactive des conduites sociales* » dans la

psychologie piagétienne ; comme un « *apprentissage de la culture d'un groupe* » chez les anthropologues culturalistes ; ou encore comme « *l'incorporation d'un habitus* » dans la sociologie critique bourdieusienne (Darmon, 2007 ; Dubar, 2015). Mais d'autres théories, qui font de l'incertitude et de l'interaction « *le cœur de la réalité sociale* », envisagent davantage la socialisation comme une construction sociale de la réalité, ou la « *construction d'un monde vécu* » (Dubar, 2015, p.79), telle que dans la sociologie compréhensive de Max Weber ou l'interactionnisme symbolique et les travaux sociologiques de l'Ecole de Chicago, qui adoptent une perspective différente en envisageant la socialisation comme un processus très dynamique et réciproque.

1.1 Evolution et diversité des conceptions du processus de socialisation

LA SOCIALISATION désigne généralement un processus par lequel *« la société forme et transforme les individus* » (Darmon, 2007). Cette définition, plutôt classique, renvoie à une conception de la socialisation comme une « *action* » ou une « *contrainte* » de la société sur l'individu. Selon une approche plutôt fonctionnaliste et mécaniste, l'approche durkheimienne la définit comme une contrainte verticale exercée sur des individus « *passifs* », « *suggestionnables* » et « *égoïstes* » par les institutions et leurs agents (Durkheim, 1922). La socialisation est ainsi pensée comme une inculcation, une action exercée « *méthodiquement sur les jeunes générations* » par les institutions des « *manières d'agir, de penser et de sentir* », et constitue selon Durkheim l'éducation. Dans la société dite traditionnelle, les prédispositions individuelles connaissent alors une « *mise en forme sociale* », qui entraine une appartenance stable des individus à une société et à ses groupes sociaux (Dubar, 2015).

Selon une approche relationniste des sociétés modernes, l'approche piagétienne envisage la socialisation comme une « *construction* » à la fois relationnelle et cognitive (Dubar, 2015). Dans cette perspective, l'apprentissage et la socialisation sont des constructions interactives, continues mais non linéaires, renvoient à un développement qui passe par l'activité de l'enfant. Ce développement est toujours individuel et social, simultanément interne et externe à l'organisme, dans le sens où il comprend à la fois une transformation des structures cognitives mais aussi des structures relationnelles et affectives. Il suit un fonctionnement permanant qui implique une déstabilisation puis la recherche d'un nouvel équilibre à travers deux mécanismes permettant la rééquilibration : l'assimilation et l'accommodation[150]. Progressivement l'enfant va passer de la contrainte, entendue comme une soumission à l'ordre social, à la coopération consentie et l'autonomie individuelle. L'intérêt majeur de l'approche piagétienne réside selon nous dans la place centrale accordée au sujet, à ses interactions et à sa participation active au processus de socialisation entendu comme une construction, bien que cette conception puisse apparaitre restreinte. D'une part parce qu'elle reste centrée sur l'enfant, mais aussi parce qu'elle ne prend pas en compte la variabilité des « produits » de la socialisation en fonction des différentes époques et sociétés dans lesquelles elle se réalise (Dubar, 2015).

En étudiant le fonctionnement de différentes sociétés, des travaux en anthropologie et en ethnologie ont mis en évidence la diversité des formes de socialisation en

[150] L'assimilation correspond à *l'incorporation* des « *choses* » et « *personnes externes* » aux structures existantes, tandis que l'accommodation renvoie au *réajustement* et donc à une transformation des structures existantes en fonction des « *transformations extérieures* » (Piaget, 1932).

s'intéressant plus particulièrement à la culture et à la formation de la personnalité[151]. Selon l'approche « culturaliste », la socialisation est envisagée comme « *l'apprentissage de la culture d'un groupe* » (Dubar, 2015) en considérant que la personnalité des individus est le produit de la culture au sein de laquelle ils sont nés et ont grandi[152]. Selon une approche plutôt « fonctionnaliste », Robert King Merton propose la notion de *socialisation anticipatrice* et distingue *groupe d'appartenance* et *groupe de référence*. La *socialisation anticipatrice* (Merton, Rossi, 1965) renvoie au processus par lequel un individu ne se socialise pas uniquement à partir de son « *groupe d'appartenance* », mais également par rapport à un « *groupe de référence* » qui désigne un groupe social, auquel il n'appartient pas mais souhaite appartenir, porteur de buts et de valeurs qu'il juge désirables[153]. De même que Merton qui refuse de « *s'enfermer dans une théorie générale* » (Dubar, 2015, p.57) en proposant des « *théories intermédiaires* » (*middle range theories*), l'anthropologie culturelle rejette l'idée d'une loi générale ou d'une théorie universelle de la socialisation, qui seraient pertinentes en toutes époques et en tous lieux.

En France, la théorie de l'habitus (Bourdieu, 1980) et la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970) s'intéressent aux déterminations, en termes probabilistes, exercées par les conditions sociales et à la transmission des « *dispositions héritées* » par la socialisation qui déterminent les pratiques « ajustées » des agents aux situations qu'ils rencontrent. Cette sociologie critique place la notion *d'habitus*[154] au cœur du processus de socialisation, entendu comme un ensemble de dispositions héritées, incorporées et assimilées au cours du temps, permettant de percevoir le monde et d'y agir.

1.2 Déterminismes et intériorisation normative ou interactions et distanciation critique ?

A TRAVERS la brève synthèse présentée ci-dessus, il apparait que le processus de socialisation se définit différemment selon que l'approche et le paradigme choisis accordent la primauté à l'individu ou au collectif. En effet, s'interroger sur la manière dont la société, ses groupes et ses institutions, « forment » ou « transforment » l'individu renvoie à des questions qui font débat dans les sciences sociales : l'individu est-il un agent passif et déterminé par les structures et les actions sociales ou est-il un acteur dont les actions et les choix pèsent fortement dans les conduites individuelles ? Autrement dit, cette notion questionne le degré de liberté ou de déterminisme dans

---

[151] On peut citer notamment les travaux pionniers de l'anthropologue Ruth Benedict (1935) portant sur l'opposition radicale entre l'organisation et la personnalité de tribus traditionnelles, ceux du psychiatre psychanalyste et anthropologue Abram Kardiner s'appuyant sur les concepts freudiens mais remettant en cause l'existence de mécanisme(s) universel(s) de « structuration du Moi » ; ou encore ceux de l'anthropologue Ralph Linton portant sur les habitants des Iles Marquises.

[152] Plus précisément, « *les institutions avec lesquelles l'individu est en contact au cours de sa formation produisent en lui un type de conditionnement qui, à la longue, finit par créer un certain type de personnalité* » (Lefort, 1969, p. 49).

[153] Merton s'appuie sur des études qui portent notamment sur les soldats américains, mais aussi sur les facultés et les études de médecine en montrant que les individus « *acquièrent les valeurs et les attitudes, les intérêts, habiletés et savoirs – en un mot la culture – qui sont ceux des groupes dont ils sont, ou souhaitent devenir, les membres* » (Merton, Reader et Kendall, 1957).

[154] Plus précisément, l'habitus renvoie à « *un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre* » (Bourdieu, 1980, p.88-89).

l'étude ou la compréhension des comportements individuels et questionne également la « *manière dont se construit l'individuation en fonction des variations de la différenciation sociale* » (Dubet et Martucelli, 1996, p.119).

> *« La socialisation désigne le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome. D'emblée, la socialisation est définie par une tension placée au centre de divers débats sociologiques mobilisant à la fois des représentations de l'acteur et des représentations du système social. » (Dubet et Martucelli, 1996, p.511)*

François Dubet et Danilo Martucelli (1996) proposent une typologie des théories de la socialisation en éducation en croisant deux grands ensembles théoriques, selon que l'on considère la socialisation comme une « *intériorisation* » ou plutôt comme une « *distanciation* », avec deux conceptions différentes des mécanismes d'intégration, *l'intégration sociale* ou *l'intégration systémique*. Selon les approches théoriques, la socialisation peut renvoyer à un processus soit d'intériorisation soit de distanciation, selon qu'elles accordent la primauté de l'individu ou de la société sur les conduites individuelles. Nous considérons que les deux processus sont complémentaires et que la socialisation est à la fois intériorisation et distanciation.

Dès lors, sur le plan épistémologique et méthodologique, comment concilier la prise en compte du rôle central des acteurs et de leur capacité de choix individuels avec le rôle des structures sociales et des influences collectives ?

1.3 La socialisation sous le prisme de l'interaction

D'AUTRES théories, bien que divergentes en certains points, refusent de manière commune « *l'unité du monde social* » et place l'incertitude et l'interaction au fondement de la réalité sociale (Dubar, 2015). Nous nous intéresserons aux travaux de Weber distinguant socialisation *communautaire* et *sociétaire*, aux travaux fondateurs de Mead qui propose une approche interactionniste de la socialisation, ceux de Berger et Luckmann problématisant l'opposition entre socialisation *primaire* et *secondaire*, ainsi qu'aux travaux de l'Ecole de Chicago autour du concept de carrière.

La sociologie compréhensive de Max Weber qui accorde une place centrale à l'interaction (déjà évoquée lorsque nous avons abordé la question du sens) conçoit l'individu comme un sujet social dont il faut interpréter le sens subjectif visé par ses conduites. La socialisation dans l'approche wébérienne est en ce sens inséparable des formes de l'activité humaine et « *des modes d'orientations d'un comportement individuel par rapport à ceux d'autrui* » (Dubar, 2015, p.86). Selon Weber, un individu oriente ses comportements vis-à-vis de ceux d'autrui selon deux formes générales d'orientation : la « *socialisation sociétaire* » (*Vergemeinschaftung*) et la « *socialisation communautaire* » (*Vergemeinschaftung*). La « *socialisation sociétaire* » correspond à un processus d'association volontaire des individus, pour défendre des intérêts ou construire des relations orientées vers des finalités *instrumentales* ou *axiologiques* ; tandis que la « *socialisation communautaire* », plus ancrée dans la tradition, renvoie à l'appartenance héritée à des groupes (ethniques, professionnels, familiaux) et leur intégration « *contrainte* » (Dubar, 2005, p.924). Selon Weber, la *socialisation sociétaire* tend à se développer aux dépens de la *socialisation communautaire*, sans pour autant la faire disparaitre, et c'est dans cette tension permanente et cette évolution que réside selon Dubar l'origine des crises identitaires et la mutation de l'identité personnelle sur lesquels nous reviendrons.

Georges Herbert Mead, considéré comme le fondateur de l'interactionnisme symbolique, est le premier à décrire la socialisation comme construction d'une identité sociale (self) dans et par l'interaction avec les autres, dans l'ouvrage *Mind, Self et Society* (1934). Cette théorie centrée sur l'agir communicationnel, questionne la construction du *Soi*, qui dépend des interactions et des relations communautaires. Mead propose une analyse dans laquelle la socialisation est une *construction progressive du Soi* comme membre d'une communauté : l'individu participe à son existence mais aussi à son changement. Cette socialisation s'opère en trois étapes. Dans un premier temps, l'individu prend en charge le rôle joué par un *autrui significatif*, il s'agit de recréer le rôle d'un partenaire singulier au moyen de gestes organisés. Dans un second temps, l'individu doit être capable de prendre l'attitude de tout individu, à travers l'abstraction des rôles de l'*autrui généralisé*. Par un processus long et progressif, il s'agit pour lui d'intérioriser les règles, de comprendre un « *rôle organisé* », d'accepter une organisation venue du dehors. L'*autrui généralisé* n'est plus un partenaire singulier mais l'organisation des attitudes de ceux qui sont engagés dans le même processus social. L'identification à cet *autrui généralisé* est le mécanisme central de la construction du Soi. Dans un troisième temps, l'individu doit être reconnu comme membre de la communauté, ce qui n'implique pas seulement d'être un membre passif ayant intériorisé les valeurs générales de la communauté, mais aussi d'être un acteur qui remplit un rôle utile et reconnu.

Dans ce processus, une dialectique ou un dédoublement peut s'opérer entre les deux faces du *Soi* : entre un *Moi* qui renvoie à la conformité et à l'intériorisation (normes, valeurs, esprit) et un *Je* qui renvoie à l'individualisation et la distinction (rôle actif et spécifique au sein du groupe). De l'équilibre ou l'union de ces deux faces du *Soi* dépend la consolidation de l'identité sociale et donc l'achèvement du processus de socialisation. La socialisation s'accompagne donc d'individualisation, puisqu'il s'agit de s'approprier un monde social en sélectionnant un rôle joué de manière personnelle et efficace. Lorsque qu'un déséquilibre existe entre le *Moi* et le *Je*, des risques de tensions et de dissociation du Soi apparaissent. C'est en réalité de ces tensions que va résulter la construction du Soi, et donc l'aboutissement et la solidification de l'identité sociale.

En s'inspirant de la distinction meadienne entre *autrui significatif* et *autrui généralisé*, Peter Berger et Thomas Luckmann (1986) proposent de penser la socialisation comme une immersion dans un « *monde vécu* » qui renvoie à la fois à un « *univers symbolique et culturel* » ainsi qu'à un « *savoir sur ce monde* ». Selon une approche constructiviste phénoménologique (Schütz, 1967), les auteurs problématisent le concept de *socialisation secondaire* qu'ils opposent à la *socialisation primaire*[155] (Darmon, 2007 ; Qribi, 2010). La socialisation primaire est « *la première que l'enfant subit dans son enfance* » et s'opère en deux temps. Dans un premier temps, l'enfant se perçoit et se définit lui-même uniquement à travers le point de vue d'*autrui significatifs*, au sein de relations permettant l'intériorisation du « *monde* » des autrui significatifs comme étant

[155] Une distinction courante en sociologie concerne l'opposition entre socialisation primaire et socialisation secondaire, cependant cette opposition peut renvoyer à trois significations distinctes (Darmon, 2007). Une première signification renvoie à « l'instance socialisatrice » ou aux agents de socialisation, elle oppose la socialisation primaire comme celle qui a lieu dans la famille à la socialisation secondaire assurée par toutes les autres instances. La seconde signification porte sur les « résultats de la socialisation » en opposant les « connaissances et les attitudes fondamentales » (socialisation primaire) aux « ajouts moins fondamentaux » (secondaire). Dans la troisième signification, la plus classique, l'opposition concerne le « cycle de vie », telle que Berger et Luckmann l'ont conceptualisée (Darmon, 2007, p.9-10).

« *le seul monde existant et concevable* » (Darmon, 2007). Dans un second temps, le cercle des relations « qui construisent » l'enfant s'élargit jusqu'à constituer un *autrui généralisé*, ainsi l'enfant intériorise le point de vue d'une « *généralité d'autres, c'est-à-dire celui d'une société* » (*op.cit.*). La socialisation secondaire renvoie à « *tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société* » (Berger et Luckmann, 1986, p.179). Ainsi, les auteurs considèrent que la socialisation « *n'est jamais complètement réussie* » (*op.cit.*, p.146) et qu'elle « *n'est jamais totale ni terminée* » (*op.cit.*, p.188). Tandis que la socialisation primaire se caractérise par sa force, sa rémanence sa prégnance, la socialisation secondaire apparait moins puissante et moins émotionnelle, le « *monde* » intériorisé n'est plus « *le monde tout court* » mais un monde situé, relatif, un monde parmi d'autres. Cependant, les auteurs conviennent que cette opposition peut être relativisée dans le sens ou certaines socialisations secondaires peuvent être rapprochées de la socialisation primaire, en termes de prégnance ou de charge affective.

D'autres approches de la socialisation vont ensuite se développer et portent notamment sur la socialisation professionnelle. Les sociologues de l'Ecole de Chicago et de l'interactionnisme symbolique (Hugues, Becker, Strauss) ont développé le concept de « *carrière* » (*career*) qui renvoie aux filières d'emplois mais aussi aux trajectoires socioprofessionnelles, permettant d'étudier l'interaction entre le système des opportunités objectives d'emplois d'une part et le système d'attentes subjectives légitimes d'autre part (Dubar, 2005). L'usage du terme *métier d'étudiant* renvoie également à cette tradition. L'indéniable contribution de ces travaux réside dans l'importance accordée à la socialisation « *latente, informelle, interactive* » comparativement à celle plus institutionnelle, formalisée ou de type « *scolaire* » (*op.cit.* p.924-925). Ce courant de recherche comporte l'intérêt considérable de relier les concepts de socialisation, d'identification notamment dans le champ de l'étude de la déviance, souvent mobilisés dans le champ du handicap, notamment à travers la théorie de l'étiquetage de Becker ou de du processus de stigmatisation chez Goffman (cf. chapitre 6).

1.4 Les résultats ou les produits de la socialisation : continuité et rupture

LORSQUE l'on s'interroge sur ce qui est « transmis », « intériorisé », « incorporé » ou « construit » au cours du processus de socialisation, cela revient à questionner les « *produits de la socialisation* » (Darmon, 2007). Les différentes théories de la socialisation n'envisagent pas de la même manière les résultats de ce processus continu et complexe. Il existe une grande diversité des « *contenus* » de la socialisation et de la terminologie employée pour désigner ses « résultats », qui renvoient à la fois à des « *valeurs ou des représentations mentales* » qu'à des « *attitudes ou habitudes corporelles* » (Darmon, 2007, p.114). Nous avons entrevu précédemment que de la socialisation découle une *appartenance stable* de l'individu à la société chez Durkheim, à la formation d'un *habitus* et à la reproduction dans la théorie bourdieusienne, à la construction de *schèmes* chez Piaget, à la formation de la *personnalité* dans l'approche culturaliste, ou encore à une « *incorporation du monde* » selon l'approche interactionniste.

La notion de « *disposition* » est mobilisée par Bourdieu (1972) qui définit l'habitus comme un « *système de dispositions* »[156]. Là où dans la sociologie bourdieusienne l'habitus se caractérise par une grande cohérence et les processus de socialisation sont envisagés comme étant convergents. Pour Bernard Lahire en revanche, qui développe dans ses travaux une « *sociologie dispositionnelle* », l'Homme est pluriel car les modalités de socialisation sont plurielles[157] (1998 ; 2002). Chaque individu est porteur d'une pluralité de dispositions, qui sont activées ou inhibées, mise en veille ou en action, selon les contextes, et qui font de lui un être singulier (Lahire, 1999). L'auteur s'interroge sur la manière dont se forment les dispositions, autrement dit « *Comment l'héritage vient à l'héritier, surtout lorsque cet héritage est essentiellement « immatériel », constitué de manière de voir, de dire, de sentir et d'agir, c'est-à-dire d'habitudes corporelles, de croyances, de catégories de perception et d'appréciation, d'intérêts et de désintérêts, d' investissements et de désinvestissements, de goûts et de dégoûts ? »* (Lahire, 2002, p.420).

Lahire distingue trois grandes modalités de socialisation, entendue comme une construction de dispositions mentales et comportementales, modalités qui peuvent être cohérentes (sur les plans symbolique et culturel) mais qui peuvent aussi s'opposer les unes aux autres. La première modalité renvoie à une *socialisation par entrainement ou pratique directe*, c'est-à-dire par la participation à des activités récurrentes que ce soit en famille, à l'école, entre pairs ou au travail. La seconde modalité correspond à une *socialisation par effet diffus d'une situation*, qui ne résulte pas d'une inculcation (volontaire ou non) morale, idéologique ou pédagogique. Lahire parle dans ce cas de socialisation « *silencieuse* » dont l'université constitue l'un des exemples principaux mobilisés par l'auteur. La troisième modalité renvoie à une *socialisation par inculcation idéologique-symbolique*, implicite ou explicite, de croyances (qu'il s'agisse de normes, de valeurs ou de modèles) diffusées par diverses institutions. Cette socialisation s'effectue alors par imprégnation ou habituation dans les manières de « *voir et de dire le monde* » (Lahire, 2002, p.421). Ainsi, ces trois modalités sont susceptibles de produire des « *effets de socialisation relativement dissonants* », c'est pourquoi les résultats ou les produits du processus de socialisation, les « *patrimoines individuels de dispositions à agir et à croire* », sont difficilement pleinement cohérents et harmonieux (Lahire, 2002, p.422).

D'une manière générale, Muriel Darmon considère que selon les termes employés pour désigner ces « produits » du processus de socialisation, les diverses théorisations soulignent davantage la dimension *sectorielle* (disposition à agir, disposition à croire, compétence, attitude corporelle, attitude mentale, opinion, croyance, valeur, catégorie de perception, perspective…) ou au contraire *systémique* (système de valeurs, habitus, ethos, vision du monde, monde…) de ce qui est transmis (Darmon, 2005, p.115).

***

Nous retenons dans le cadre de ce travail une définition de la socialisation comme un processus à la fois continu et complexe (Darmon, 2007 ; Dubar, 2015) car il met en jeu de nombreux acteurs ou instances de socialisation qui ont des influences multiples, parfois contradictoires. Sa complexité renvoie également à la multiplicité des produits

---

[156] Pour Bourdieu, la disposition « *exprime d'abord le résultat d'une action organisatrice présentant alors un sens très voisin de mots tels que structure ; il désigne par ailleurs une* manière d'être*, un* état habituel *(en particulier du corps) et, en particulier, une* prédisposition*, une* tendance*, une* propension *ou une* inclination » (Bourdieu, 1972, p.247).

[157] « *Tout corps (individuel) plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoire qu'il incorpore* » (Lahire, 1998a, p.35).

ou des résultats de la socialisation et la manière dont ils s'expriment et se réactualisent dans les activités. La socialisation est un processus continu, quel que soit le « *degré de cohérence de l'ensemble* » constitué par les socialisations successives (Darmon, 2007), car c'est un processus qui commence dès la naissance et qui se poursuit tout au long de la vie. Dès lors on peut s'interroger : comment les socialisations qui se succèdent (asynchrones) ou se « *superposent* » (synchrones) produisent-elles ou non une transformation de l'individu ?

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes déjà intéressé à la notion de *perspective*, mobilisée dans les travaux interactionnistes notamment, et plus précisément aux recherches portant sur la socialisation des étudiants (Becker, et al. 1961) et sur leur apprentissage (Paivandi, 2011 ; 2015). Selon l'approche compréhensive que nous avons adoptée et en lien avec la définition de la socialisation à laquelle nous adhérons, une autre notion apparait centrale : celle d'identité(s). Lorsqu'on envisage la socialisation comme « *construction d'un monde vécu* » (Dubar, 2015), en adoptant une approche sociologique compréhensive et interactionniste :

> *« La socialisation devient (…) un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité (notamment professionnelle mais aussi conjugale et familiale, religieuse et politique, etc.) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à devenir acteur. » (Dubar, 2015, p.10)*

Faire appel à la notion d'identité nous parait particulièrement fécond pour étudier les transformations et éventuelles conversions que vit et connait un sujet, à la fois social et singulier, au cours de son expérience et de son apprentissage universitaire. Toutefois, l'emploi et la mobilisation de ce terme impose une certaine vigilance. En effet, le terme d'identité fait l'objet, dans le langage courant mais aussi dans les sciences humaines et sociales, d'usages multiples et parfois contradictoires. Nous rejetons notamment toute approche essentialiste ou substantialiste de l'identité et considérons qu'il est nécessaire de s'attarder brièvement sur les problèmes de définitions que pose la notion, la manière dont elle a fait l'objet de multiples théorisations dans les sciences sociales, comment elle s'inscrit dans une tension entre dimension individuelle et collective, pour parvenir à une définition sociologique de l'identité telle que nous l'envisageons dans ce travail.

2. L'identité : une notion floue et incertaine

L'IDENTITE est un « *mot-valise* » (Dubar, 2007a), une notion floue à la définition incertaine (Kaufmann, 2004 ; 2014), une « *substance poisseuse* » comme une barbe à papa qui entortille tout autour d'elle (Goffman, 1975), qui fait l'objet d'usages multiples, tant scientifiques qu'idéologiques. Bien qu'elle apparaisse complexe à définir, la notion fait l'objet d'un succès considérable qui participe à la diversification de ses emplois « *sans qu'on sache toujours si on parle de la même chose* » (Vasquez, 1990, p.143) car elle est hautement polysémique et polémique (Dubar, 2007a ; 2007b).

L'identité apparait mouvante, insaisissable et complexe (Kaufmann, 2004, p.22). Elle renvoie à une « *subjectivité à l'œuvre, en vue de produire un sens, qui n'est plus donné par la place sociale occupée* » (Kaufmann, 2014, p.21). Ce sens à produire ne concerne pas seulement la « *grande question existentielle* » (qui suis-je ?), autrement dit celle de la définition de soi, mais intervient à tous les instants, dans tous les choix qui engagent une « *vision du monde* ». Ainsi, cette production de sens reformule sans cesse les

éléments hérités, à travers le choix de certains éléments de notre passé ou de nos appartenances pour « *faire sens* » à un moment, dans une situation (*op.cit.* p.23). C'est l'ouverture, les variations et reformulations permanentes qui caractérisent le processus identitaire que l'on peut considérer comme un mouvement permanent : « *fluide, multiple, cherchant à unir, le temps d'une action ou d'une pensée, un sens profondément éclaté* » (Kaufmann, 2014, p.23). D'une manière générale en sciences humaines et sociales l'identité peut se définir comme un ensemble de significations construit par un acteur[158] (Mucchielli, 2013).

2.1 L'identité dans les sciences humaines et sociales

« ETYMOLOGIQUEMENT *le terme identité fait référence à l'identique, à l'idem, à la mêmeté* » (Tap, 1991, p.56), est entendue comme le caractère de ce qui est identique (Ricoeur, 1990). On peut considérer que la philosophie s'est emparée très tôt de ces questions : l'identité est-elle une *essence* (Platon), une *substance* (Aristote) ou un *transcendantal* (Kant) ? Est-elle au contraire une fiction ou un « *effet de perception* » (Kaufmann, 2004) ? La philosophie a ainsi contribué à une approche essentialiste de l'identité, comme « *ce qui reste identique dans le temps* » en tentant de répondre à la question « *qu'est-ce que l'être en tant qu'être ?* » (Dubar, 2007, p.9).

La psychologie se penche sur la question « *qui suis-je ?* » en étudiant la multiplicité des identités comme « *définitions de Soi* » (Dubar, 2015). Bien que Freud n'évoque que très rarement l'identité au sens strict du terme, c'est au travers du concept *d'identification* entendu comme un mécanisme psychique d'appropriation par lequel « *le sujet humain se constitue* » (Laplanche et Pontais, 1967, p.188) que l'approche freudienne permet d'initier une conception de l'individu comme un « *processus, continuel et mouvant, ouvert sur son environnement social* » (Kaufmann, 2004, p.25).

Marquant un changement paradigmatique, Erik Erikson, souvent considéré comme « le père » de la notion (Kaufmann, 2004), l'a introduite dans les sciences humaines en 1950 avec son ouvrage *Enfance et société* (Mucchielli, 2013) en proposant une conception de l'identité comme un processus de développement ouvert au contexte social (Kaufmann, 2004), qui conduit à l'âge adulte à la formation de « *l'identité finale, fixée au terme de l'adolescence* » (Erikson, 1972, p.169). Selon certains, cette conception constitue un réel « *glissement de perspective* » puisqu'ici l'identité est envisagée comme un « *produit* » (Lipiansky, Taboada-Leonetti, Vasquez, 1990, p.11). Le concept ainsi envisagé devient donc « *profondément ambigu* » et semble contribuer à une conception « *statique et fermée* » de l'identité comprenant « *un arrière-plan substantialiste* », selon laquelle le processus identitaire aboutirait à un « *produit final : l'identité, unique, véritable stabilisée* » (Kaufmann, 2004, p.30). A partir des années 60, l'identité « *est partout* », souvent mobilisée dans les recherches bien que rarement définie, elle constitue un concept « *efficace et stimulant* » pour questionner les relations réciproques entre individus et société (Kaufmann, 2004, p.34-37). C'est précisément dans cette articulation entre individu et société, entre subjectivité et objectivité que la difficulté à définir l'identité se cristallise.

---

[158] « *L'identité est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs.* » (Mucchielli, 2013, p.10).

Toutefois, un consensus « *mou », « implicite et approximatif* » semble progressivement parvenir à se dégager et que l'on peut résumer en trois points (Kaufmann, 2004). L'identité est : une « *construction* » du sujet ; qui ne peut toutefois négliger la « *réalité concrète* » de l'individu ou du groupe sur laquelle se base l'identification (les *porte-identité* chez Goffman) ; construction qui se réalise donc sous le regard d'autrui qui confirme ou invalide « *les identités proposées* » (Kaufmann, 2004, p.42). C'est dans cette perspective que Didier Demazière et Claude Dubar définissent l'identité comme un « *processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant.* » (1997, p.304). Les débats et les affrontements persistent entre les « objectivistes » et les « subjectivistes » quant au poids respectif des déterminations sociales et culturelles d'une part et l'initiative du sujet d'autre part dans la construction identitaire (Kaufmann, 2004).

2.2 Pluralité et multiplicité des identités

PARTICULIEREMENT dans la seconde moitié du XXème siècle, la question identitaire se développe en lien avec la modernité occidentale et le passage d'une société holiste à une société individualiste (Kaufmann, 2014), ou avec les mutations relatives au passage du « *communautaire* » au « *sociétaire* » (Weber) susceptibles de produire une « *crise* » des identités (Dubar, 2000). L'identité est traversée par un travail d'arbitrage mené par l'individu en lien avec la production de sens : « *À chaque choix qu'il [l'individu] opère, même le plus minuscule, il doit parallèlement l'inscrire dans un univers de sens évident, à propension totalisante* » (Kaufmann, 2014, p.25). Les travaux de Kaufmann et Dubar semblent s'accorder sur les conséquences ambivalentes des évolutions sociétales touchant aux questions identitaires. Elles semblent en effet constituer à la fois une menace ou un danger (de repli sur soi ou de « *fondamentalisme identitaire* » chez Kaufmann, d'exclusion ou d'isolement chez Dubar) mais aussi une chance d'émancipation. Le processus identitaire apparait donc complexe et mouvant, il interroge conjointement et dans le même temps les dimensions individuelles et collectives.

Selon divers travaux, différentes formes identitaires et modes d'identification se combinent et s'agencent dans la vie quotidienne de chacun selon ses « ressources identitaires » mais aussi selon le contexte des interactions. Plusieurs auteurs ont décliné la notion en différentes « formes » d'identités distinctes, les identités apparaissent multiples et l'identité est plurielle (Mucchielli, 2013), non seulement parce que la socialisation est plurielle (Dubar, 2015), mais aussi parce que « *toute réalité de sens* » l'est aussi (*op.cit.* p.18). Ainsi, la définition identitaire d'un acteur peut renvoyer à des *identités autoénoncées* par l'acteur lui-même : *identité subjective* (croyance en ce qu'il est), *identité ressentie* (celle qu'il éprouve), *identité affirmée* (celle énoncée devant autrui) ou *présentée* (qu'il présente à autrui selon ce qu'il veut être), *identité de circonstance* ou de *façade* ou encore *identité négative représentée* (qui renvoie à ce qu'il ne veut pas être) (Mucchielli, 2013). Lorsque les identités sont énoncées par autrui elles peuvent être : inférées, souhaitées, prescrites, ou encore attribuées (Mucchielli, 2013) et renvoient dans ce cas aux mécanismes d'identification.

L'opposition ou l'articulation entre les dimensions individuelle et collective de l'identité se développent entre la personnalisation et la socialisation, notamment en psychologie sociale qui distingue *identité individuelle* (ou *personnelle*) et *identité*

collective (ou *sociale*) (Tap,1980a ; 1980b). Pierre Tap considère que l'identité se situe « *toujours dans un entre-deux, du singulier et du pluriel, de l'interne et de l'externe, de l'être et de l'action, de l'ego et de l'alter, de l'assimilation et de la discrimination, de l'insertion et de la marginalisation* » (1980b, p. 12). De nombreuses recherches se sont ensuite développées sur les identités individuelles ou sur les identités collectives (Deschamps, 1991 ; Kaufmann, 2004). Selon Martucelli, « *l'identité est censée marquer ce qui est unique par le biais de ce qui est commun et partagé* » (2002, p.435), l'identité renvoie à la fois à l'originalité et à la singularité mais aussi à la dimension collective. Goffman considère l'identité comme un processus dynamique qui s'inscrit nécessairement dans une interaction et une négociation avec autrui, et distingue l'*identité personnelle* de l'*identité sociale* (1973 ; 1975). On peut également citer Paul Ricœur (1990) qui oppose *mêmeté* et *ipséité* ; François de Singly (1996) qui différencie *soi intime* et *soi statutaire* ; ou encore Claude Dubar (1991) qui distingue *identité pour soi* et *identité pour autrui* et plus précisément quatre « *formes identitaires* »[159] qui correspondent chacune à des *mode d'identification* différents (culturelle, statutaire, réflexive et narrative) (Dubar, 2000, p.54-55).

Dubar envisage *l'identité personnelle* comme une subjectivité qui se développe dans et par les relations avec autrui ; il la définit comme l'identité « *d'un sujet apprenant*[160] *toute sa vie et agissant avec les autres* » (2000, p.222). Dans ce cadre, « être sujet » renvoie à la capacité de construire des relations de reconnaissance mutuelle, en refusant des rapports de domination ou d'assujettissement, ainsi qu'à la possibilité d'être « acteur » de sa vie (familiale, professionnelle, et politique). Cette construction du sujet ou cet « *apprentissage de la subjectivité* » ne peut se réaliser sans des *Autruis significatifs* et des *Autruis généralisés*. En ces sens, les institutions n'apparaissent donc pas uniquement comme « *des contraintes qui s'imposent aux individus* » mais elles constituent aussi des « *ressources qu'ils doivent apprendre à mobiliser efficacement* » (op. cit., p.223).

2.3 Une définition sociologique de l'identité

DANS LE CADRE de ce travail, nous adoptons une définition sociologique de l'identité en lien avec à une approche compréhensive et phénoménologique de la socialisation, qui vise à dépasser l'opposition entre un processus de construction subjective d'un côté et de déterminations sociales et culturelles de l'autre. Autrement dit, il s'agit d'articuler objectivité et subjectivité, en gardant à l'esprit que définir l'identité consiste en un « *exercice d'équilibre très délicat entre ces deux contraires* » (Kaufmann, 2004, p.43). Dès lors, le défi consiste à concilier la dimension nécessairement subjective de l'identité avec les cadres sociaux dans lesquels elle s'inscrit.

Les travaux de Claude Dubar qui relient clairement la notion d'identité au processus de socialisation (2015) s'inscrivent selon Kaufmann dans le sillage de Renaud Sainsaulieu (1977) pour qui l'identité « *ne saurait être séparée de la socialisation* » (Kaufmann, 2004, p.46). L'originalité de l'approche de Dubar réside dans la tentative de mise en lien des deux manières d'envisager les trajectoires individuelles, ou les deux aspects du

---

[159] La forme identitaire « biographique pour autrui » associée à une identification de « forme culturelle », forme identitaire « relationnelle pour autrui » associée à une identification statutaire, forme identitaire « relationnelle pour soi » associée à une identité réflexive, et la forme identitaire « biographique pour soi » est associée à une identité narrative (Dubar, 2000, p.54-55).

[160] Dans ce cadre, le *sujet apprenant* renvoie à l'apprentissage scolaire mais aussi à l'apprentissage expérientiel (Dubar, 2000, p.180-186).

processus biographique : « *objectivement comme une 'suite de positions' dans un ou plusieurs champs de la pratique sociale, subjectivement comme une 'histoire personnelle' dont le récit actualise des visions du monde et de soi.* » (1998, p.73). De manière générale, nous retenons la définition de l'identité comme le produit des socialisations successives, et plus précisément comme « *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.* » (Dubar, 2015, p.105).

L'identité ainsi envisagée, bien qu'elle constitue un « *résultat* » et non un « *processus* », ne renvoie pas à une entité stable, définitive, immuable, et encore moins à une essence ou une substance. Au contraire, les identités apparaissent mouvantes et multiples notamment parce qu'elles se construisent dans « *l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités 'virtuelles' et les trajectoires vécues au sein desquelles se forgent les identités 'réelles' auxquelles adhèrent les individus* » (Dubar, 2015, p.108). Plus précisément, la construction des *identités sociales* se réalise dans l'articulation de deux transactions, de deux processus hétérogènes, complexes et autonomes : une transaction objective et une transaction subjective, l'une produisant « *l'identité pour soi* » et l'autre « *l'identité pour autrui* ». Les processus identitaires renvoient donc ici à la notion d'identification : « *chacun est identifié par autrui, mais peut, dans certaines conditions, refuser cette identification et se définir autrement.* » (Dubar, 2015, p.105-106). L'identification se réalise à partir de « *catégories socialement disponibles* » plus ou moins « légitimes » : des appellations officielles et des dénominations diverses (ethniques, régionales, professionnelles, idiosyncrasiques…) ; et passe par des actes d'attribution (identité pour autrui) et des actes d'appartenance (identité pour soi). L'identité sociale se caractérise donc par sa dualité : « *identité pour soi et identité pour autrui sont à la fois inséparable et liées de façon problématique* » (*op. cit.*, p.104).

L'*identité numérique* désigne celle qui se base sur une définition « *officielle* » en tant qu'être unique et renvoie à l'état civil ou aux codes d'identification, *l'identité générique* est celle qui permet de « *classer* » l'individu comme étant membre d'un groupe, d'une classe, d'une race, d'une catégorie en général. Ces identités *pour autrui* ne correspondent pas nécessairement à *l'identité prédicative de soi*, qui désigne « *l'identité singulière d'une personne déterminée, avec son histoire vécue individuelle* », autrement dit, celle qui est revendiquée par l'individu lui-même (Dubar, 2015, p.106). Les identifications (être identifié, endosser ou refuser les identités attribuées) se réalisent *dans* et *par l'activité*, qui se déploie avec d'autres, qui ont un *sens* (un objectif, une justification, une fin ou une cause). Nous reviendrons de manière plus détaillée et plus fine sur ces processus de transaction entre *l'identité attribuée* et *l'identité acceptée ou refusée*, qui renvoient au concept d'étiquetage (Becker, 1963), de stigmate (Goffman, 1975), ou encore aux prophéties auto-réalisatrices et aux effets d'attentes en milieu scolaire (Rosenthal et Jacobson, 1968).

Les processus *d'attribution* et *d'intériorisation active* ne peuvent s'analyser sans prendre en compte les « *systèmes d'action* » en termes de rapport de force et de légitimité (de la catégorisation déployée) pour le premier, et les « *trajectoires* » sociales des individus, c'est à dire « *l'histoire que les individus se racontent sur ce qu'ils sont* » (Dubar, 2015, p.107). Autrement dit, la « légitimité » apparait centrale : celle, reconnue collectivement, des catégories utilisées par autrui qui produisent « *l'identité sociale virtuelle* » (Goffman, 1975), et celle, reconnue par l'individu lui-même et son groupe de

référence, des catégories à partir desquelles il définit son identité pour soi, « *l'identité sociale réelle* » chez Goffman. Ces deux processus hétérogènes dépendent donc des catégorisations qui s'opèrent et de leur légitimité, et plus largement des cadres dans lesquels ils s'inscrivent.

Lorsque ces deux identités (pour soi et pour autrui) ne coïncident pas, qu'il y a un « *désaccord* » (Goffman, 1975), des « *stratégies identitaires* » permettent de réduire l'écart entre les deux identités et renvoient à deux types de « *transactions* ». Elles peuvent passer par des « *transactions internes*[161] » ou « *subjectives* » qui visent à assimiler *l'identité pour autrui* à *l'identité pour soi*, en sauvegardant une partie des « *identités héritées* » et en construisant de nouvelles identités (des « *identités visées* »). Mais elles peuvent aussi se déployer par des « *transactions externes*[162] » ou « *objectives* » consistant à accommoder *l'identité pour soi* à *l'identité pour autrui*. La continuité ou la rupture entre identités « *héritées* », « *visées* », « *acceptées* » ou « *refusées* », dépend des modes de reconnaissance par les institutions légitimes et leurs agents en étroite relation avec le sujet considéré, selon une dynamique de négociation identitaire (*op. cit.*, p.108). L'identité ainsi définie apparait comme une construction conjointe impliquant une reconnaissance et des confirmations objectives et subjectives : « *on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut pas se passer des autres pour se forger sa propre identité* » (*op. cit.*, p.110).

⁂

Nous faisons le choix dans le cadre de ce travail d'adopter l'approche développée par Dubar qui propose d'articuler le processus de socialisation avec la construction des identités sociales, des identités pour soi et des identités pour autrui. Envisager l'identité comme « *le produit des socialisations successives* » permet d'interroger la manière dont les sujets apprenants se définissent en étroite relation avec autrui, dans et par l'activité dans l'environnement universitaire. Cette définition sociologique de l'identité comporte l'intérêt selon nous de remobiliser les apports du constructivisme piagétien, en les articulant avec les fondements de la psychologie sociale de Mead, ainsi que les contributions de la sociologie de l'Ecole de Chicago et l'interactionnisme symbolique de Becker et Goffman. Adhérer à une approche sociologique du processus identitaire qui accorde une place centrale aux interactions et aux relations sociales, permet la prise en compte à la fois de la subjectivité de l'acteur mais aussi des cadres sociaux dans lesquels il s'inscrit. L'originalité de cette approche réside selon nous dans la tentative de Dubar de dépasser le clivage entre d'une part l'approche psychologique susceptible de nier ou minimiser les contextes qui « *fabriquent* » les individus, et d'autre part l'approche sociologique susceptible de résumer l'individu à ses catégories d'appartenance (Dubar, 2000, p.9) en passant sous silence le poids de la subjectivité.

A partir de ces réflexions, un point de vigilance s'impose. Mobiliser dans le cadre de ce travail la notion d'identité n'implique pas que nous envisagions qu'être étudiant, ou encore être désigné (ou identifié) comme étant « handicapé » entraine l'existence d'une identité commune partagée, cohérente ou unifiée pour les sujets concernés. Autrement dit, le principe d'une *unité* de l'identité collective (concernant à la fois la catégorie

---

[161] Ce que Dubar appelle « *transaction interne* » peut être rapproché de *l'assimilation* dans le processus d'équilibration chez Piaget (1964), ou du « *Je* » au sein des mécanismes de reconnaissance de soi chez Mead (1934).

[162] Les « *transactions externes* » peuvent être mises en lien avec *l'accommodation* chez Piaget, ou le « *Moi* » au sein des mécanismes de reconnaissance de soi chez Mead.

« étudiants » et la catégorie « personnes handicapées ») pour questionner les processus identitaires n'est pas retenu. Il est question en revanche d'examiner la manière dont chaque étudiant compose, décompose ou recompose son identité (ou ses identités), nécessairement multiple et pluridimensionnelle, par et dans ses interactions à l'université, mais également à travers son apprentissage universitaire qui renvoie à la fois à des processus de socialisation et de cognition. Bien que nous n'excluons pas l'existence possible de mécanismes d'identification (pour soi et pour autrui) communs ou partagés, notre attention se porte également sur les différenciations et les variations qui peuvent survenir selon les étudiants au cours de leur expérience. Il s'agit en effet de questionner, à l'échelle individuelle et subjective, les dimensions identitaires nécessairement présentes dans l'expérience et l'apprentissage des étudiants handicapés à l'université, qui implique de se définir soi-même, dans et par l'interaction, en faisant évoluer son rapport à soi, aux autres et au monde.

3. La socialisation des étudiants handicapés à l'université

CONSIDERER la socialisation comme un processus continu et complexe dans le cadre de ce travail, nous engage à questionner la socialisation universitaire à la fois dans une logique synchronique, vis-à-vis de la pluralité des influences à l'œuvre dans la socialisation universitaire, articulée à une logique diachronique qui interroge cette socialisation nouvelle au regard des socialisations antérieures.

3.1 Une socialisation secondaire : rupture ou continuité ?

LORSQUE l'on cherche à caractériser la socialisation que connaissent les étudiants à l'université, celle-ci est souvent qualifiée de secondaire. La distinction entre socialisation primaire et socialisation secondaire a été théorisée par Peter Ludwig Berger et de Thomas Luckmann, qui prolongent les analyses de Mead et s'inspirent des travaux issus du courant phénoménologique notamment ceux d'Alfred Schütz (1967). La socialisation que l'étudiant connait en entrant à l'université intervient à la suite de socialisations antérieures, notamment familiales et scolaires, et à un âge de la vie qui s'éloigne progressivement du monde de l'enfance. C'est en cela que la socialisation universitaire peut être qualifiée de secondaire. Si les socialisations secondaires sont susceptibles de produire des effets variables selon les individus et selon leurs socialisations antérieures, on peut s'interroger : comment les socialisations successives produisent-elles ou non une transformation de l'individu et quel degré de cohérence connaissent-elles entre elles ? Autrement dit, comment la socialisation universitaire s'articule-t-elle avec les socialisations antérieures en convergeant ou en s'opposant ? Comment peuvent-elles être envisagées en termes de continuité ou de rupture ?

Bourdieu et Passeron distinguent dans *La reproduction* les « *confirmations* », les « *entretiens* » ou le « *renforcement* » d'une socialisation précédente par une socialisation ultérieure, aux « *conversions* » lorsqu'un habitus se substitue complètement à un autre (1970, p.59-60). Darmon propose une distinction entre socialisations de *renforcement*, de *conversion* ou de *transformation* qui permet d'éclairer ces dynamiques. Les *socialisations de renforcement* sont celles qui ont des « *effets fixateurs* » sur les dispositions individuelles, qui solidifient en quelque sorte les acquis des socialisations précédentes (2007, p.114). C'est par exemple le cas de la « *fabrication des énarques* » (Eymeri, 2001), analysée en science politique, souvent inscrite dans la continuité d'une socialisation

familiale particulière. A l'inverse, les *socialisations de conversion* sont celles qui produisent une transformation « *totale* » ou « *radicale* » de l'individu, selon le modèle de la conversion religieuse (Darmon, 2007, p.116). Ces « *conversions* » radicales semblent peu fréquentes, certaines socialisations ne s'inscrivant ni pleinement dans la continuité ni radicalement en rupture avec les socialisations antérieures. Il s'agit alors de *socialisations de transformation* qui engendrent des transformations « *limitées* » : dans le temps ou à un certain domaine, ou encore dans leurs effets (Darmon, 2007, p.118). D'autres travaux considèrent que ces socialisations de transformations peuvent être *« essentiellement destructrices* » vis-à-vis des produits de socialisations antérieures sans pour autant que l'individu intériorise de nouveaux produits (Darmon, 2007, p.120).

Dès lors, on peut considérer que le plus souvent les socialisations successives s'inscrivent dans une certaine continuité, continuité due notamment aux conditions et aux effets de la socialisation dite primaire. Toutefois, certaines socialisations secondaires sont susceptibles de constituer de réelles ruptures ou de profonds changements, notamment lors de passages particuliers au cours du cycle de vie ou de ruptures biographiques qui restructurent l'identité sociale (Berger et Luckman, 1986 ; Darmon, 2007 ; Dubar, 2015). Il sera donc question dans le cadre de ce travail d'examiner en quoi la socialisation que connaissent les étudiants handicapés à l'université s'inscrit en rupture ou dans la continuité de leurs socialisations antérieures, et notamment l'héritage et les produits de leurs socialisations scolaires et familiales. Le processus de socialisation permet également de penser l'université comme un moment (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001) particulier dans un parcours biographique, mettant en jeu des éléments du passé de l'étudiant et sa projection dans l'avenir, en cela la socialisation est indissociable de la question de la temporalité (cf. Chapitre 9 parties 2.3 et 2.4).

3.2 Processus de socialisation universitaire et situation de handicap

RAPPELONS brièvement que dans l'apprentissage universitaire la socialisation est indissociable de la cognition. Le processus de socialisation secondaire que connait l'étudiant handicapé au cours de son parcours universitaire l'engage à transformer son identité héritée de lycéen, à s'acculturer à un nouveau « monde », à s'affilier progressivement intellectuellement et instutionnellement, à s'intégrer sur le plan académique et social, à développer de nouvelles relations sociales et de nouvelles sociabilités (Tinto, 1975 ; Coulon 1997 ; Jellab, 2011 ; Paivandi, 2011 ; 2015). Ces processus d'intégration et d'affiliation, qui engagent la dimension sociale et identitaire de la relation à l'apprendre, peuvent lui permettre progressivement d'acquérir un nouveau statut et une nouvelle identité nécessaires pour construire un sens et un apprentissage pertinent ou un « saut qualitatif » quant à la qualité de son apprentissage (Paivandi, 2015).

Bien que dans le domaine de la sociologie des étudiants la notion d'intégration ait été largement mobilisée et apparaisse particulièrement intéressante pour questionner la socialisation universitaire et ses différentes dimensions, une vigilance s'impose dans le cadre de ce travail quant à l'utilisation de cette notion. En effet, dans le domaine du handicap et plus spécifiquement celui de la scolarisation des enfants handicapés, nous avons vu que le terme d'intégration est historiquement situé et connoté (cf. chapitre 3), qu'il fait l'objet de nombreuses critiques (Crouzier, 2005), qu'il implique une focalisation sur les difficultés de l'enfant dans sa confrontation à la norme scolaire (Benoit, 2008) et cache parfois des formes déguisées de ségrégation (Tremblay, 2012). Lorsque nous mobilisons le terme d'intégration dans le cadre de ce travail, il sera question de

l'intégration universitaire, telle qu'elle est développée dans le champ de la sociologie de l'étudiant et non pas dans le champ de la scolarisation des élèves handicapés, au sein duquel l'inclusion remplace peu à peu l'intégration (cf. chapitre 1).

Nous retiendrons donc à partir de la littérature existante et notamment du modèle proposé par Tinto (1975), que l'intégration universitaire peut être analysée en distinguant deux dimensions distinctes. D'une part, l'intégration académique correspondant au développement de manières d'étudier et d'apprendre en adéquation avec les exigences académiques qui passent par la compréhension et l'appropriation de codes et de méthodes liées au travail universitaire. D'autre part, l'intégration sociale qui permet à l'étudiant d'acquérir un statut de membre d'un collectif et d'une institution, un sentiment d'appartenance qui passe par les relations sociales entretenues avec les autres étudiants et plus largement l'univers académique.

En entrant à l'université, l'étudiant découvre un nouveau « monde » dont il doit progressivement découvrir et maitriser les règles, les codes, et les normes, tout en devant faire face à plusieurs ruptures simultanées. Il s'agit donc d'examiner comment l'étudiant handicapé entre dans des processus d'acculturation et d'affiliation institutionnelle et intellectuelle pour apprendre son « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). Cette socialisation secondaire implique des processus qui passent par les interactions et les relations sociales que l'étudiant développe et engagent des transformations voire des conversions identitaires (Boyer, Coridian et Erlich, 2001 ; Paivandi, 2011 ; 2015). Dans le cas spécifique d'étudiants identifiés « *en situation de handicap* » par l'institution universitaire, nous postulons que cette identification et cette catégorisation sont susceptibles de produire des effets sur les processus de socialisation et l'intégration académique et sociale de l'étudiant. Il s'agit d'examiner dans quelle mesure l'étudiant handicapé développe un sentiment d'appartenance à un collectif en se définissant et en étant reconnu progressivement comme membre d'une communauté ; ou à l'inverse comment il est susceptible de vivre des expériences d'étiquetage et de stigmatisation voire de marginalisation, d'exclusion ou de désaffiliation en demeurant étranger à ce nouveau monde.

Le handicap fait l'objet de représentations sociales négatives, la représentation commune du handicap est défective, associée à l'idée de malheur et de manque (Stiker, 2005). Le handicap et la déficience font peur, provoquent la gêne dans les interactions, voire un malaise permanent (Stiker, 2009 ; 2015). La sociologie interactionniste et les travaux de l'Ecole de Chicago ont mis en évidence l'importance de cette dynamique d'attribution lorsqu'un écart à la norme est constaté, notamment un handicap. A travers des mécanismes de catégorisation et d'identification, des processus d'étiquetage voire de stigmatisation peuvent apparaitre, susceptibles de faire de certains étudiants des « outsiders » maintenus dans un statut d'exclusion (Goffman, 1975 ; Becker, 1985). Notre démarche vise à questionner la manière dont le handicap à l'université est susceptible d'influencer voire d'entraver ces processus d'acculturation, d'affiliation et d'intégration sociale et académique. Les étudiants handicapés à l'université sont-ils condamnés à rester en situation de « *seuil* » en « *marge* » ou en « *périphérie* » (Gardou, 1997), dans une situation « *liminale* » (Murphy, 1990 ; Calvez, 1994), ou encore dans un « *entre-deux statutaire* » ou une identité « *entre-deux* » (Korff-Sausse, 2011) ?

Pour une problématique de recherche sur les étudiants handicapés à l'université

NOS INTERROGATIONS initiales s'articulent autour de l'expérience des étudiants identifiés handicapés à l'université. Ce sont les points de vue des étudiants sur leur apprentissage, leur parcours ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les partenaires éducatifs (enseignants-chercheurs, étudiants, accompagnateurs) qui sont au centre de ce travail. Comment définissent-ils la situation universitaire dans laquelle ils sont impliqués et quel sens attribuent-ils à leur présence et à l'acte d'apprendre à l'université ? Etudier l'expérience des étudiants handicapés renvoie à différents aspects liés à la polysémie du vocable « expérience » qui recouvre un large spectre de « *phénomènes renvoyant tout autant à des perceptions, des émotions et des cognitions* » (Ville et al., 2014). L'expérience des étudiants handicapés à l'université renvoie à leurs « *expériences perceptives* », leurs vécus, le « *produit immanent de leurs sens dans une situation particulière* », un savoir incorporé ; mais l'expérience peut être aussi « *une connaissance réflexive qui engage une véritable élaboration cognitive* » (*op. cit.*).

> *« Qu'il s'agisse d'un savoir incarné peu conscient ou d'une construction cognitive très élaborée, l'expérience implique une dimension temporelle et singulière, propre à l'individu, constitutive de l'identité. »* (Ville *et al.*, 2014 ; p.105)

Quelle expérience vivent les étudiants handicapés à l'université ? Diverses mesures et dispositifs visent à faciliter l'accès de ces étudiants à l'enseignement supérieur, mais qu'en est-il de leur apprentissage ? Dans quelle mesure le savoir universitaire et la dynamique épistémique engendrée par l'acte d'apprendre influent sur le devenir de ces étudiants, leurs projets et leurs parcours biographiques ? Pour comprendre l'expérience des étudiants handicapés à l'université et étudier la qualité de leur apprentissage nous avons élaboré un cadre théorique qui tente de problématiser l'objet visé par la recherche en faisant dialoguer des champs de recherches distincts. Il s'agit d'articuler d'une part les apports de la sociologie de l'enseignement supérieur (envisageant l'acte d'apprendre à l'université à travers des processus de cognition et des processus de socialisation) ; d'autre part, l'évolution conceptuelle du handicap, qui est appréhendé comme une relation ou une interaction. Le handicap ne doit pas être confondu avec la déficience, il n'est pas un attribut ou une caractéristique de l'étudiant, il est un processus et une relation, le produit de l'interaction entre l'étudiant et un environnement inhospitalier (Blanc, 2010). Le handicap dépend donc de l'environnement universitaire et il est susceptible de produire des effets particuliers sur l'expérience des étudiants handicapés à l'université. Comment l'étudiant handicapé apprécie-t-il et évalue-t-il son environnement d'études ? Se considère-t-il confronté à des barrières, des entraves ou à l'inverse à des facilitateurs pour accéder au savoir et à l'apprentissage ? Quelles perceptions a-t-il des situations de handicap, de leur production ou de leur réduction, ainsi que de leurs effets sur sa participation sociale, son expérience et son apprentissage universitaire ?

En quoi l'expérience universitaire permet à l'étudiant d'entrer dans une dynamique transformatrice à travers l'acte d'apprendre ? Nous concevons l'apprentissage universitaire comme une activité complexe, qui passe par des processus de cognition mais aussi de socialisation et qui implique une transformation du sujet qui apprend.

Apprendre à l'université est une activité en situation, ainsi la mobilisation de l'étudiant, sa perception et le sens subjectif (Weber, 1922) qu'il produit vis-à-vis de ce que signifie apprendre à l'université, de ce qu'il apprend, de comment il apprend et pourquoi il apprend apparaissent centraux. En nous appuyant sur les concepts issus de la théorie de l'activité, nous définissons le sens de l'acte d'apprendre à l'université comme une dialectique entre les buts et les mobiles (Leontiev, 1975) poursuivis par l'étudiant handicapé. Autrement dit, quels résultats vise-t-il à travers son apprentissage universitaire et quels désirs le poussent-il à agir et à se mobiliser ? La mobilisation du sujet qui apprend renvoie à une mise en mouvement, une dynamique interne impliquant de faire un usage de soi comme d'une ressource (Charlot, 1997). Pour questionner ce sens produit, la signification mais aussi la valeur qu'il accorde à ses études, au savoir et à son apprentissage, la notion de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015), proche du rapport au savoir (Charlot, 1997), permet d'adopter une lecture en positif centrée sur la perception et l'évaluation subjective de l'étudiant handicapé, un sujet qui est à la fois singulier et social, qui apprend et qui produit et construit du sens.

Le sens, bien qu'étant le produit de la mobilisation du sujet lui-même dans et par l'activité, ne dépend pas uniquement de l'étudiant handicapé. L'apprentissage universitaire n'est pas une activité qui se réalise dans un vide social, il comporte certes des dimensions épistémique et cognitive, mais aussi des dimensions sociale et identitaire, et en cela il ne peut être pensé et étudié sans prendre en compte le contexte et l'environnement dans lequel il se déploie. Comment des facteurs biographiques, sociaux et contextuels s'articulent-ils et influencent-ils l'apprentissage et le « devenir » universitaire des étudiants handicapés ?

La tension ou la dialectique entre vouloir et pouvoir apprendre questionne les caractéristiques contextuelles de l'apprentissage universitaire et les transformations à l'œuvre au sein de l'université visant à rendre l'institution plus inclusive et plus hospitalière. Ces changements et ces transformations peuvent être étudiés à partir de la notion d'accessibilisation (Sanchez, 2000) permettant de se focaliser sur la dimension processuelle de la mise en accessibilité des environnements sociaux. Etudier l'accessibilisation de l'université renvoie à questionner ces mouvements d'évolution et de transformation de l'institution et les éventuels écarts entre les discours de promotion de l'inclusion et les pratiques à l'œuvre telles qu'elles sont perçues par les étudiants handicapés.

Ainsi, nous questionnons la rencontre ou la confrontation entre d'une part un étudiant identifié handicapé par l'institution et d'autre part l'environnement universitaire. Il s'agit de saisir l'évaluation et l'appréciation subjectives qu'il produit vis-à-vis de son environnement d'études, la manière dont il perçoit que cet environnement (dans ses dimensions matérielles, sociales et pédagogiques) produit, renforce ou réduit les situations de handicap. C'est à partir d'expériences singulières vécues, des situations et des limitations que les étudiants rencontrent et vivent au sein de leur environnement d'études, que nous questionnons l'hospitalité et le processus d'accessibilisation de l'université. Il s'agit d'étudier les barrières, les obstacles, visibles ou invisibles, qui persistent dans l'accès au savoir et aux activités académiques pour l'étudiant handicapé ainsi que les facilitateurs permettant de favoriser un apprentissage de qualité, sa participation sociale et l'apprentissage de son métier d'étudiant (Coulon, 1997). Notre intérêt se porte sur la relation singulière de chaque sujet à l'apprendre, envisagé comme un processus qui n'est pas uniquement cognitif, mais qui dépend plus largement d'un ensemble de relations entre l'étudiant handicapé et son environnement social. La

dimension situationnelle et subjective apparait ici centrale, puisqu'il est question de saisir la manière dont l'étudiant, à partir d'une définition de la situation, perçoit, appréhende et compose avec les possibilités ou les impossibilités liées à son contexte d'apprentissage, et comment cette perception subjective influence sa mobilisation et le sens qu'il accorde à l'acte d'apprendre.

Sur les plans identitaire et social : pourquoi l'étudiant handicapé apprend-il à l'université ? Pourquoi et pour quoi faire de la chimie, de l'histoire, ou de la sociologie ? Recherche-t-il plutôt une perspective professionnelle ou davantage un intérêt épistémique ? Quel sens attribue-t-il à son parcours et à sa présence à l'université ? Pourquoi a-t-il choisi de poursuivre des études supérieures et quel sens attribue-t-il à ses études ? Il s'agit d'appréhender la façon dont l'étudiant handicapé se situe par rapport à son histoire sociale et scolaire singulière. En quoi les situations de handicap influencent-elles le sens que l'étudiant octroie à l'acte d'apprendre ? Son apprentissage universitaire fait-il sens par rapport à ses projets personnels et/ou professionnels ? Quelle place se fait-il à l'université, et quelle place lui fait-on ? Dans quelle mesure l'apprentissage universitaire participe à transformer ses manières de penser et d'agir ? Sur le plan épistémique : qu'est-ce qu'apprend l'étudiant handicapé à l'université et quelles conceptions a-t-il de son apprentissage et du savoir universitaire ? Nous considérons ici le savoir au sens large, sans le réduire aux contenus ou au programme, qui renvoie à tout ce qui produit du sens et de l'intelligibilité du monde. L'université peut permettre à l'étudiant d'accéder et d'apprendre au sein de systèmes ou domaines de savoirs qui sont fondés sur un langage et des discours, des constructions abstraites et complexes (Paivandi, 2015). Nous pouvons nous questionner sur les spécificités dues aux situations de handicap que rencontrent certains étudiants face à l'accès au savoir, qui présuppose son appropriation, son usage et sa critique. Comment les étudiants procèdent-ils lorsque la situation ne leur permet pas un accès « direct » au savoir et qu'il n'est rendu possible que par la médiation ou l'intervention d'un tiers ? Quelles stratégies élaborent-ils et quels effets cela peut-il produire sur leur apprentissage ? Du point de vue de l'activité et du travail universitaire, comment perçoivent-ils leur engagement et leur mobilisation ? Quelle est la nature de leurs activités et quel sens leur octroient-ils ? Quelles contraintes ou limites propres à la situation de handicap sont-ils susceptibles de rencontrer au cours de leurs activités quotidiennes à l'université ? En quoi cela influence-t-il leur relation à l'apprendre ?

Nous postulons que l'accessibilisation de l'apprentissage universitaire et l'accessibilité de l'université (dans ses dimensions certes matérielles mais aussi sociales, symboliques et pédagogiques) apparaissent comme des conditions nécessaires pour que l'étudiant handicapé soit en mesure de pouvoir construire un sens pertinent vis-à-vis de sa présence à l'université et de ses études supérieures au même titre que les autres étudiants. Elles apparaissent aussi indispensables pour qu'il puisse accéder aux formes ou aux types d'apprentissage plus élaborés et plus pertinents, c'est-à-dire en adéquation avec les exigences académiques et le contexte d'études. Il s'agit d'interroger ce que signifie apprendre pour les étudiants handicapés, en considérant que l'apprentissage universitaire peut renvoyer à de multiples activités, qu'il s'agisse d'élaborer un « *univers de savoirs-objets* », de maitriser progressivement une activité ou une « *action sur le monde* », ou encore d'entrer et de maitriser des formes relationnelles qui impliquent une régulation de la relation à soi-même et aux autres (Charlot, 1997). En cela, il ne s'agit pas seulement de questionner l'accès et l'accessibilité aux savoirs universitaires ou académiques (entendus comme objets intellectuels ou contenus de pensée, problématisés et situés dans un champ disciplinaire) mais les possibilités offertes par le

contexte d'accéder au même titre que les autres étudiants à ces activités et ces relations sous-tendues par l'apprentissage universitaire. Le savoir est une relation (Schlanger, 1978), indissociable d'un sujet et de l'acte d'apprendre (Charlot, 1997). Progressivement au cours de la recherche, notre attention s'est également portée sur la manière dont l'étudiant participe à transformer le contexte dans lequel il apprend à travers les interactions et sa mobilisation. Autrement dit, un double questionnement a peu à peu émergé : en quoi l'université est-elle susceptible de transformer l'étudiant handicapé et en quoi cet étudiant participe-t-il à transformer l'environnement universitaire ? En quoi peut-il vivre une transformation tout en réinventant partiellement le contexte dans lequel il apprend ?

À travers l'acte d'apprendre à l'université l'étudiant handicapé est susceptible d'entrer dans une dynamique transformatrice, de faire évoluer sa relation à l'apprendre, en engageant voire en transformant son rapport à lui-même, son rapport aux autres et son rapport au monde. L'évolution de ces rapports est étroitement liée aux dimensions identitaire et sociale de l'acte d'apprendre et donc indissociable des processus de socialisation secondaire que vit l'étudiant en entrant à l'université. En quoi l'évolution de ces rapports, la construction subjective d'un sens et cette autoproduction de soi, qui sont le fait de l'apprenant lui-même, s'élaborent-elles dans une dialectique avec les autres, autrement dit, en relation avec l'ordre symbolique et social de l'université ? Le processus de socialisation et le concept d'identité permettent de questionner l'articulation entre les dimensions individuelles et les dimensions contextuelles de l'apprentissage universitaire ainsi que la dynamique transformatrice qu'il sous-tend.

En entrant à l'université, à travers un processus de socialisation secondaire, l'étudiant handicapé doit transformer son identité héritée de lycéen (Paivandi, 2015), il doit s'acculturer à ce nouveau « monde » et progressivement s'affilier intellectuellement et instutionnellement (Coulon, 1997), il doit s'intégrer sur le plan académique et social (Tinto, 1975) en développant de nouvelles relations sociales et de nouvelles sociabilités (Jellab, 2011). Ces processus permettent à l'étudiant d'être reconnu comme membre de la communauté universitaire, d'en maitriser progressivement les règles, les codes et les normes. Ces processus de socialisation, d'intégration et d'affiliation, qui engagent la dimension sociale et identitaire de la relation à l'apprendre, peuvent lui permettre progressivement d'acquérir un nouveau statut et une nouvelle identité nécessaires à la construction d'un sens et un apprentissage pertinent ou un « saut qualitatif » (Paivandi, 2015) quant à la qualité de son apprentissage. La notion d'identité, lorsqu'elle est envisagée comme le produit des socialisations successives (Dubar, 2015), peut permettre de questionner la manière dont des facteurs environnementaux, autrement dit des caractéristiques du contexte universitaire et de l'environnement d'études, influent ou impactent la manière dont l'étudiant se définit lui-même dans une dialectique avec les autres. Ces processus passent nécessairement par une dynamique réflexive (entre soi et soi) mais aussi une dynamique relationnelle (par l'interaction entre soi et autrui). En quoi le handicap intervient-il dans cette dynamique relationnelle et réflexive ?

Plusieurs hypothèses de travail guident nos réflexions, l'élaboration conjointe du cadre théorique de la recherche et le déploiement de l'enquête de terrain. Une première hypothèse de travail s'intéresse aux effets de l'identification administrative et de la catégorisation institutionnelle sur les dimensions sociale et identitaire de l'apprentissage universitaire ; une seconde porte sur le poids du contexte pédagogique et de l'environnement universitaire sur l'acte d'apprendre et les manières d'étudier ; une troisième hypothèse concerne l'influence de la dimension temporelle dans les processus

de cognition et de socialisation universitaire ; une quatrième s'intéresse à la dialectique entre vouloir apprendre et pouvoir apprendre à l'université.

Une première hypothèse de travail porte sur l'identification et la catégorisation administrative et institutionnelle (« étudiants en situation de handicap »), qui vise à permettre une compensation du handicap facilitant l'accès aux études et l'accessibilité au savoir, mais qui est susceptible de produire des effets sur les interactions, sur les processus de socialisation, d'intégration et d'affiliation, ainsi que sur la dynamique de construction identitaire. Historiquement associé à l'idée de malheur et de manque (Stiker, 2005), le handicap est susceptible de provoquer de la gêne dans les interactions, voire un malaise permanent (Stiker, 2009 ; 2015). Dans quelle mesure l'étudiant handicapé développe un sentiment d'appartenance à un collectif en se définissant et en étant reconnu progressivement comme membre d'une communauté ? A l'inverse comment est-il susceptible de vivre des expériences d'étiquetage et de stigmatisation (Goffman, 1975 ; Becker, 1985) voire d'exclusion en demeurant étranger à ce nouveau monde, dans des situations de « seuil », de « marge » ou de « périphérie » (Gardou, 1997), ou dans une situation « d'entre-deux statutaire » (Korff-Sausse, 2011) ? Dans quelle mesure la « catégorie » est susceptible de prendre le pas sur le singulier, dans un processus de dépersonnalisation par lequel « *on imagine une similarité de leur état, de leurs désirs, de leurs affects et, in fine, de leur identité* » (Gardou, 2009) ? La construction et les transformations identitaires sont étroitement liées à des « *relations de reconnaissance réciproque* » qui structurent les comportements et les existences (Honneth, 2000). Le processus de socialisation secondaire qui intervient à l'université participe à la redéfinition de l'identité individuelle de l'étudiant qui se construit progressivement dans l'interaction, par l'intériorisation des réactions adéquates socialement standardisées en lien avec l'exigence de reconnaissances auxquelles il est exposé. L'étudiant handicapé « apprend à s'appréhender lui-même » comme un sujet ayant « une valeur propre » en tant que membre du groupe ou de la communauté. A travers l'apprentissage universitaire et la dialectique entre socialisation et cognition, les étudiants handicapés sont confrontés à « *l'invention de soi* » mais « *déficience et handicap se surajoutent à la personne pour la construire et la reconstruire* » (Blanc, 2015). Les « *regards négatifs ou indifférents* » peuvent faire émerger chez les étudiants handicapés « *un sentiment d'infériorité et d'échec, plus corrosif que la déficience elle-même* » (Gardou, 2009). Comment perçoivent-ils les interactions qu'ils vivent à l'université et les regards que les acteurs de la communauté éducative portent sur eux ?

Une seconde hypothèse concerne l'impact de l'environnement pédagogique, de l'établissement mais aussi de l'ancrage des savoirs universitaires au sein de différentes cultures disciplinaires ou « *matrices disciplinaires* » (Millet, 2003), sur l'acte d'apprendre, l'apprentissage du métier d'étudiant et la socialisation universitaire. Nous postulons qu'il est indispensable de prendre en compte la dimension environnementale de l'apprentissage étudiant ; d'une part car l'acte d'apprendre à l'université est une activité qui se déploie en contexte disciplinaire et institutionnel, d'autre part car c'est dans l'environnement universitaire que résident des obstacles, des barrières ou des facilitateurs (susceptibles de produire, réduire ou éliminer des situations de handicap) qui influencent l'accès, l'usage et la critique du savoir. Au sein de l'enseignement supérieur, les différents types d'études et les spécificités des contextes pédagogiques constituent des « *matrices socialisatrices* » (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Millet, 2003 ; Monfort, 2003) qui produisent des différenciations et qui influencent le rapport des étudiants à leurs études, leurs pratiques d'études et leur apprentissage. Ces différenciations et la spécificité des savoirs transmis à l'université (Rey, 2002 ; 2006 ; Rey

et al., 2005) engagent l'étudiant à se situer dans une nouvelle « vision du monde », à adopter une position nouvelle dans un ordre symbolique donné. Il s'agit de questionner la manière dont l'environnement pédagogique pèse sur l'acte d'apprendre des étudiants handicapés, l'accessibilité au savoir et à l'apprentissage. Selon la discipline, mais aussi selon ses cadres plus ou moins balisés et déterminés, selon l'encadrement pédagogique et les modalités organisationnelles, selon ses secteurs plus ou moins ouverts ou sélectifs, nous postulons que l'accueil fait aux étudiants et l'accessibilité au savoir et à l'apprentissage sont susceptibles de varier.

Une troisième hypothèse de travail postule que la dimension temporelle est centrale au sein des multiples processus que nous étudions : le processus d'apprentissage et de construction de sens, le processus de production du handicap, les processus de cognition et de socialisation. Ces processus se réalisent tous dans l'interaction entre l'étudiant et son environnement d'études et questionnent notamment la dimension synchronique des multiples processus et influences à l'œuvre dans les situations d'apprentissage. Mais cette interaction entre l'étudiant et son environnement renvoie également à une « *expérience diachronique et dynamique* » qui implique de penser le vécu du présent comme impliquant à la fois le déploiement du passé (en termes d'expérience et d'héritage de l'étudiant) mais aussi la projection dans le futur et donc les projets des étudiants dans l'avenir (Paivandi, 2015). Nous envisageons le temps comme une construction sociale (Dubar et Thoemmes, 2013) en considérant que du point de vue du sujet plusieurs temps ou temporalités coexistent, se superposent, s'articulent (Grossin, 2000 ; Lesourd, 2006). En entrant à l'université, l'étudiant handicapé est confronté à la nécessité de reconfigurer son rapport au temps et de repenser l'organisation des différentes temporalités qui rythment son quotidien et son apprentissage (Verret, 1975 ; Beaud, 1997 ; Lahire, 1997 ; Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Nous interrogeons l'existence de temps particuliers relatifs à la déficience, qui seraient spécifiques et distincts des autres temps de la vie sociale, « *ralentis* » ou en « *décalage* » vis-à-vis des rythmes sociaux (Blanc, 2015). Comment l'adéquation ou au contraire d'éventuels écarts entre d'une part la temporalité imposée par l'institution universitaire et d'autre part les rythmes et les temporalités vécus de manière subjective par les étudiants handicapés sont susceptibles d'influencer les processus d'apprentissage ? En quoi ces différentes temporalités, ainsi que leur divergence ou leur convergence, produisent-elles des effets sur les processus de socialisation et de construction identitaire, ainsi que sur les rapports à soi, aux autres et au monde que l'étudiant handicapé développe à l'université ?

Les différentes temporalités peuvent être pensées à partir de la notion de moment (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001) et questionnent la manière dont le temps des études peut être un « *temps pour apprendre* », un « *temps pour être quelque part* », un « *temps pour être ou devenir quelqu'un* », ou encore un « *temps d'accumulation d'expérience* » pour les étudiants handicapés. Nous posons comme troisième hypothèse de travail que l'institution universitaire n'apparait pas uniquement comme un lieu de développement intellectuel ou professionnel mais que de multiples usages peuvent en être fait par les étudiants. Dans quelle mesure les étudiants handicapés sont susceptibles de faire un usage personnel et éventuellement détourné de l'université ? Comment leurs projets évoluent-ils en fonction des possibilités offertes par le contexte ? L'université peut être envisagée comme une transition entre deux périodes de la vie qui questionne le « devenir adulte » et les contours que revêt cette transition lorsque l'étudiant fait l'expérience de situation de handicap. Les jeunes handicapés apparaissent inégaux en termes de devenir et d'affiliation, ils rencontrent des difficultés spécifiques dans cette période de transition (Ebersold et Cordazzo, 2015). Il s'agit donc d'interroger le poids

des situations de handicap dans ces processus temporels et ces processus de construction de sens qui engagent dans l'expérience du présent, le passé de l'étudiant mais aussi son avenir.

Ouvrir la boite noire des processus de cognition et de socialisation « en train de se faire » en situation, peut permettre de saisir la manière dont ces processus sont marqués ou influencés spécifiquement par les situations de handicap. En quoi les étudiants handicapés à l'université sont-ils susceptibles de faire l'expérience d'une socialisation spécifique, en lien avec un contexte et un environnement potentiellement composés de barrières et d'obstacles ? Dans quelle mesure les « conversions » impliquées par l'apprentissage et la socialisation universitaires sont perçues comme (im)possibles pour les étudiants qui rencontrent des situations de handicap ?

Il ne s'agit pas d'analyser la perception et le vécu des étudiants interrogés comme un point de vue subjectif qui serait nécessairement partiel, biaisé, incomplet et de ce fait éloigné d'une certaine réalité que l'on pourrait qualifier « d'objective ». Nous pensons au contraire qu'à travers leurs expériences, les étudiants produisent du sens vis-à-vis de leur présence et de leur apprentissage à l'université, ils construisent leur perspective d'apprentissage en étroite relation avec leur définition de la situation. Notion fondamentale de la sociologie interactionniste, rappelons que la définition de la situation (Thomas, 1969 [1923]) renvoie au point de vue particulier développé par l'étudiant vis-à-vis de la situation dans laquelle il se trouve. Cette définition produite spontanément par l'étudiant serait selon Thomas « *toujours en rivalité* » avec celle que « *la société à laquelle il appartient met à sa disposition* » (1984, p.80). Autrement dit, il ne suffit pas que l'institution universitaire se dise, se pense ou soit davantage inclusive pour que les acteurs la perçoivent comme telle. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de questionner les possibilités (d'apprendre, de compenser le handicap, de réussir) offertes objectivement par le contexte universitaire permettant à l'étudiant d'apprendre à l'université au même titre que les autres étudiants. Il est aussi question d'examiner dans quelle mesure l'étudiant handicapé perçoit subjectivement l'accessibilité de l'apprentissage universitaire ou de l'université.

Etudier les processus d'accessibilisation à l'œuvre dans l'enseignement supérieur (Sanchez, 2000 ; Ebersold, 2017) peut aussi renvoyer à la manière dont ces possibilités sont perçues subjectivement par les acteurs, qu'il s'agisse des étudiants qui font l'expérience du dispositif ou des partenaires impliqués dans les situations. Au-delà de l'accessibilité « réelle » ou objective de l'université et de l'apprentissage universitaire, nous postulons que la délimitation des « possibles » est façonnée par la manière dont les possibilités et les impossibilités sont vécues et perçues à la fois par le sujet mais aussi par autrui, en lien étroit avec la définition que chacun fait de la situation.

C'est dans la dialectique entre *vouloir apprendre* et *pouvoir apprendre*, dans cette dynamique à la fois identitaire et sociale, que se joue l'accessibilisation de l'université. Pour l'étudiant, *vouloir* signifie construire et développer la capacité d'accorder un sens à sa présence à l'université, de se mobiliser dans les activités et les relations nécessaires à son intégration et son affiliation, d'œuvrer en ce sens pour se faire accepter et se faire reconnaitre comme membre de la communauté. Vouloir renvoie à la mobilisation et le désir de se convertir et de se transformer à travers l'apprentissage universitaire, de tenter de franchir les barrières, de contourner ou d'éliminer les obstacles. Vouloir c'est aussi se mobiliser pour entrer dans la vie universitaire pour faire accepter à l'institution et à ses acteurs la reconnaissance des étudiants qui sont perçus ou se perçoivent comme

différents, qui sont susceptibles de faire un usage détourné de l'université poursuivant des projets ou construisant un sens à leur apprentissage qui peut paraitre insensé aux yeux des autres. Nous posons comme quatrième hypothèse de travail que *vouloir apprendre* est indissociable de *pouvoir apprendre* et c'est bien la dialectique entre les deux dimensions qu'il convient de questionner. Pouvoir apprendre renvoie à l'idée d'une université inclusive, accessible, hospitalière. Cette université inclusive ne peut advenir qu'à travers une transformation culturelle et normative, tant sur le plan des pratiques des acteurs universitaires que celui des représentations, et cette accessibilisation ne peut se réaliser que grâce à la présence des étudiants handicapés. Vouloir apprendre et réussir à l'université ne préexistent pas à l'entrée à l'université, ils se développent, se déconstruisent et se reconstruisent tout au long des études, en lien direct avec le pouvoir. Le pouvoir revoie à plusieurs sens, à celui de l'aptitude et de la faculté, autrement dit, au fait d'être, de se sentir ou de devenir capable ; à celui de la possibilité (être en mesure de), du droit ou de l'autorisation à faire quelque chose ; mais aussi à l'autorité et à la puissance, aux moyens d'action de faire quelque chose. Comme le pense Foucault, le pouvoir n'est pas une chose mais une relation, une « action sur des actions », une « conduite des conduites »[163]. En d'autres termes, vouloir et pouvoir ne sont pas deux mouvements séparés et distincts, ils sont interconnectés et interdépendants, ils ne peuvent exister l'un sans l'autre. Comment, à travers leur présence et leurs interactions, les étudiants handicapés participent-ils à changer l'université, à la rendre plus accueillante, plus hospitalière ou plus inclusive ? On ne peut questionner la mobilisation de l'étudiant handicapé sans interroger la transformation de l'institution universitaire en termes d'accessibilisation et d'inclusion. Notre démarche renvoie ainsi à un double questionnement : en quoi l'université transforme-t-elle l'étudiant identifié handicapé, et en retour, comment ce dernier participe-t-il à transformer l'institution universitaire ?

[163] Selon Foucault, le pouvoir « *est un ensemble d'action sur des actions possibles : il opère sur le champ de possibilité où vient s'inscrire le comportement de sujets agissants : il incite, il détourne, il facilite ou rend plus difficile, il élargit ou il limite, il rend plus ou moins probable ; à la limite, il contraint ou empêche absolument mais il est bien toujours une manière d'agir sur un ou des sujets agissants, et ce tant qu'ils agissent ou qu'ils sont susceptibles d'agir.* » (Foucault, 2001, p. 1056).

Chapitre 11 : Choix méthodologiques et épistémologiques : une approche qualitative, longitudinale et compréhensive

1. Une approche qualitative centrée sur le sujet qui apprend

> *« La recherche qualitative est souvent liée à des opportunités, des terrains qui s'ouvrent ou ne s'ouvrent pas. Les commencements sont aventureux, chaotiques, aléatoires. » (Dumez, 2013, p.25)*

1.1 Une démarche inductive et compréhensive

OUVRIR la « boite noire » des processus de cognition et de socialisation à l'œuvre dans l'apprentissage universitaire et étudier la manière dont les étudiants construisent leurs parcours et leurs perspectives à l'université en produisant du sens vis-à-vis de l'acte d'apprendre constituent les objectifs principaux de la recherche. C'est pourquoi le choix d'une approche qualitative a été opéré afin d'étudier l'acte d'apprendre et de comprendre ce que vivent les étudiants handicapés et la manière dont ils agissent et interagissent. Nos questionnements, qui sont multi-référentiels et qui s'intéressent à des processus « en train de se faire » en mobilisant des concepts issus de champs de recherche variés, portent sur l'expérience et la subjectivité de l'étudiant, sa perception, son vécu et sa définition des situations.

Bien que la recherche qualitative et la recherche quantitative s'entremêlent, elles se distinguent notamment vis-à-vis de leurs objectifs respectifs (Dumez, 2013), vis-à-vis de leur échelle d'observation et vis-à-vis de leur point de vue sur les faits sociaux (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009). Au sein des approches qualitatives :

> *« La démarche n'est plus hypothético-déductive mais inductive ; elle n'analyse pas les corrélations statistiques, mais les mécanismes sous-jacents aux comportements et l'interprétation que les acteurs font de leurs propres comportements ; elle ne recherche pas la représentativité mais la diversité des mécanismes. » (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009, p.4)*

Tandis que la recherche quantitative renvoie à une stratégie axée sur des variables (« *variable-oriented research strategy* ») dans laquelle le chercheur vise à dégager des traits généraux (*patterns*) qui caractérisent une population ; dans la recherche qualitative le chercheur tente de comprendre un petit nombre de cas en analysant la manière dont les acteurs agissent et interagissent (Dumez, 2013 ; Ragin, 1999). Notre recherche ne vise pas à mesurer l'effet ou le poids de la « variable handicap » qui participerait à expliquer un certain nombre de phénomènes, comme la performance de l'étudiant par exemple. Nous avons ainsi écarté le recours à une méthodologie quantitative et une approche déductive ou hypothético-déductive. L'approche qualitative comprend des impératifs, notamment la nécessité d'adopter une démarche inductive et compréhensive, avec une

certaine « *souplesse* », cherchant à explorer le réel sans « *hypothèse de départ forte* »[164] ou « *présupposés de résultats* » (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009).

Notre démarche inductive s'intéresse à l'échelle microsociale, celle des acteurs et des interactions, où nous visons plutôt à comprendre des situations, dans lesquelles les déterminants sont nombreux et enchevêtrés, qui ont pour caractéristiques la complexité des faits humains. Il s'agit de saisir par interprétation du sens le « *pourquoi de l'action* », c'est-à-dire les discours et les intentions des acteurs, mais aussi sur le « *comment de l'action* », c'est-à-dire les modalités de leurs actions et de leurs interactions (Dumez, 2013). Ainsi, l'approche qualitative renvoie à :

> *« des méthodes des sciences humaines qui recherchent, explicitent, analysent des phénomènes qui par essence ne sont pas mesurables (…) et qui ont les caractéristiques spécifiques des « faits humains ». L'étude de ces faits humains est réalisée avec des techniques de recueil et d'analyse qui, échappant à toute codification et programmation systématique, reposent essentiellement sur la présence humaine et la capacité d'empathie, d'une part, et l'intelligence inductive et généralisante d'autres part. » (Mucchielli, 1994, p.3)*

Les méthodes qualitatives impliquent de considérer le fait humain comme global et *« impossible à découper en tranches bien distinctes* » (Mucchielli, 1994). En effet, la réalité intègre des aspects très divers qu'il semble complexe d'isoler : sociologiques, économiques, institutionnels, techniques, biologiques, familiaux, psychologiques, politiques. De plus « *le fait humain est un ensemble de significations* », les faits renvoient ainsi à des valeurs et constituent une voie d'accès permettant de saisir leur sens : « *le fait est donc un chemin, une voie d'approche, un sens qu'il faut saisir* » (Mucchielli, 1994).

Les fondements des méthodes qualitatives se situent dans la réorientation des sciences humaines et sociales, opérant une rupture avec l'épistémologie classique, dans laquelle l'objet scientifique doit être une construction abstraite, où il s'agit « d'extraire » les données du contexte pour les rendre objectives (Mucchielli, 1994). Notre démarche est résolument qualitative et compréhensive, nous considérons la subjectivité et le point de vue des acteurs comme essentiels à considérer dans la mesure où c'est eux qui donnent du sens au monde et participent à le construire. Pour saisir ce sens, il semble primordial de partir de l'expérience du sujet et de son interprétation du monde, comme le soulignent Thomas et Znaniecki (1918-1920) dans *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique*, ouvrage fondateur de l'Ecole de Chicago (Chapoulie, 2001), basé sur des matériaux biographiques et ethnographiques.

> *« Nous devons nous débarrasser de la conception schématique du monde que nous héritons du sens commun et de la science elle-même. Nous devons nous mettre à la place du sujet qui cherche sa voie dans ce monde, et nous devons surtout ne jamais oublier que l'environnement qui l'influence et auquel il s'adapte est son monde et non le monde objectif de la science, c'est la nature et la société telles qu'il les voit, et non telles que le savant les voit. » (Thomas et Znaniecki, cité dans Bertaux, 1976, p. 53)*

La tradition de Chicago trouve ses prolongements dans la méthode biographique en sciences sociales (Dubar et Nicourd, 2017). Selon Becker (1986), la méthode biographique en sociologie s'appuie sur « *la restitution fidèle de l'expérience du sujet et de son*

---

[164] En ce sens, notre recherche ne s'est pas basée sur des hypothèses de recherche préétablies, mais elle s'est plutôt appuyée sur des hypothèses de travail que nous avons élaborées et formulées au fil de l'avancement de la recherche, conjointement à l'élaboration du cadre théorique et de l'enquête de terrain, afin de guider et d'orienter nos réflexions.

interprétation du monde où il vit » selon une perspective « *qui accorde une grande importance aux interprétations que, dans la pratique, les gens donnent comme explication à leurs comportements.* » (p.105-106). En France, cette conception de la sociologie centrée sur la définition de la situation par les sujets sociaux trouve ses prolongements dans des approches développées à partir des années 1970 (Rinaudo, 2014), telles que les histoires de vie (Bertaux, 1976), les récits de vie (Bertaux, 2010) et les entretiens ethnographiques (Beaud, 1996). Selon Bertaux (2010), les récits de vie constituent une méthode qui permet « *d'observer empiriquement l'action dans la durée* », la manière dont un « *sujet* » ou un « *acteur* » met en œuvre des « *cours d'action* » visant la réalisation d'un projet dans un « *monde* » ou un « *contexte* » qui « *lui résiste de situation en situation* ». Toutefois, selon Dubar et Nicourd (2017), cette approche présuppose l'existence d'une *histoire*, entendue comme *« un ensemble de pratiques sociales objectives* », distincte du *récit*, considéré par Bertaux comme « *subjectif et donc déformé* ». Ainsi, notre démarche semble plus proche de celle développée par Catani et Mazé (1982) portant sur l'histoire de vie, davantage centrée sur le *sens subjectif* (au sens wébérien) d'une pratique, à partir de narrations et d'un « *monde vécu, symbolique et intérieur* » (Dubar et Nicourd, 2017).

Pour questionner le sens de l'université et de l'apprentissage universitaire pour les étudiants handicapés, nous mobilisons sur le plan théorique la notion de sens selon une approche compréhensive (Weber, 1922 ; Simmel 1984 ; 1999), c'est à dire le sens subjectif, visé par l'étudiant. Notre méthodologie de recherche s'inspire de la démarche ethnographique et de la méthode biographique en sociologie, en accordant une place centrale à la narration du sujet, pour saisir la manière dont ce dernier construit un sens vis-à-vis de ses comportements, ses actions, ses expériences. Dans notre travail, nous accordons la primauté au point de vue de l'apprenant, considérant l'étudiant handicapé comme le principal intéressé, comme étant celui qui donne du sens à ce qui lui arrive. Ce dernier n'est pas considéré comme un agent passif ou *déterminé*, mais comme un *acteur* qui interagit avec son environnement en donnant du sens aux situations dans lesquelles il s'inscrit et au monde qui l'entoure. Il s'agit d'examiner le « *social en train de s'assembler* » (Coulon, 1993), les rationalités dont fait preuve l'étudiant handicapé dans l'acte d'apprendre à l'université, les processus de cognition et de socialisation « en train de se faire », à partir des intentions, des discours, des actions et des interactions des acteurs. Il s'agit de se centrer sur les interactions et les stratégies des acteurs en situation.

L'enquête de type ethnographique implique de « *faire science avec l'incertitude* » (Rinaudo, 2014), avec une certaine « *impureté* » ou « *approximation* » (Schwartz, 1993).

> *« Revendiquer la dimension empiriste pour une pratique comme l'ethnographie, c'est d'abord reconnaître que, dans les conditions où elle s'exerce, les matériaux et les opérations qui lui reviennent comportent nécessairement une certaine dose d' « impureté », c'est-à-dire d'inadéquation aux contraintes de validité et d'objectivation scientifique ; c'est reconnaître ensuite que cette 'impureté' peut, sans doute, être limitée, circonscrite, explicitée, mais que la 'purification' se révèle dans bien des cas impossible à mener jusqu'au bout, sauf à faire s'évanouir l'entreprise ethnographique elle-même. C'est donc accepter l'idée que les résultats produits par ce type d'enquête ne peuvent échapper à une dose plus ou moins importante de contingence, d'approximation, d'incertitude. » (Schwatrz, 1993, p. 266)*

Selon Schwartz (1993), dans l'enquête ethnographique le chercheur se trouve dans une certaine « *ambivalence épistémologique* » : « *Il lui faut une 'conscience', un capital de réflexion et d'exigences méthodologiques le contraignant à critiquer, à évaluer ses résultats ; mais il lui faut aussi, pour en obtenir d'autres, un modèle suffisamment souple qui tolère*

une part de 'bricolage', de contingence et d'incertitude. » (Schwartz, 1993, p.267). C'est pourquoi les questions de validité et de représentativité de nos résultats font l'objet d'une analyse particulière dans la suite de ce chapitre.

Cependant, nous devons mentionner que cette incertitude ne concerne pas uniquement nos « matériaux » et nos résultats de la recherche, mais aussi plus globalement la démarche qualitative et compréhensive retenue. En effet, la démarche compréhensive que nous avons retenue implique un renversement du mode de construction de l'objet de recherche (Kaufmann, 2007). Pour saisir les processus sociaux, Kaufmann préconise de partir du *« bas* », des faits, du terrain, à la manière de la théorie ancrée. La théorie ancrée (« *grounded theory* ») s'est développée à partir d'une critique des démarches statistiques et expérimentales en sciences sociales en incitant à une nouvelle forme d'analyse enracinée dans les données du terrain (Glaser et Strauss, 2011). Adhérant à l'approche de Kaufmann, le terrain de notre enquête n'est pas une « *instance de vérification* » d'une problématique et d'hypothèses préétablies ; mais il est le point de départ de notre problématisation. Afin d'aborder le terrain, un premier cadre (théorique et conceptuel) provisoire a été construit à partir de deux axes (l'apprentissage étudiant et l'expérience du handicap). Par la suite, ce cadre a été réajusté, retravaillé et enrichi d'une manière permanente au cours de l'enquête et de l'analyse des données.

Ainsi, notre démarche de recherche rompt avec une conception « traditionnelle » de la recherche envisagée comme un processus séquentiel (Dumez, 2013), ou une conception normalisée ou standardisée du processus de recherche basé sur un enchainement de phases distinctes et successives (Dubois et Gadde, 2002, p.555). Au contraire, nos choix épistémologique et méthodologiques imposent un mouvement permanent entre les concepts et les théories mobilisées et les données empiriques, des allers-retours permanents entre le « terrain » et la « théorie ». Il s'agit d'une dynamique qui se réalise à travers des « *boucles successives* » permettant de préciser progressivement, dans le même temps et en interrelation à la fois la question de recherche, les choix théoriques et l'investigation empirique (Dumez, 2013). La difficulté à laquelle nous avons dû faire face réside dans l'acceptation de l'incertitude et du « flottement » liés à cette démarche inductive, par opposition à une démarche hypothético-déductive, qui consisterait à valider ou invalider des hypothèses de recherche clairement formulées. Selon Dumez, la démarche qualitative et compréhensive impose une question « *au départ très floue* », des cadres théoriques souples ou « *mal fixés* » et un certain « *flottement conceptuel* » (2013, p.25). Adopter cette dynamique particulière dans le cadre de notre recherche implique de faire face à des moments particuliers dans ces « boucles successives », des moments de doutes et d'incertitudes, de choix difficiles à opérer, des temporalités et des moments qui rythment la recherche de manière non linéaire. Bien que cette dynamique et ces allers-retours entre la théorie et le terrain impliquent un itinéraire et un processus de recherche peu « balisés », c'est bien ici que réside l'intérêt de la démarche retenue, permettant au chercheur « *d'élargir sa compréhension des phénomènes théoriques et empiriques* » (Dubois et Gadde, 2002, p.555).

Nos choix méthodologiques et épistémologiques nous invitent ainsi à partir du « bas », à entrer rapidement sur le « terrain », mais il nous semble nécessaire d'expliciter la manière dont nous avons appréhendé ces étudiants et le statut que nous leur avons attribué en tant que chercheuse. Il ne s'agit pas d'étudier leur expérience en les considérant comme des acteurs « *abstraits* » ou des « *êtres de raison* » selon la formule durkheimienne, mais plutôt comme des acteurs « *concrets* » dans leurs

interactions, des acteurs qui pensent, qui éprouvent, qui agissent et qui interagissent (Dumez, 2013).

1.2 L'étudiant handicapé : un sujet singulier et social

POUR parvenir à la compréhension des stratégies des acteurs dans un système d'action, le chercheur doit gérer le risque des « *acteurs abstraits* » (Dumez, 2013). Il convient de déterminer l'unité d'analyse qui permet, ou non selon les choix du chercheur, de « *donner à voir* » les acteurs et l'action (Dumez, 2013, p.15).

L'unité d'analyse se situe dans une position intermédiaire, dans l'articulation entre le terrain et la théorie (Dumez, 2013) et elle renvoie à un double mouvement, ou à deux questionnements fondamentaux. Premièrement, il s'agit pour le chercheur de prendre du recul sur son cas empirique afin de pouvoir le caractériser, en se questionnant « *de quoi mon cas est-il un cas ?* » (« *what is it a case of ?* » (Ragin et Becker, 1992)). Deuxièmement, il s'agit au contraire « *d'entrer dans le cas* » (Dumez, 2013), de « *cadrer l'énigme* », en s'interrogeant sur ce sur quoi va porter l'analyse et ce à quoi le chercheur va s'intéresser. La détermination de *l'unité d'analyse* ne doit pas être confondue avec le *niveau d'analyse* ou le *périmètre de l'étude empirique* (Dumez, 2013). Le *niveau d'analyse* renvoie à une échelle ou une hiérarchie qui va du micro au macro, de l'individu au groupe, à l'organisation, au secteur (Lecocq, 2012). Dans le cadre de cette recherche, le niveau d'analyse retenu est le niveau microsociologique, celui des acteurs individuels et des sujets singuliers. Le *périmètre de l'étude empirique* concerne le domaine d'investigation de l'enquête de terrain (Dumez, 2013), dans le cadre de cette recherche il renvoie aux étudiants identifiés « en situation de handicap » par l'administration universitaire et bénéficiaires du dispositif et de mesures de compensation du handicap à l'université. Issue du registre de l'action publique (Martel, 2015), la population « étudiants handicapés » renvoie à une catégorie administrative produite par l'institution universitaire.

> *« Cette catégorisation qualifie une population ayant un traitement particulier, au même titre que les étudiants ayant un statut d'« athlète de haut niveau » ou de « salarié ». Elle délimite* une *partie des étudiants ayant des limitations de capacités : ceux ayant demandé et obtenu des aménagements. » (Segon, 2017, p.21)*

Il convient de garder à l'esprit que les étudiants recensés handicapés, et donc « catégorisés » administrativement, ne recouvrent pas l'ensemble de la population étudiante qui connait des incapacités ou des limitations à l'université[165]. Nous avons fait le choix de considérer ces « *étudiants en situation de handicap* » comme étant, avant tout, des étudiants ; autrement dit comme faisant partie plus globalement de la population étudiante, caractérisée elle-même par son hétérogénéité et sa diversité. Cette orientation et ce parti-pris a largement influencé la manière dont nous avons engagé la recherche tant sur le plan théorique que sur le plan empirique. Sur le plan théorique, ce choix nous a conduit à privilégier une approche interactive par les situations : les situations d'activités, les situations d'apprentissage, les situations d'interaction, les situations de

[165] Dans ce chapitre, nous utiliserons indistinctement les termes *étudiants handicapés* et *étudiants en situation de handicap*, indistinction qui est présente dans les différentes publications ministérielles et institutionnelles, pour désigner les étudiants faisant l'objet d'une catégorisation administrative et institutionnelle au sein des établissements d'enseignement supérieur et qui ont été recensés par l'enquête nationale annuelle.

handicap. Concernant spécifiquement le handicap, notre approche compréhensive semble proche de celle développée par Engel et Munger, 2017 dans l'ouvrage *Le droit à l'inclusion*, préfacé par Aucante et Revillard.

> *« Comprendre le rapport ordinaire à ces situations particulières, la conscience que les individus ont du handicap, la manière dont ils l'assument tout en étant plus ou moins capables de ne pas en faire le constituant essentiel de leur identité. » (Aucante et Revillard, 2017, p.10)*

Sur le plan empirique, au cours de l'enquête et des entretiens, pour saisir cette « conscience » que les étudiants ont du handicap, nous avons veillé notamment à laisser la liberté à l'étudiant d'évoquer les situations qui ont pour lui de l'importance, qui font sens, mais aussi à ne pas placer le handicap au centre de nos échanges et de la situation d'interaction. Deux questionnements majeurs nous ont accompagnés au cours de la recherche : les étudiants handicapés constituent-ils un groupe spécifique au sein de l'enseignement supérieur ? Comment appréhendons-nous ces « acteurs concrets », quel statut leur octroyons-nous ?

1.2.1 Les étudiants handicapés : un groupe spécifique au sein de l'enseignement supérieur ?

L'UNE des questions qui anime nos réflexions concerne l'identification et la reconnaissance des étudiants identifiés handicapés par l'institution universitaire comme étant un groupe spécifique au sein de l'enseignement supérieur. Peut-on penser une spécificité, voire une unité, de ce groupe à partir d'une identification ou d'une catégorisation institutionnelle, au même titre par exemple que les étudiants étrangers, les adultes en reprise d'études, les étudiants salariés ou ceux en formation continue ? Notre réponse à ces interrogations est double et dépend du point de vue duquel on se place, qu'il soit institutionnel ou subjectif, mais aussi de l'échelle, soit macrosociologique ou microsociologique.

Du point de vue statistique et à l'échelle macrosociologique, nous avons vu que les étudiants reconnus handicapés par l'université peuvent être considérés comme constituant un groupe doublement minoritaire : à la fois au sein de la population étudiante et à la fois au sein de la population reconnue handicapée. Représentant environ 1% de la population étudiante ils se répartissent inégalement dans les différents niveaux et filières de l'enseignement supérieur comparativement à la population générale. Les rares chiffres dont nous disposons mettent en évidence une surreprésentation des étudiants reconnus handicapés par l'université dans les filières « non sélectives » de l'enseignement supérieur (9 étudiants reconnus handicapés sur 10 entrent à l'université contre moins de 7 sur 10 pour la population générale), dans les premiers cycles, et en lettres et sciences humaines et sociales (MENESR-DGSIP, 2018). Nous pouvons donc considérer que, sur le plan statistique, les étudiants reconnus handicapés à l'université constituent doublement une minorité : une minorité au sein de la population étudiante globale, au sein de laquelle ils se distribuent de manière différenciée, et une minorité au sein de la population reconnue administrativement handicapée qui est en moyenne moins diplômée que la population totale (DARES, 2017). Ils peuvent être entrevus comme des rescapés, ou des « *heureux survivants* » (Vérétout, 2019) au sein d'un système éducatif qui, malgré d'indéniables avancées, demeure toujours inégalitaire et limitant vis-à-vis des élèves handicapés. Ainsi, leurs parcours qui

les amènent jusqu'à l'enseignement supérieur peuvent être considérés comme des « réussites improbables » ou encore des « échappées belles ».

Du point de vue l'institution universitaire, par des mécanismes d'identification[166] et de désignation, ils apparaissent comme un groupe spécifique dans le sens où ils sont regroupés au sein d'une catégorie institutionnelle qui leur octroie des droits spécifiques (à la compensation du handicap) et deviennent ainsi destinataires de mesures particulières qui leur sont réservées. A partir de leurs « *besoins particuliers* », différentes mesures de compensation peuvent être proposées, qu'il s'agisse « *d'accompagnement* » ou « *d'aménagement* », concernant les parcours ou les examens (Chapitre 2). Toutefois, ces mesures de compensation du handicap et d'accompagnement proposées ne sont pas identiques pour tous les étudiants ainsi identifiés, elles diffèrent en fonction des besoins et des situations particulières, selon les étudiants, mais elles sont aussi susceptibles d'évoluer dans le temps pour un même étudiant[167]. Autrement dit, bien que l'identification institutionnelle « *étudiant(s) en situation de handicap* » ouvre sur des droits et des mesures communes, cela ne se traduit pas nécessairement par les mêmes décisions et conséquences concrètes dans les faits et dans les pratiques. De plus, cette catégorie institutionnelle rassemble sous le même terme « étudiant(s) handicapé(s) » une diversité et une grande variabilité de situations individuelles, en regroupant dans une même catégorie des étudiants aux « troubles[168] » divers et variés, autrement dit ayant des atteintes ou des déficiences très différentes. Il convient de rappeler également que le handicap n'est pas un concept « stable », il est au contraire « mouvant » et connait des acceptions variables selon les lieux et les époques. De plus, il ne renvoie pas à des caractéristiques individuelles de la personne mais à l'interaction de cette dernière avec son environnement. Les catégorisations et les identifications administratives et institutionnelles peuvent être questionnées quant aux critères sur lesquels elles se basent, critères variables et potentiellement arbitraires, critères qui fixent des « *frontières* », entre ceux qui « *entrent* » dans la catégorie et ceux qui en sont exclus[169] (cf. chapitre 6).

Bien que l'on retienne que statistiquement les étudiants handicapés constituent un groupe doublement minoritaire et sur le plan institutionnel un groupe spécifique au sein de l'enseignement supérieur qu'il convient de questionner, nous ne pouvons pas postuler l'unité ou l'homogénéité de ce groupe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, reconnaitre une unité ou une homogénéité de ce groupe postulerait le partage d'une expérience commune et comporterait le risque majeur de considérer qu'ils partagent des « traits » ou des « caractéristiques » individuelles ou personnelles qui les « rassemblent »[170]. A la critique que nous venons de faire, vis-à-vis de la pluralité des situations regroupées au sein de la même catégorie institutionnelle, s'ajoute le constat mis en lumière par nombre de recherches en sociologie des étudiants, d'une grande

---

[166] Même si cette identification reste à l'initiative de l'étudiant qui peut décider ou non de « se faire reconnaitre » par l'université comme étant « en situation de handicap ».
[167] Ces mesures sont décidées, discutées et actualisées chaque année en « commission handicap », voir Chapitre 2.
[168] Des « *troubles du langage et de la parole* », « *viscéraux* », « *psychiques* », « *sensoriels* » (visuels ou auditifs), « *intellectuels et cognitifs* » … qui peuvent être permanents ou temporaires, visibles ou invisibles, évolutifs ou non.
[169] Nous avons d'ailleurs constaté que toute comparaison internationale quant aux populations identifiées « étudiants handicapés » apparait complexe au regard de la variabilité des définitions et des critères mobilisés selon les pays (Chapitre1).
[170] Ce qui renverrait à une approche individuelle du handicap, centrée sur la personne et la déficience.

variabilité et d'une hétérogénéité croissante du « monde étudiant », et donc l'existence de grandes disparités selon les étudiants vis-à-vis de l'apprentissage universitaire, qu'il s'agisse des processus de cognition ou des processus de socialisation. Ce sont précisément ces variations et ces différenciations qui s'opèrent selon les étudiants et les contextes qui nous intéressent dans le cadre de ce travail. Nous pensons également nécessaire de questionner les manières, singulières et subjectives, dont les étudiants perçoivent cette identification et cette catégorisation au sein des dispositifs qui leurs sont dédiés, en déployant potentiellement des stratégies différenciées.

Adoptant le point de vue du sujet, nous ne postulons pas l'unité ou l'homogénéité du groupe « *étudiants en situation de handicap* » ainsi défini par l'institution. De plus, la catégorie administrative ou l'identification institutionnelle n'est pas l'identité, et c'est bien à l'échelle individuelle, celle du sujet, que nous visons à questionner les effets de cette identification, tant vis-à-vis de l'apprentissage sur les plan épistémiques et cognitifs, notamment en termes d'accessibilité, mais aussi sur les dimensions sociales et identitaires relatives à l'acte d'apprendre. Sans exclure l'éventualité que cette identification institutionnelle produise des effets (qui peuvent potentiellement converger ou diverger) sur l'identité sociale des étudiants concernés, entendue comme l'articulation entre identité pour soi et pour autrui (Dubar, 2015), il s'agit de questionner leurs perceptions et leurs appréciations subjectives vis-à-vis du dispositif et des mesures mises place. Quelle perception l'étudiant a-t-il vis-à-vis de cette catégorie ? A-t-il un sentiment d'appartenance à un groupe spécifique ? Comment se définit-il lui-même ? Comment perçoit-il la manière dont les autres le définissent et comment définit-il les autres ?

C'est selon nous tout l'intérêt d'une approche qualitative et compréhensive que d'étudier le sens que l'étudiant produit vis-à-vis de cette identification et les sentiments d'appartenance qu'il développe à l'université ; plutôt que d'adhérer ou d'arbitrer *a priori*, au modèle de l'assimilation ou à celui de la différenciation[171].

1.2.2 Une centration sur le sujet apprenant, un sujet singulier et social

> *« Quel degré de conscience, de volonté, de maîtrise l'homme a-t-il sur ce qui le constitue ? Dans quelle mesure peut-il intervenir sur son destin ? Qu'en est-il de l'unité du sujet, de sa cohérence, de ses capacités d'action, de son existence même ? La notion de sujet nous pose une infinité de questions qui traversent l'histoire de la pensée depuis ses origines. » (De Gaulejac, 2009, p.995)*

SELON diverses disciplines et approches en sciences humaines et sociales, la notion de sujet semble « *incontournable* », malgré son caractère complexe ou « *flou* » (De Gaulejac, 2009), difficile à cerner, voire critiquable notamment parce qu'elle renvoie à d'autres concepts ayant eux-mêmes de multiples acceptions : le *Moi*, le *Je* et le *Soi*, *l'identité*, ou encore la *subjectivité* (De Gaulejac, 2009). Bien que la notion de sujet soit critiquée par certaines approches sociologiques, notamment déterministes, elle nous

[171] Dans nos sociétés modernes occidentales, la relation à l'autre peut être prise entre deux tendances : le modèle de l'assimilation et celui de la différenciation. L'assimilation renvoie à l'universalité de l'humanité et à ce que nous avons en commun, mais comporte le risque de « l'assimilationnisme » qui nie la singularité de chaque être humain et la richesse de la diversité. A l'inverse, le modèle de la différenciation s'attache à reconnaitre la spécificité ou la différence, mais le plus souvent par des systèmes de hiérarchisation ou de juxtaposition, qui conduisent à ce que « *chacun demeure chez lui, étranger parmi un ensemble d'étrangers* » (Stiker, 2017, p.62).

semble incontournable selon l'approche compréhensive et qualitative que nous retenons. En effet, notre démarche implique de questionner la manière dont les étudiants handicapés, en tant que sujets, vivent et perçoivent l'université, autrement dit, comment ils définissent l'institution en produisant un sens sur l'université et sur le fait d'y apprendre.

> *« Pour appréhender l'expérience de l'étudiant, il faut reconnaître sa position de sujet-apprenant et sa liberté de sujet social. Il s'agit de se pencher sur sa sphère d'activité quotidienne, et voir le monde de son point de vue, rendre compte de ses conceptions, du sens qu'il attribue à ses comportements, des significations qu'il prête à son monde social, la façon dont il le légitime. » (Paivandi, 2015, p.198)*

Certains auteurs plaident ainsi en faveur d'une « *sociologie du sujet* » (Charlot, 1997) en considérant que la sociologie de Bourdieu ou de Durkheim est une sociologie « *sans sujet* », dans laquelle les concepts *d'habitus* et de *représentations collectives* permettent aux auteurs de penser « *du psychique* » sans faire référence à un sujet (*op.cit.*, p.37).

Selon une approche sociologique, nous étudions et questionnons les relations et les rapports que l'étudiant handicapé, comme sujet apprenant, développe vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage universitaire. Les concepts de rapport au savoir (Charlot, 1997) et de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) permettent d'étudier l'acte d'apprendre du point de vue du sujet, dans ses dimensions à la fois épistémique mais aussi sociale et identitaire (cf. chapitre 8). Les diverses approches qui étudient la relation que l'apprenant développe vis-à-vis de l'acte d'apprendre ont en commun de placer l'élève ou l'étudiant au centre de la recherche et de l'envisager comme un sujet (Charlot, Bautier, Rochex 1992 ; Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996 ; Charlot, 1997 ; Paivandi, 2011 ; 2015).

> *« Il ne s'agit pas de poser un sujet philosophique doté de facultés échappant à toute forme d'objectivation, ou un sujet psychologique conçu comme une mystérieuse entité enfermée dans son intimité. La sociologie doit étudier le sujet comme un ensemble de rapports et de processus. Le sujet est un être singulier, doté d'un psychisme régi par une logique spécifique, mais c'est aussi un individu qui occupe une position dans la société et qui est pris dans des rapports sociaux. » (Charlot, 1997, p.50)*

Selon Charlot, « *on ne peut faire l'économie du sujet quand on étudie l'éducation* » (1997, p.35) et toute théorie du rapport au savoir comprend une théorie du sujet comme un être singulier (Charlot, 1997 ; Mosconi, 2000).

> *« L'individu n'est ni la simple incarnation d'un groupe social, ni la résultante des « influences » de l'environnement, il est singulier, c'est-à-dire synthèse humaine originale construite dans une histoire ». (Charlot, Bautier, Rochex 1992, p.19)*

Selon une approche microsociologique, nous envisageons l'étudiant handicapé comme un sujet apprenant, à la fois singulier et social. La singularité, comme nous l'entendons ici, ne signifie pas que le sujet échappe au social[172]. Le sujet est singulier car il vit et se construit dans la société, il y vit : « *des choses qu'aucun autre être humain, aussi proche soit-il de [lui], ne vit exactement de la même façon* » (Charlot, 1997, p.96). Autrement dit, la singularité du sujet renvoie à son histoire, à sa biographie, non

---

[172] « *Le sujet dont nous étudions le rapport au savoir n'est donc ni une mystérieuse entité substantielle définie par la Raison, la Liberté ou le Désir, ni un sujet enfermé dans une intimité insaisissable, ni un ersatz de sujet construit dans une intériorisation du social dans un psychisme de fiction, mais un être humain porté par le désir et ouvert sur un monde social dans lequel il occupe une position et est actif.* » (Charlot, 1997, p.65)

réductible à sa trajectoire inscrite dans l'espace social en termes de positions successives. L'histoire du sujet relève davantage de la dimension temporelle que spatiale, elle est une « *relation constitutive* » de ce dernier entre trois dimensions du temps : le passé, le présent et l'avenir (*ibid.*). Le sujet, social et singulier, tel qu'il est envisagé par Charlot, se définit comme un ensemble de rapports, à soi, aux autres et au monde. Si l'étudiant handicapé est envisagé comme un sujet apprenant, on peut s'interroger : que peut signifier, pour lui, apprendre en contexte universitaire ?

1.3 Les étudiants interrogés dans le cadre de l'enquête

L'ENQUETE porte sur des étudiants qui sont reconnus comme étant en situation de handicap par l'institution universitaire, autrement dit qui se sont faits (re)connaître auprès des services et du dispositif décrit dans la première partie (chapitre 2), et qui sont accompagnés par le SISU.

Nous avons fait le choix de solliciter directement et sans intermédiaire[173] les étudiants susceptibles de participer à la recherche, soit en direct (en face à face sur les campus), soit par contact téléphonique ou informatique. En cela, notre bonne connaissance du terrain et de ses acteurs, ainsi que notre réseau relationnel nous a permis d'orienter nos choix et de cibler les étudiants que nous souhaitions interroger. Différents éléments ou variables ont été pris en compte pour cibler et choisir les étudiants constituant la population de l'enquête :

- la variabilité des types de troubles regroupés sous le vocable handicap (moteurs, visuels, auditifs, psychiques, intellectuels, troubles du langage et de la parole,…) temporaires ou durables, visibles ou invisibles,
- les filières d'études et le niveau (pour prendre en compte la variabilité des contextes pédagogiques et des matrices disciplinaires),
- l'équilibre entre les sexes a fait l'objet d'une attention particulière (un nombre équivalent d'étudiants et d'étudiantes),
- les parcours scolaires antérieurs (notamment en milieu spécialisé ou ordinaire),
- les variables individuelles d'âge, la situation familiale et l'origine sociale, les conditions de vie.

[173] Nous reviendrons sur ce choix (de ne pas solliciter les acteurs du dispositif pour relayer notre enquête) visant à inscrire notre recherche comme étant indépendante du dispositif existant et de ses acteurs afin de favoriser la libre expression des enquêtés et d'éviter, le plus possible, les biais qui pourraient s'introduire au cours des entretiens.

Prénom	Niveau et filière[174]	Âge	Sexe	Série du baccalauréat	Déficience ou troubles
Emmanuelle	L1 AES - L3 AES	21 ans - 23 ans	F	Scientifique	Troubles moteurs - arthrogrypose
Bruno	L3 IPAG	23 ans	M	Scientifique	Plusieurs troubles associés - myopathie
Jean	L3 Droit	21 ans	M	Scientifique	Troubles DYS
Abdel	L1 Histoire - L1 Géographie	23 ans - 25 ans	M	Scientifique	Plusieurs troubles associés – Ataxie
Ambre	L3 Psychologie	21 ans	F	Scientifique	Troubles moteurs - IMC
Claire	L2 Langues - M1 Langues	20 ans - 23 ans	F	Scientifique	Troubles visuels - Glaucome
Kim	1ère année DUT-Licence Pro (L3)	21 ans - 23 ans	F	Scientifique	Troubles viscéraux - Sclérose en plaques
Constance	L2 Droit - L3 Droit	21 ans - 23 ans	F	Scientifique	Troubles visuels - Aniridie
Xavier	1ère année DUT	21 ans	M	Littéraire	Autisme d'Asperger
Stéphane	L2 Histoire - L3 Histoire	24 ans - 25 ans	M	Economique et social	Troubles DYS
Alice	L1 Psychologie - L3 Psychologie	25 ans - 27 ans	F	Sciences et technologies de la gestion	Plusieurs troubles associés – myopathie
Ferdinand	L3 Histoire - M1 Histoire	20 ans - 21 ans	M	Economique et social	Autisme d'Asperger
Fanny	L2 Psychologie	24 ans	F	Littéraire	Troubles moteurs – IMC
Lucie	L3 Chimie	22 ans	F	Scientifique	Troubles moteurs
Agathe	L2 langues - L3 Langues	21 ans - 23 ans	F	Sciences et technologies et de la gestion	Troubles cognitifs
Andreas	L1 Histoire	22 ans	M	Professionnel	Troubles moteurs
Louis	L1 Histoire	24 ans	M	Professionnel	Troubles moteurs - IMC
Alexis	L3 Information communication	27 ans	M	Littéraire	Troubles moteurs - IMC

Tableau 10 : Présentation et caractéristiques des étudiants de l'enquête

Au total, 21 étudiants ont été interrogés, parmi lesquels les entretiens réalisés avec trois d'entre eux n'ont pas été retenus pour l'analyse des données (les deux étudiants rencontrés dans le cadre de l'enquête exploratoire permettant de tester les outils méthodologiques ainsi qu'un troisième au profil atypique qui n'était pas inscrit à l'université en tant qu'étudiant au moment de l'enquête[175]). Ainsi, le corpus de données analysées porte sur 18 étudiants interrogés (cf. tableau 10), dont 9 étudiants et 9 étudiantes, nés entre 1988 et 1995 (âgés de 20 à 27 ans au moment des entretiens). Ils sont majoritairement titulaires de baccalauréats généraux (14 d'entre eux : dont 8 de

[174] Lorsque les étudiants ont été rencontrés à plusieurs reprises dans le cadre du suivi longitudinal, la filière, le niveau et l'âge correspondent aux données du premier et du dernier entretien réalisés.

[175] Nous avons rencontré Gérard sur le campus Lettres et Sciences humaines alors qu'il effectuait des recherches documentaires. C'est au cours de l'entretien que nous avons découvert qu'il n'était alors plus inscrit à l'université après un parcours atypique puisque sa première inscription à l'université remonte à l'année 1984. Après l'obtention d'un DEUG puis d'un DEA et d'une maitrise en langues, il a débuté successivement deux thèses de doctorat (de quatre années chacune) avant d'abandonner sans parvenir à la soutenance. Depuis, il poursuit néanmoins des activités de recherche en collaboration avec des enseignants chercheurs.

série scientifique, 3 de série littéraire, 3 de série économique et social), les autres sont des bacheliers professionnels (2) ou technologiques (2).

Certains éléments ont fait l'objet d'une analyse particulière dans la suite de ce travail, notamment l'origine sociale des étudiants interrogés (chapitre 13) ainsi que les « types » ou la « nature » des troubles dont ils font l'expérience (chapitre 17). Concernant les filières d'inscription et les disciplines étudiées[176] : 6 étudiants sont ou ont été inscrits dans des disciplines de Droit Economie et Gestion ; 3 étudiants en Sciences (médecine, chimie, physique) ; 3 en Langues ; 10 en Sciences Humaines et Sociales (histoire, psychologie, philosophie, géographie) ; et 7 dans des formations courtes de l'enseignement supérieur, 3 en BTS (comptabilité ou notariat), 4 en DUT (gestion des entreprises et des administrations, techniques de commercialisation, métiers du livre informatique). Bien que notre recherche s'intéresse particulièrement à l'expérience et l'apprentissage des étudiants handicapés à l'université, la dimension longitudinale de notre enquête (et le suivi des étudiants au fil de leur parcours et de leurs éventuelles réorientations) nous a conduit à produire un certain nombre de données sur des filières courtes ou sélectives de l'enseignement supérieur (BTS, DUT, institut de préparation à des concours).

2. Les outils méthodologiques : l'entretien compréhensif et l'enquête longitudinale

L'ENQUETE, basée sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) et mobilisant une approche longitudinale, s'est étalée sur une durée longue de quatre années. Elle a débuté en mars 2015 avec les entretiens exploratoires et s'est achevée en juin 2019 avec le dernier entretien mené. Au total, 36 entretiens compréhensifs ont été menés, 21 personnes ont été interrogées, dont les 18 étudiants sur lesquels notre analyse a été menée.

> *« Chacun doit élaborer ses réponses originales en matière de méthodes. (…) en aucun cas, elles ne sont des recettes qu'il faut suivre mécaniquement. » (Dumez, 2013, p.5)*

2.1 L'entretien compréhensif

COMME présenté dans la première partie de ce chapitre, nous avons retenu de l'approche compréhensive et des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) la démarche inductive et ses éléments centraux. Il s'agit notamment du renversement du mode de construction de l'objet, nous sommes partis du terrain pour construire progressivement l'objet de recherche dans l'articulation entre les données théoriques et les données empiriques. Cette démarche inductive impose une *« grande souplesse »* ainsi qu'une « *adaptation permanente* », ce qui rend « *impossible l'application d'un protocole d'enquête prévu et codifié à l'avance* » (Kaufmann, 2007, p.121).

Bien que la méthode et les outils mobilisés soient ceux de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007), il convient de préciser, dans un souci d'honnêteté intellectuelle et de transparence méthodologique, quelques emprunts que nous avons fait à d'autres

[176] Les étudiants de l'enquête ont souvent vécu des réorientations qui expliquent que les filières et les disciplines présentées ici soient plus nombreuses que le nombre d'étudiants interrogés.

méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. En effet, nous n'avons pas appliqué de manière rigide et scrupuleuse, à la manière d'une recette de cuisine, l'ensemble des conseils et recommandations émises par Kaufmann au sujet de l'entretien compréhensif. L'auteur lui-même reconnaît la part de « bricolage » sous-tendue par l'usage de méthodologies qualitatives. Les techniques qualitatives font « *corps avec le chercheur* » et « *s'interpénètrent* » (Mucchielli, 1994).

> *« Malgré des tentatives répétées, l'entretien semble résister à la formalisation méthodologique : dans la pratique il reste fondé sur un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage. Quand une méthode est exposée, c'est sous la forme d'un modèle abstrait, beau mais difficilement applicable. Alors que les manières de faire réellement utilisées se tapissent dans l'ombre, honteuses, comme coupables de ne se sentir guère présentables. » (Kaufmann, 2007, p.9)*

Comme nous l'avons évoqué dans la seconde partie de ce chapitre, l'approche que nous avons déployée s'inspire de différentes méthodologies de recherche qualitatives. Notre démarche s'inspire de l'approche biographique ou sociobiographique, dans laquelle l'enquêté expose le monde dans lequel il vit et auquel il croit (Demazière, 2011 ; Dubar et Nicourd, 2017) et dans lequel « *l'ordre des faits et l'ordre du sens se mêlent et se chevauchent* » (Schwartz, 1990). Nous avons emprunté à l'approche biographique le souci de la narration et la recherche d'une certaine « cohérence » (liens logiques entre les évènements, mise en ordre chronologique) en plaçant la question de l'expérience et de l'apprentissage universitaire dans un cadre plus large (celui de la trajectoire ou du parcours de vie de l'étudiant). Le but était de saisir « *la dynamique des choix individuels et des éléments biographiques (individuels, sociaux, sociétaux) qui ont concouru à ces choix et à les inscrire dans une diachronie* » (Sauvayre, 2013, p.11).

2.1.1 La construction du guide d'entretien et les entretiens exploratoires

AFIN de construire le guide d'entretien thématique (ou la grille d'entretien) nous nous sommes appuyés sur nos questionnements de départ, nos lectures et le cadre théorique que nous élaborions progressivement, ainsi que l'analyse des données de notre recherche exploratoire de mémoire de recherche de master. Dans les méthodologies qualitatives, le guide d'entretien constitue le point d'appui de la rigueur scientifique puisqu'il permet de s'assurer que l'on dispose des « *données requises pour chaque enquêté* » qui rendent alors possibles et légitimes les comparaisons (Beaud et Weber, 2010 ; Sauvayre, 2013).

Deux entretiens exploratoires (réalisés fin 2014 et début 2015) ont permis de tester le guide, les différentes thématiques et questions qui le composent, d'estimer plus finement la durée d'un entretien selon les thématiques abordées (environ deux heures chacun) et d'ajuster la manière dont l'entretien est conduit et la grille est conçue[177]. Ces entretiens ont permis « d'assouplir » en quelque sorte le guide, de façon à ce qu'il constitue plutôt une trame en privilégiant des expressions ou des mots clés ainsi que quelques questions rédigées (le moins possible, mais dont nous jugions la formulation importante). Certaines questions ont fait l'objet de reformulation dans cette perspective,

[177]Lors du premier entretien, nous avons été mise en difficulté car nous avons eu le sentiment à plusieurs reprises d'être tantôt trop centrée sur la grille, tantôt « perdue » dans celle-ci ou encore que la formulation de certaines questions semblait peu appropriée à l'oralité du discours et à la tonalité de l'échange (formulation sous un registre trop soutenu).

d'autres car elles introduisaient des biais importants[178]. Afin de nous permettre de mieux nous « orienter » dans le guide, une attention particulière a été portée à la forme et la dimension visuelle. Ainsi, pour plus de lisibilité, nous avons fait apparaitre certains éléments en gras (les thématiques), certains éléments en italique (les commentaires destinés à l'enquêtrice, par exemple les dimensions que l'on souhaitait que l'étudiant développe dans sa réponse et qui faisaient l'objet d'une relance ou d'un approfondissement si ce n'était pas le cas) et nous avons adapté la mise en page pour que le guide tienne sur une seule page (cf. encadré 1). Les deux entretiens exploratoires et les modifications apportées au guide nous ont permis de nous approprier réellement l'outil tout en le perfectionnant.

Dans la construction du guide, nous avons fait le choix de débuter l'entretien par une question « *brise-glace* » (Kaufmann, 2007) qui n'est pas immédiatement engageante du point de vue subjectif mais plutôt de l'ordre du récit : « *est-ce que tu peux me parler de tes études et de ce que tu fais cette année ?* ». Ce choix d'une question plutôt vaste nous permettait d'identifier les liens que l'étudiant établissait entre ses études et d'une part les autres sphères de sa vie, d'autre part les évènements qui selon lui l'ont amené à être étudiant dans sa formation et la discipline qu'il étudie. Cette question permettait en outre d'établir une relation de confiance en début d'entretien en favorisant l'engagement mutuel de chacun, tout en empruntant à la méthode de l'entretien non-directif la liberté dans l'organisation des réponses ainsi qu'un partage de « *l'attitude d'exploration* » (Michelat, 1975) et de délimitation conjointe du champ du problème ou de la question. Ainsi, bien que les thématiques et les questions constituent un guide, lors des entretiens nous laissions la liberté à l'étudiant d'opérer des digressions ou d'évoquer des éléments et des dimensions que nous n'avions pas anticipés nécessairement.

Après avoir abordé le parcours de l'étudiant dans l'enseignement supérieur (éventuellement les différentes étapes qui le composent), huit thématiques sont abordées au cours des entretiens.

Thématique 1 : le passé scolaire et le rapport à l'école : il s'agit notamment d'examiner le regard que porte l'étudiant sur son expérience scolaire, ses performances, les établissements fréquentés (en milieu ordinaire et/ou en milieu spécialisé), les relations à l'école et le rapport au savoir, les relations aux enseignants et aux camarades, la temporalité des parcours par rapport aux normes de l'institution scolaire.

Thématique 2 : l'orientation, la transition et l'entrée dans l'enseignement supérieur : centrée dans un premier temps sur le processus d'orientation (choix vécu comme contraint vs choix libre, premier choix ou non), les acteurs (famille, enseignants, professionnels de l'orientation ou du handicap, amis…) et les éléments qui ont influencé ou participé aux choix et stratégies d'orientation ; puis dans un second temps sur la

[178] Il s'agit parfois de modifications qui peuvent sembler mineures sur la forme mais qui ont des conséquences majeures. C'est par exemple le cas pour une question formulée ainsi dans le premier guide « *est-ce que tu peux me parler de ton handicap ?* ». L'expression « ton handicap » pose un réel problème conceptuel en termes d'attribution et de causalité, elle laisse supposer que le handicap serait un « attribut » de l'étudiant, ou du moins qu'il lui « appartient ». Nous avons transformé la question de la manière suivante : « *est-ce que tu peux me parler du handicap ?* » afin de ne pas introduire un biais, celui d'une conception individuelle ou médicale du handicap (sur le plan conceptuel). Formulée ainsi, cette question permet aux étudiants d'exprimer librement sur ce qu'ils entendent par le terme « handicap ». Lors des entretiens, tandis que certains étudiants répondent à cette question en évoquant directement leurs troubles, déficience, ou maladie ; d'autres en revanche centrent leurs réponses sur les situations de handicap, en termes d'entraves ou de limitations vécues dans des environnements et des contextes spécifiques (selon les caractéristiques de ces environnements).

transition dans le supérieur, les représentations initiales de l'étudiant, le vécu de la transition et les changements éprouvés par rapport à l'enseignement secondaire.

Thématique 3 : la compensation universitaire du handicap : centrée sur le vécu du dispositif et des mesures d'aménagements et d'accompagnement en contexte universitaire, sur l'expérience et l'appréciation de la mise en place des mesures, les éventuelles évolutions au cours du temps, la réception et les réactions des acteurs universitaires vis-à-vis des mesures de compensation.

Thématique 4 : l'apprentissage universitaire : s'intéressant à la fois aux processus de cognition et de socialisation à l'université, à l'évolution de la relation à l'apprendre développée par l'étudiant, à sa perception et son appréciation de son contexte d'études et son environnement pédagogique, de ses relations aux enseignants et aux autres étudiants, des changements éprouvés par rapport à l'enseignement secondaire. D'autres éléments sont abordés, tels que les manières d'étudier, les techniques et les méthodes d'apprentissage mobilisées, le rapport à la lecture et la fréquentation des bibliothèques universitaires, le temps passé à l'université, les lieux et les moments dédiés au travail académique, l'énergie et le temps consacrés au travail et aux activités académiques.

Thématique 5 : les conditions de vie et la vie « hors les murs » de l'université : portant sur la vie quotidienne des étudiants, en termes de logement, de mobilité, de distance géographique entre leur lieu de vie et leur lieu d'études, de ressources financières, de besoins spécifiques ou d'aides à la vie quotidienne (soins, hygiène, repas) ; ainsi que la participation aux activités liées à la vie étudiante, les activités sportives, culturelles ou de loisirs, le réseau et les relations amicales, l'emploi étudiant ou l'engagement associatif ou institutionnel.

Thématique 6 : les troubles et le handicap : le type ou la nature des troubles de l'étudiant (stables, évolutifs, visibles, invisibles), les limitations vécues à l'université, la relation à la déficience ou aux troubles, le vécu de l'identification au groupe « étudiant handicapé ».

Thématique 7 : la famille : la composition de celle-ci, le lieu du domicile familial, les relations familiales, la dimension affective et le sentiment de dépendance ou d'indépendance, le soutien ou les encouragements à la poursuite d'études, l'implication des parents dans la scolarité et le travail universitaire.

Thématique 8 : les projets et la projection dans l'avenir : les éventuels projets de l'étudiants, à court, moyen et long terme, l'éventuelle construction d'un projet professionnel, le rapport à l'avenir et la projection dans la « vie d'adulte ».

À la suite des premiers entretiens, nous avons également développé certaines thématiques en y ajoutant des questions. C'est notamment le cas pour le thème de la famille. Au début de l'enquête, nos questionnements se cantonnaient à la composition de la famille, l'activité professionnelle des parents et le soutien ou les encouragements familiaux à poursuivre des études supérieures. Puis, au fil des entretiens, nous avons constaté que les parents et leur implication dans la scolarité et les études supérieures de leur enfant tenaient une place importante dans les propos de la majorité des étudiants interrogés. Nous avons donc progressivement « enrichi » cette thématique avec des questions plus approfondies sur le rôle des parents dans la scolarité, l'orientation ou encore leur implication dans le travail académique des étudiants de l'enquête.

Le thème de l'apprentissage universitaire et du travail académique a également fait l'objet de modifications. Après les premiers entretiens, durant lesquels nous avions eu des difficultés à questionner cette thématique[179], nous avons fait le choix d'aborder ces questions sous un autre angle. Dans les entretiens suivants, nous demandions à l'étudiant de choisir un ou plusieurs enseignements qu'il avait particulièrement appréciés, puis, nous faisions de même pour un ou plusieurs enseignements qu'il avait, au contraire, moins appréciés que les autres. Une fois ces exemples pris, nous questionnions l'étudiant sur les raisons qui selon lui expliquent qu'il apprécie plus ou moins tel ou tel enseignement (l'enseignant et sa pédagogie, le contenu ou la discipline, les modalités organisationnelles ou d'évaluation, le caractère « théorique » ou « concret » qu'il attribue au savoir…).

[179] Dont la question initiale était « *comment tu fais pour apprendre ?* »

Encadré 1 : Guide d'entretien

Question de départ : Est-ce que tu peux me parler de tes études et de ce que tu fais cette année ? *Laisser l'étudiant décrire + Relances : le parcours dans l'enseignement supérieur : Filière(s) ? Année(s) ? Déroulement ? Réorientation/redoublement ?*

Scolarité dans le primaire et secondaire : Comment s'est passée ta scolarité ? *Quel(s) établissement(s) ? Milieu spécialisé ou milieu ordinaire ? Proximité du domicile familial ? Transition primaire-collège ? Transition collège-lycée ? Aménagements – accompagnements - aides dans l'enseignement primaire et secondaire ? Bac : série, mention, année, aménagements ?*

Orientation et entrée à l'université : Donc en (*date*) tu entres en (*formation*), comment s'est passé ce choix ? Comment s'est passée la transition et l'entrée à l'université / dans l'enseignement sup. ? *Orientation : 1er choix ou non ? Lien avec un projet ? Proximité ou non du domicile ? Influences et conseils : famille – enseignants – professionnels (orientation/handicap) ? Identifier : éventuels buts, craintes, choix, arguments, conseils. Transition : Quelle image de l'enseignement sup. avant d'y entrer ? Quelles découvertes - surprises – difficultés ? Dans les premiers temps : quelles différences – changements principaux avec le secondaire ?*

Compensation du handicap : Bénéficies-tu de mesures d'aménagement ou d'accompagnement dans le cadre de tes études ? *Comment cela s'est-il mis en place (simple/compliqué) ? On t'a informé ou aidé (qui) ? Définition des besoins et des mesures : quand et par qui ? Mise en place effective : dans la réalité comment cela s'est-il passé ? Evolution des mesures avec le temps ?*

Apprentissage : Est-ce que si je te demande de choisir un (ou plusieurs) cours que tu as particulièrement apprécié tu en as qui te viennent à l'esprit ? *(+pourquoi tu l'apprécié particulièrement ?). Idem cours moins apprécié que les autres et pourquoi ?* Comment tu fais concrètement pour apprendre ? *(Quand/où/comment ? Seul/en groupe ? Lectures et bibliothèque ? Méthodes et techniques)* Combien d'heures de cours par semaine ? Combien d'heures de travail personnel ? *Relations aux enseignants* : Ça se passe comment avec les enseignants (*relations/interactions/contact)* ? *Relations aux autres étudiants* : Quelle ambiance dans la promo *(compétition/entraide/anonymat)* ? Relations affectives (amis) ? Travail en groupe (apprécié ou non) ? *Changements :* Au niveau des relations et de ce que tu apprends à la fac, est-ce que tu trouves qu'il y a des changements par rapport au lycée ? En avançant dans les années : changements/évolutions/étapes ?

Conditions de vie : Où vis-tu ? *(Seul ou non, proximité domicile-université ?)* As-tu des besoins spécifiques dans ta vie quotidienne *(soin médicaux, hygiène repas)* ? Si oui qui les assure *(parents/professionnels/autres)* ? *Ressources* : En termes de ressources tu touches des aides ou des allocations ? *Lesquelles ? aide des parents ? Loisirs* : Qu'est-ce que tu fais de ton temps libre ? *Loisirs - sorties – sports – activités culturelles ?*

Handicap et troubles : Peux-tu me parler du handicap ? *Limitations vécues - type(s) de trouble(s) – évolutif ou non – traitement ou suivi médical ?*

Famille : *(si pas évoquée avant)* On va revenir un peu sur ton enfance, tu as grandi où ? *Milieu urbain / milieu rural ? Frères et sœurs ?* Ta famille t'a encouragé ou incité à poursuivre des études supérieures ? Changements dans les relations familiales depuis l'enseignement sup ?

Projets : Est-ce que tu as des projets à court, moyen ou long termes ? *Etudes - personnels, professionnel ?* vision de l'avenir Comment tu t'imagines dans 5 ou 10 ans ?

Fin : *Date de naissance + profession des parents.* Est-ce qu'il y a des choses dont on n'a pas parlé que tu voulais ou que tu pensais aborder ? Tu as des remarques ou quelque chose à rajouter ? *+ remerciements.*

2.1.2 La conduite des entretiens

DEséléments relatifs aux contextes et au déroulement des entretiens ont fait l'objet d'une attention particulière que l'on peut décomposer en trois moment : avant, pendant et après l'entretien. Avant l'entretien, au cours de la première prise de contact (parfois en face à face, mais le plus souvent par email ou sms) les mêmes informations et la même demande ont été adressées aux étudiants, à savoir que dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation sur les étudiants handicapés, nous les sollicitions pour un entretien d'une durée d'une à deux heure environ durant lequel nous leur poserions des questions sur leur expérience à l'université, en précisant les principes d'anonymat et de confidentialité. Une fois que l'étudiant avait accepté de participer à l'enquête, il fallait convenir d'un lieu et d'un moment pour réaliser l'entretien.

En construisant notre méthodologie, l'université et ses campus avaient été considérés comme les lieux idéaux pour la conduite des entretiens, dans la mesure où nous pouvions y réserver des salles, profitant d'un environnement à la fois calme et propice aux échanges et à la fois familier de l'étudiant[180]. Toutefois, certaines difficultés en termes de mobilité ou d'organisation (organisation et horaires d'ouverture des campus, système de réservation des transports adaptés) nous ont conduite à réaliser quelques entretiens hors les murs de l'université (dans des cafés à plusieurs reprises ainsi qu'un entretien réalisé au foyer d'hébergement adapté[181]). Pour être le moins possible contraints par le temps, nous avons volontairement évité de rencontrer les étudiants en fin de journée, avant un cours, ou un impératif quelconque.

Avant de mener l'entretien, nous apportions à l'étudiant plusieurs précisions. Premièrement, nous lui exposions le but de l'entretien (« *comprendre le mieux possible ton expérience à l'université* ») et qu'en cela il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Deuxièmement, nous précisions des modalités concrètes par lesquelles nous allions appliquer les principes d'anonymat et de confidentialité[182]. Troisièmement, nous l'informions que nous avions préparé quelques questions mais qu'il ne devait pas se sentir contraint d'y répondre s'il ne le souhaitait pas[183]. Avant de démarrer, nous testions le matériel d'enregistrement, placions le guide d'entretien à portée de regard ainsi qu'un carnet de notes permettant une prise de note si nécessaire[184]. Nous avons été particulièrement attentive à s'installer de manière à faciliter les échanges, en face à face et de préférence sans obstacles mobilier entre l'enquêtrice et l'étudiant.

---

[180] C'est pourquoi nous avons fait le choix de nous déplacer au sein des différents campus en privilégiant le lieu d'études de l'étudiant interrogé.
[181] Ces lieux sont apparus moins adaptés à la réalisation des entretiens, notamment à cause de la présence d'autres personnes à proximité (ce qui a pu limiter la libre expression de l'étudiant) ou encore à cause des bruits parasites qui ont rendu beaucoup plus laborieux le travail de retranscription des entretiens à partir de la bande sonore.
[182] Nous garantissions notamment aux étudiants que personne à part l'enquêtrice n'aurait accès aux enregistrements ; que nous allions modifier leur prénom et certaines informations permettant de les reconnaître (par exemple le nom de leur ville d'origine ou des éléments les caractérisant qui seraient susceptibles de rompre l'anonymat).
[183] Au cours des entretiens, un seul étudiant a refusé de répondre à certaines questions, notamment celles portant sur sa famille (il a accepté sans problème d'évoquer sa mère mais a refusé de parler de son père).
[184] Notre objectif était d'utiliser au minimum la prise de notes afin de ne pas perturber l'interaction. Les seuls usages que nous en faisions concernent certaines attitudes ou informations non verbales de l'étudiant, ou encore certaines expressions ou éléments évoqués sur lesquels nous souhaitions relancer l'étudiant afin qu'il développe ou détaille davantage son propos.

Pendant l'entretien, notre attitude et notre position était basée sur l'implication, l'engagement et l'écoute sensible et active, en laissant le maximum « de place » à l'expression libre de l'étudiant en considérant que celui-ci « *possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas* » (Kaufmann, 2007, p.48). Dans la conduite des entretiens, le guide a fait l'objet d'un usage souple, les différents thèmes n'étaient généralement pas abordés selon l'ordre préconçu présent sur le guide, mais plutôt selon le cheminement intellectuel de l'étudiant en se « raccrochant » à son discours.

> *« La grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. En d'autres termes : d'oublier la grille. » (Kaufmann, 2007, p.44)*

Nous visions à nous rapprocher le plus possible du style de la conversation afin de parvenir à des informations essentielles car « *la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur* » (*op. cit.*). Nous avons privilégié des relances basées sur l'utilisation de la reformulation ou la répétition (technique de l'écho ou procédé miroir), sur des synthèses partielles (du type : « *si j'ai bien compris, tu as dit que…* »), ou encore sur des relances consistant à soutenir l'étudiant dans l'effort intellectuel, par des brefs acquiescements verbaux ou non verbaux. A la fin de l'entretien, nous demandions systématiquement à l'étudiant s'il avait quelque chose à ajouter, s'il y avait des choses qu'il pensait évoquer mais dont nous n'avions pas parlé ou encore s'il avait des questions particulières, puis nous les remerciions d'avoir accepté de nous rencontrer et de nous avoir consacré du temps.

Immédiatement après l'entretien, nous écrivions une courte synthèse comprenant notre ressenti et une première analyse « à chaud » de la conduite de l'entretien et des conditions dans lesquelles il s'est déroulé, les difficultés rencontrées et les éventuels biais possiblement identifiés.

2.2 Comprendre dans la durée : l'enquête longitudinale

L'APPROCHE longitudinale renvoie à une diversité de techniques qui sont souvent présentées comme étant issues de traditions de recherche opposées : d'une part la sociologie quantitative et d'autre part la tradition de l'étude ethnographique, centrée sur les contextes, les singularités et les interactions (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018). Notre recherche, inscrite dans la seconde tradition, s'intéresse aux processus de cognition et de socialisation universitaire, à l'intégration académique et sociale de l'étudiant, à l'évolution de son parcours et de ses perspectives d'apprentissage. Dans l'étude de ces processus, nous considérons la dimension temporelle comme étant centrale, d'où le choix d'une approche longitudinale.

> *« Le point de vue longitudinal en sciences sociales est particulièrement utile pour l'analyse des phénomènes intrinsèquement associés à la durée, comme les processus de socialisation, d'intégration ou de mobilité sociale. » (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018, p.14)*

Les approches longitudinales comportent plusieurs avantages. Elles permettent d'étudier les processus « en train de se faire », de saisir les dynamiques identitaires ou la « *la production de soi* », en s'intéressant au « *caractère non linéaire des biographies, des transformations des conditions d'existence, des pratiques sociales, des univers de référence*

et de la subjectivité au cours du temps » (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018, p.15). C'est dans cette même exigence de prise en compte des temporalités dans l'études des processus sociaux qu'Howard Becker soulignait déjà en 1966 l'intérêt de l'approche biographique.

> *« Plus que toute autre technique, la biographie peut donner un sens à la notion tellement utilisée de « déroulement de processus ». Les sociologues aiment parler de fonctionnement de processus, etc., mais leurs méthodes les empêchent, en général, de saisir concrètement les processus dont ils parlent si abondamment. » (Becker, 1986 [1966], p.108)*

Les approches longitudinales, axées sur les périodisations et les temporalités, « *contribuent à mettre en question certaines formes de simplisme théorique. Contre tout déterminisme mécanique, elles portent à s'attacher aux incertitudes ou aux aléas, aux opportunités aux chances au travers desquels se démultiplient et se construisent les pratiques, les comportements et les manières d'être* » (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018, p.15). Il existe différentes manières d'étudier le social dans la durée (Safi, 2012), notre recherche s'appuie à la fois sur des questions rétrospectives posées aux enquêtés (sur des évènements passés par exemple leur enfance, leur expérience scolaire, leur transition vers le supérieur) et à la fois sur des entretiens répétés dans le temps à plusieurs moments de leurs parcours à l'université. Bien que ne nous cédions pas à l'illusion de « *rendre exhaustivement compte du social en train de se faire* » (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018, p.16), les entretiens compréhensifs répétés dans le temps nous ont permis de mieux saisir la manière dont se déroulent et s'articulent des processus complexes, tels que celui d'acculturation au monde universitaire (Coulon, 1997) (les différentes étapes qui le composent, l'acquisition progressive d'un statut de membre ou le maintien dans celui d'étranger) ; celui des décisions, des choix et des stratégies d'orientation ou de réorientation (renoncement face à l'inaccessibilité des études ou de l'apprentissage, réorientations et bifurcations) ; ou encore celui du développement progressif d'une perspective compréhensive vis-à-vis de l'apprentissage universitaire, ou plus largement les conversions des étudiants dans leur relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015). L'intérêt majeur de l'enquête longitudinale est d'étudier la manière dont l'étudiant interprète, dans la pratique, ses comportements et comment ces interprétations évoluent au fil du temps en fonction des contextes et des situations[185].

Toutefois, les techniques et les approches longitudinales impliquent aussi un certain nombre d'inconvénients et de difficultés. Elles ont pour point commun d'être chronophages et « *de s'inscrire dans des temps de mise en œuvre qui rappellent la nécessité de pouvoir inscrire les programmes de recherche dans des durées relativement longues* » (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018, p.16). La perspective longitudinale implique une plus grande réflexivité au stade de la collecte des données (ou plus précisément de la construction du corpus de données) et au moment de leur interprétation, mais aussi des procédures « *moins qu'ailleurs standardisées* » nécessitant de « *l'inventivité méthodologique* » et « *l'adoption d'une logique assumée de bricolage* » (*op. cit.*, p.232). Ainsi, pour chaque entretien longitudinal réalisé, nous avons dû élaborer

---

[185] Nous pouvons citer l'exemple d'une étudiante (Fanny) qui se réoriente en licence de psychologie après une première année de master en philosophie. Tandis que dans un premier temps elle avance un ensemble d'arguments pour justifier l'abandon de ses études de philosophie (un an d'interruption en raison d'une hospitalisation, « *ras le bol* » et « *saturation* » vis-à-vis du master), dans un second temps elle considère que c'est la peur qu'elle a ressentie vis-à-vis des faibles débouchés et l'exercice du métier d'enseignant qui a été déterminante (« *je pense que si je n'avais pas autant flippé etcetera, je serais restée là où j'étais, parce que j'ai vraiment eu peur* »).

un guide d'entretien unique et particulier afin de ne pas uniquement répéter dans le temps les mêmes questions mais de pouvoir étudier des processus « en train de se faire ».

Pour élaborer ce guide d'entretien individuel et personnalisé nous procédions de la manière suivante : dans un premier temps, il s'agissait de relire la ou les transcriptions des entretiens précédemment réalisé(s) avec l'étudiant[186] en relevant à la fois les « manques » (les éventuelles relances ou approfondissements qui n'auraient pas été faits) ainsi que les éléments de réponses principaux sous la forme d'une synthèse écrite (mots clés, expressions utilisées). Dans un second temps nous construisions le guide individualisé reprenant certaines thématiques du premier guide (travail académique et apprentissage universitaire, socialisation et relations aux autres à l'université, conditions de vie, projets…). Pour démarrer les entretiens longitudinaux, nous débutions par une question du type : « *La dernière fois qu'on s'était vu, tu étais inscrit en (filières+ années), est-ce que tu peux me raconter ce qu'il s'est passé depuis ?* ». Au-delà de la narration des événements qui se sont déroulés entre les deux entretiens, l'objectif était d'identifier dans les propos des étudiants des évolutions, des changements, mais aussi des contradictions, des confirmations ou des convergences avec ce qu'il avait dit précédemment (parfois plusieurs mois ou années plus tard). Lorsque cela nous apparaissait nécessaire, nous reprenions des propos ou des éléments évoqués dans les entretiens antérieurs[187] en étant particulièrement attentive à remobiliser les mêmes termes que ceux qui avaient été employés par l'étudiant (d'où la nécessité d'une préparation approfondie et méticuleuse des guides individualisés).

Une des principales difficultés de mise en œuvre d'une enquête longitudinale de ce type est l'effet d'attrition, soit la « perte » d'une partie des enquêtés au fil du temps (Cayouette-Remblière, Geay et Lehingue, 2018). C'est une difficulté que nous avons anticipée dès le début de l'enquête. Plusieurs éléments ont pu participer à minimiser cet effet : notamment l'anticipation[188], mais aussi la qualité de la relation et des liens établis avec les enquêtés et probablement le fait d'être amené à nous rencontrer de manière fortuite sur les campus (moments d'échanges informels permettant de conserver un lien). Sur l'ensemble des étudiants que nous avons suivis de manière longitudinale (la moitié des étudiants de l'enquête, soit 9 étudiants), aucun d'entre eux n'a refusé que l'on se rencontre à nouveau suite aux entretiens précédents.

En réalisant plusieurs entretiens successifs (le plus souvent, trois entretiens au total) et en suivant des étudiants sur une durée longue (de plusieurs mois voire plusieurs années), nous avons pu constater d'une part certains effets impensés et/ou involontaires de notre enquête et d'autre part certains éléments notables sur le plan méthodologique

---

[186] Ce qui implique une rigueur et une régularité dans la transcription progressive des entretiens réalisés.

[187] Parfois, les étudiants étaient surpris face aux éléments qu'ils avaient évoqués dans les entretiens précédents, comme c'est le cas pour cette étudiante (transcription de l'entretien n°16, 2ème entretien longitudinal, lignes 471-475) :
Enquêtrice : tu m'avais dit // j'ai vaguement songé à la fac de droit puis bon finalement j'ai décidé de terminer
Interviewée : ah c'est vrai j'avais dit ça ?
Enquêtrice : ouais tu m'avais dit ça
Interviewée : ah c'est marrant // je suis toujours sur la fac de droit (~rires)

[188] Nous demandions aux étudiants interrogés au moment du premier entretien s'ils accepteraient que l'on se rencontre à nouveau ; nous fixions alors approximativement une période durant laquelle nous les recontacterions, en fonction des besoins de l'enquête et de leurs disponibilités.

susceptibles d'engager une réflexion potentiellement utile pour toute recherche en sociologie des étudiants. Tout d'abord, nous avons pu constater l'importance du moment (de l'année universitaire) auquel se déroule l'entretien : les étudiants interrogés en période de révision ou en période d'attente des résultats (de fin de semestre ou d'année) avaient des propos marqués davantage par l'incertitude et parfois l'angoisse, que lorsque ces mêmes étudiants étaient interrogés en début de semestre ou pendant les périodes de vacances universitaires. Ensuite, les entretiens successifs nous ont permis de prendre la mesure des importants changements qui peuvent advenir pour un même étudiant entre deux entretiens, qu'il s'agisse de bifurcations dans les parcours, de conversions sur le plan des relations aux autres, des relations à soi, ou de la relation à l'apprendre. Persévérer dans une formation ; produire un sens nouveau vis-à-vis de ce que l'on apprend ; quitter le domicile familial, ou à l'inverse, s'y réinstaller ; vivre une relation amoureuse pour la première fois ou faire face à une rupture douloureuse, se faire des amis, s'installer dans un appartement et gagner en autonomie ; découvrir un domaine d'activité professionnelle à travers un stage... Ces évènements biographiques provoquent parfois des changements majeurs sur l'expérience universitaire et le sens que l'étudiant accorde à sa présence et à l'acte d'apprendre à l'université.

Enfin, la situation expérimentale que constitue l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007) amène les étudiants à entrer dans une dynamique réflexive en se posant des questions qu'ils ne s'étaient pas nécessairement posées jusqu'alors : « *il faut penser à soi et parler de soi, plus profondément, plus précisément, plus explicitement qu'on ne le fait habituellement, dans un cadre quelque peu solennel, un magnéto devant soi, pour la science* » (Kaufmann, 2007, p.60). Cela n'est pas propre à l'enquête longitudinale, en revanche, le suivi longitudinal est susceptible de rendre visible, pour le chercheur, les effets de ces questionnements induits ou produits par la recherche et la situation d'entretien. Nous pouvons supposer que la participation à l'enquête et particulièrement certaines de nos questions au cours des premiers entretiens peuvent faire émerger chez les étudiants interrogés des questionnements qui par la suite peuvent avoir des conséquences majeures. C'est par exemple le cas d'un étudiant (âgé de 23 ans) qui, au cours du premier entretien[189], disait savoir très peu de choses sur la maladie dont il est atteint, hormis son caractère évolutif et dégénératif. Lors du second entretien, une année plus tard, il dispose d'informations plus détaillées suite à des recherches qu'il a entreprises sur internet dans lesquelles il a découvert qu'il s'agit d'une maladie très rare et que les jeunes qui sont touchés décèdent prématurément (selon ses propos « *vers l'âge de seize ans* »). Bien qu'il ne s'agisse que d'une hypothèse, nous pouvons supposer que nos questionnements lors du premier entretien ont pu donner l'impulsion à cet l'étudiant pour davantage se renseigner sur cette pathologie. La dynamique réflexive dans laquelle le sujet s'engage au cours de l'entretien est susceptible de produire des questionnements nouveaux qui peuvent avoir des conséquences importantes, parfois jusqu'à toucher à des questions fondamentales et existentielles (ici le rapport à la mort, le sens de l'existence et de l'expérience quotidienne).

---

[189] Abdel, en juin 2015 : « *en fait j'en sais pas beaucoup sur ma maladie // je sais juste euh // voilà c'est une maladie évolutive* » (transcription de l'entretien n°4, 1er entretien longitudinal, ligne 493).
Puis, en mai 2016 : « *j'ai entendu à la radio // il y avait euh je crois que c'était une dizaine de de personnes qui avaient ma maladie euh // et elle attaque le cœur // et // ils sont décédés euh à // à l'âge de seize ans* » (transcription de l'entretien n°18, 2ème entretien longitudinal, lignes 252-254). Enfin, en février 2017 : « *tu sais moi j'ai appris ça et je me suis dit bah // on XXXX j'espère que pour moi ça sera pas le même cas quoi // tu vois pas pareil que les autres euh // tu vois je vais encore euh // euh vivre encore des trucs // j'ai pas tout vécu* » (transcription de l'entretien n°21, 3ème entretien longitudinal, lignes 372-374).

« Celui qui parle ne se limite pas à livrer des informations : en s'engageant, il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement. » (Kaufmann, 2007, p.61)

3. Le traitement et l'analyse des données

« Contrairement à l'expression usuelle, on ne "collecte" jamais des informations pré-existantes qui, en tant que telles, feraient déjà sens. (…) A moins de succomber à l'illusion d'accéder directement au réel, tel qu'en lui-même, il faut admettre, pour en tirer toutes les conséquences scientifiques théoriques et pratiques, que nous ne faisons jamais que le reconstruire dans certains de ses fragments significatifs. » (Millet, 2000)

LE CORPUS de données analysées a été construit à partir d'environ 45 heures d'entretien enregistrées par dictaphone. La première étape du traitement des données consistait à transcrire rigoureusement les enregistrements audio à partir des normes de transcription que nous avions établies (cf. encadré 2).

Notre analyse a ensuite porté sur ce corpus de données ainsi constitué. Au total, le corpus représente un volume total de 800 pages de transcriptions, soit environ 320 200 mots. Au-delà du volume important que cela représente, est apparue la grande richesse du matériau, qui est l'une des caractéristiques de la recherche qualitative compréhensive (Dumez, 2013).

« Tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement. Quelle que soit la technique ; l'analyse de contenu est une réduction er une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée. » (Kaufmann, 2007, p.20)

Ce matériau se caractérise par la

Encadré 2 : Normes de transcription

Prises de paroles

E : pour enquêtrice
I : pour interviewé(e)

Principes généraux et orthographe

- Est transcrit tout ce qui est dit par les locuteurs, y compris les hésitations ou répétitions.
- Aucun élément non verbalisé n'est ajouté (par exemple : « ne » n'est pas ajouté si la négation n'est pas énoncée).
- Aucun signe de ponctuation n'est utilisé sauf « ? » pour marquer les questions.
- Transcription en orthographe normalisée avec fidélité au morphème, même s'il y a infraction à la norme.
- Aucune majuscule n'est employée sauf pour les noms propres.
- Les nombres sont écrits en en toute lettres (mille-neuf-cent-quatre-vingt), sauf pour les années universitaires (licence 1, ou L1).
- Sigles ou acronymes en majuscule (CROUS ou L1 L2 L3)
- Le sigle est ponctué lorsque les lettres sont prononcées isolément (A.G.I ou D.U.T)

Faits d'oralité

//	Temps de pause dans le discours, inférieur à 3 secondes.
(~silence)	Silence de plus de 3 secondes
(~)	Eléments non verbaux (~une personne entre dans la pièce) (~rires) (~un téléphone sonne) (~tousse) (~chuchote)
XXX XX	Passage ou mot inaudible
Soulignement	Paroles qui sont prononcées en simultanée
%	Mot incomplet il m'a dit de pren% de prendre
(l'avoir/la voir)	Deux graphies possibles, le plus plausible en premier.
il(s) chante(nt)	Multi-transcription
on (n') a pas	Alternance orthographique
(?)	Question quand elle n'est pas marquée morphologiquement

richesse et l'hétérogénéité, mais il est aussi « *structurellement lacunaire* » (Dumez, 2013), dans le sens où nous n'avons pu observer que certaines situations ou interactions, interviewer certains étudiants et pas d'autres, avec accès à certaines archives ou documents à l'exclusion d'autres.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une « analyse par entretien » centrée sur la singularité de chaque parcours, inspirée de l'approche biographique et des histoires de vie. En établissant une chronologie selon un axe temporel[190], il s'agissait de reconstituer les différentes séquences du parcours de chaque étudiant, en identifiant les « *grands types de moments critiques* » (Dumez, 2013). Différents « *ordres de réalité* » (Bertaux, 2010) apparaissent dans cette première analyse de type biographique. La réalité « *historico-empirique* » permet d'identifier la succession des évènements survenus et des situations vécues par le sujet et la manière (voulue ou contrainte) dont ce dernier est passé des uns aux autres. Nous avons également identifié les éléments relatifs à la réalité « *psychique et sémantique* » qui correspond à ce que l'étudiant « *sait et pense rétrospectivement de son parcours* » (*op.cit.*). Cette première analyse permet de considérer le parcours de l'étudiant comme un « tout » et de connecter entre eux des éléments que l'étudiant associe dans l'analyse rétrospective qu'il fait de ses expériences vécues. L'une des limites de cette méthode d'analyse est lié à la mémoire nécessairement « faillible » des étudiants interrogés, à l'existence d'un phénomène de « lissage » des parcours de vie, à l'illusion biographique (Bourdieu, 1986) ou l'idéologie biographique (Bertaux, 2010) par laquelle le sujet a tendance à se représenter « *le cours de son existence comme présentant après coup une forte cohérence* » (Bertaux, 2010, p.37).

Pour faire face à la richesse mais aussi à la masse et à l'hétérogénéité du matériau qualitatif, une seconde étape de l'analyse consistait en un travail sur les ressemblances et les différences au sein du corpus. Une analyse thématique a été menée afin d'identifier des régularités, des oppositions, des convergences et des divergences. Nous avons procédé à un codage multithématique (Dumez, 2012). Ce type de codage repose sur trois principes que nous avons adoptés : dégager des thèmes en nombre suffisant pour « quadriller » le matériau, chercher l'hétérogénéité des thèmes, ainsi que le recoupement possible des thèmes entre eux (Ayache et Dumez, 2011). Cinq grands thèmes ont été identifiés, composés eux-mêmes de sous-thèmes :

- Thème 1 : le passé scolaire
- Thème 2 : la famille et l'engagement parental
- Thème 3 : les projets et le sens des études
- Thème 4 : la socialisation universitaire et l'intégration
- Thème 5 : l'apprentissage et le travail académique

Au sein de chaque thème et sous-thème nous avons ensuite utilisé un code couleur pour repérer et croiser les unités de signification au sein des données issues des différents entretiens en portant une attention particulière à la terminologie, au vocabulaire et aux champs lexicaux mobilisés par les étudiants.

Contrairement à la recherche hypothético-déductive, la démarche compréhensive ne vise pas la formulation de grandes lois générales cherchant à établir des relations

[190] De manière très concrète, nous avons procédé à cette analyse de manière manuscrite ou sous forme de schéma, sur papier en format A3 et à l'aide d'un code couleur.

entre les variables (Dumez, 2013). La démarche compréhensive renvoie à ce que Merton (1949) désigne par des « *théories de moyenne portée* », spécifiques ou intermédiaires.

> *« Ces théories se situent entre, d'une part, les hypothèses de travail mineures mais nécessaires qui foisonnent dans la recherche ordinaire et, de l'autre, les efforts systématiques et exclusifs de développement d'une théorie unifiée qui expliquerait toutes les uniformités observables du comportement social, de l'organisation sociale et du changement social. » (Merton, 1949, p. 39)*

Ces constructions théoriques peuvent prendre plusieurs formes (Dumez, 2013), dans le cadre de cette recherche nous avons tenté d'identifier des mécanismes sociaux et nous avons construit des typologies. Au début de l'analyse des données, nous avions de fortes réticences à l'idée d'élaborer des typologies, qui comportaient plusieurs risques selon nous. Ce n'est que progressivement que ces doutes se sont estompés (sans jamais réellement disparaitre). D'une part, il nous était impensable de dresser des typologies d'étudiants, qui « enfermeraient » en quelque sorte des personnes dans des « cases ». D'autres part, nous ne voulions pas « gommer » ou réduire toute la richesse, la complexité et la diversité qui caractérisent le matériau. C'est pourquoi les typologies que nous proposons renvoient à des idéaux-types qui ne concernent pas les étudiants eux-mêmes mais plutôt : leurs parcours scolaires, leurs projets à l'entrée dans le supérieur, leurs types de socialisation et d'intégration, leur relation à l'apprendre et leurs perspectives d'apprentissage. Loin d'être figés, ces idéaux-types permettent une lecture synthétique des grandes divergences et convergences observées, sans pour autant « enfermer » les étudiants puisque nombre d'entre eux, selon le moment et le contexte, sont présents dans plusieurs idéaux-types d'une même typologie (qu'il s'agisse des projets, de la socialisation ou des perspectives d'apprentissage). Ils ne visent pas à correspondre avec exactitude à l'ensemble des réalités mises en évidence par les données mais favorisent leur lisibilité. A cet effet, à la fin de chaque chapitre d'analyse, un tableau synthétique est proposé afin de faciliter la lecture et la synthèse des principaux éléments d'analyse abordés.

4. Les limites de l'enquête et les difficultés rencontrées

> *« Les textes clairement développés, systématiques et bien équilibrés écrits par les anthropologues sont plus que souvent le produit final d'une longue période sur le terrain caractérisée par l'ennui, la maladie, les privations personnelles, de déceptions et de frustrations » (Eriksen, 1995, p.15)*

LES choix épistémologiques et méthodologiques que nous avons effectués, particulièrement la dimension compréhensive de notre approche microsociologique, produisent un certain nombre de limites quant aux résultats de notre recherche ainsi que des difficultés méthodologiques particulières survenant à différents moments de l'enquête.

Un premier ensemble de limites est lié à la méthodologie qualitative adoptée et concerne la population de l'enquête. En déployant une approche qualitative et une enquête de type ethnographique, notre analyse porte sur un petit nombre de cas. En cela, nos résultats ont une portée locale et ne visent pas à être généralisables ou représentatifs. En effet, ils ne peuvent être étendus à l'ensemble d'une population, qu'il s'agisse des étudiants identifiés ou déclarés administrativement ou instutionnellement handicapés à l'université ou qu'il s'agisse plus largement de la population « étudiants

handicapés ». En effet, la catégorie administrative (des étudiants identifiés par l'institution et bénéficiaires de dispositif) ne recouvre pas la pluralité des situations et la totalité des étudiants susceptibles de faire l'expérience de situations de handicap dans l'enseignement supérieur. Comme nous l'avons précisé en début de chapitre, les données et les résultats de notre recherche portent uniquement sur une partie des étudiants handicapés dans le supérieur, plus « visible » et identifiable instutionnellement puisque renvoyant à cette catégorisation administrative.

Nous avons évoqué au fil de ce chapitre plusieurs difficultés ou limites rencontrées dans le cadre de l'enquête et plus largement de la recherche, de la construction méthodologique à l'analyse des données. L'accès au terrain a été facilité par notre position particulière « du dedans » et notre ancien statut de « membre » du dispositif, permettant également le partage de cadre de références et d'un langage communs. Afin d'éviter le plus possible les biais qui pouvaient survenir si les étudiants interrogés doutaient de l'indépendance de notre recherche vis-à-vis de l'institution et des acteurs du dispositif nous avons fait le choix de ne pas solliciter ces derniers pour nous mettre en relation avec des étudiants susceptibles de participer à l'enquête. De plus, par respect des principes d'anonymat et de confidentialité, nous nous sommes également refusée à demander aux étudiants participant à la recherche de jouer un rôle « d'intermédiaires » pour nous mettre en contact avec d'autres étudiants handicapés. Le petit nombre de cas étudiés est une conséquence de ces choix méthodologiques.

Un autre ensemble de difficultés renvoie à la dimension émotionnelle et aux affects, qu'il s'agisse des nôtres ou de ceux des étudiants interrogés. Concernant ces derniers, particulièrement dans le cadre du suivi longitudinal, nous avons parfois rencontré les étudiants à des moments douloureux ou difficiles : une première rupture amoureuse, le décès de l'un des parents, le décès d'une amie, ou encore l'aggravation d'une maladie dégénérative provoquant des difficultés à respirer et à s'exprimer. Ces contextes particuliers ne pouvaient être ignorés dans la conduite des entretiens. Concernant nos propres affects et émotions, nous avons été particulièrement affectée par deux décès d'étudiants survenus au cours de l'enquête. L'un des étudiants interrogés dans le cadre des entretiens exploratoire est décédé quelques semaines après notre rencontre. Lorsqu'il a fallu se « replonger » dans l'enregistrement sonore afin de transcrire nos échanges, la tâche fut difficile et il nous a fallu un certain temps pour dépasser nos blocages. D'autres étudiants de l'enquête ont été particulièrement atteints et fragilisés par ce décès qui a eu lieu au sein même du foyer d'hébergement adapté où plus d'un tiers des étudiants interrogés résident. Quelques années plus tard, un second décès nous a particulièrement touchée, celui d'une étudiante que nous avions rencontrée en 2011 dans le cadre d'accompagnements pédagogiques, puis que nous avions interrogée dans le cadre de notre mémoire de recherche de master 2. Nous avions noué par la suite une relation de trop grande proximité toutes les deux, qui a empêché qu'elle participe à notre enquête dans le cadre de cette recherche doctorale. Toutefois, certains des étudiants de notre enquête étaient particulièrement proches de cette étudiante et ont été grandement affectés par sa disparition. Ainsi, au fil des années avec certains étudiants de l'enquête, nous avons partagé plus que quelques heures à échanger ou à nous entretenir, nous avons parfois partagé nos peines.

Enfin, d'autres difficultés, davantage liées à la démarche compréhensive et longitudinale adoptée, ont été détaillées dans différentes parties de ce chapitre. L'une des difficultés majeures que nous avions sous-estimée au début de ce travail concerne le temps conséquent qu'exigent à la fois l'enquête longitudinale et à la fois l'approche

compréhensive imposant un certain décloisonnement et des allers-retours permanents entre le travail empirique et le travail théorique. Ne passons pas sous silence les nombreux moments de doutes et d'incertitudes parfois difficiles à gérer en tant « qu'apprentie-chercheuse », tant sur le plan identitaire qu'émotionnel, face aux impératifs de rigueur et de scientificité attendus dans le cadre d'une thèse de doctorat. Comme le dit Dumez (2013) au sujet de la démarche compréhensive dans la recherche qualitative, les commencements sont « *aventureux, chaotiques, aléatoires* », nous ajouterions que les conclusions peuvent l'être aussi. Bien que la gestion du temps ait constitué une difficulté majeure, il nous semble que ce temps long consacré à la recherche apparaissait indispensable, tant pour la prise de distance nécessaire (non seulement avec le terrain, les étudiants interrogés mais aussi avec soi-même) que pour la réflexivité.

Partie 4 : Analyse et discussion des données

CETTE partie est consacrée aux résultats de la recherche, à l'analyse et à la discussion des données de l'enquête. Elle est composée de six chapitres, dont les cinq premiers qui abordent chacun une thématique particulière. Puis, un dernier chapitre propose une analyse transversale des différentes thématiques d'analyse ainsi que des éléments de discussion des résultats de la recherche. À la fin de chaque chapitre, nous proposons une représentation synthétique des principaux éléments d'analyse dégagés, sous la forme d'un tableau récapitulatif.

Le chapitre 12 s'intéresse aux parcours et à l'expérience scolaire, dans l'enseignement primaire et secondaire, des étudiants interrogés. Susceptibles de constituer un « héritage » qui pèse sur l'expérience et l'apprentissage à l'université, différentes dimensions du parcours scolaire sont prises en compte : les établissements fréquentés, en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé, les performances scolaires et les difficultés rencontrées, le rapport à l'école et le goût pour l'apprentissage scolaire ou pour une discipline, ainsi que les relations aux enseignants et aux camarades. Les données, qui mettent en évidence la diversité des expériences scolaires vécues par les étudiants de l'enquête, nous permettent de proposer une typologie des parcours scolaires.

Le chapitre 13 propose une analyse des données qui concernent les familles des étudiants. L'appartenance sociale, l'activité professionnelle des parents, la composition de la famille et l'origine géographique feront l'objet d'une analyse particulière. Nous verrons, à travers différents types d'engagement parental, que l'implication des familles et l'engagement des parents dans la scolarité et les études supérieures de leurs enfants apparaissent très variables selon les étudiants interrogés.

Le chapitre 14 met en lumière le sens que les étudiants de l'enquête accordent et construisent vis-à-vis de leurs études. Afin de saisir la diversité des attentes des étudiants au moment de leur orientation et de leur entrée dans l'enseignement supérieur, nous dresserons une typologie de quatre projets (professionnel, intellectuel, personnel ou social, en (dé)construction). L'approche longitudinale et les données de l'enquête nous permettront d'analyser la manière dont ces projets initiaux évoluent au cours des études. Nous verrons comment ils se précisent, se transforment, se construisent ou se déconstruisent, en étroite relation avec les contextes, notamment disciplinaires, dans lesquels les étudiants évoluent.

Le chapitre 15 porte sur la socialisation universitaire, l'intégration académique et sociale, la sociabilité et les relations aux autres que développent à l'université les étudiants interrogés. Dans un premier temps, la transition et l'entrée dans l'enseignement supérieur feront l'objet d'une analyse particulière pour comprendre les ruptures et les continuités qui caractérisent le passage vers un nouvel environnement d'apprentissage mais aussi vers une nouvelle période de la vie. Dans un second temps, nous questionnerons la manière dont les étudiants vivent leur socialisation universitaire, qui apparaît très variable selon les contextes, les moments et les situations de handicap ou de participation. Les étudiants de l'enquête peuvent tantôt se sentir, et

être reconnus, comme « membres » de la communauté, tantôt maintenus dans un statut « d'étranger », tantôt dans un statut « d'entre-deux ».

Le chapitre 16 se centre sur le sens que les étudiants accordent à l'apprentissage universitaire, en mettant en évidence la variabilité de la relation à l'apprendre développée par les étudiants en contexte. Quatre types de perspectives d'apprentissage permettront d'analyser ce que signifie apprendre à l'université pour les étudiants de l'enquête, ainsi que leur mobilisation et leur engagement dans les activités académiques et le travail universitaire. Nous nous intéresserons à l'évaluation et l'appréciation que les étudiants ont vis-à-vis du dispositif et des mesures visant à compenser le handicap en contexte universitaire, ainsi que leurs effets sur l'accès au savoir et la participation aux activités d'apprentissage.

Le chapitre 17 présente des éléments de discussion ainsi qu'une analyse transversale croisant et articulant les différentes dimensions et thématiques d'analyse abordées dans les chapitres précédents. L'accessibilité de l'université sera questionnée dans sa dimension « intersubjective », en croisant d'une part l'accessibilité éprouvée par l'étudiant avec, d'autre part, celle perçue par autrui. Au regard des données et des résultats de notre enquête, nous nous interrogerons : peut-on parler d'une université « inclusive » ou « hospitalière » ?

Chapitre 12 : Un « héritage » et des parcours scolaires variés dans l'enseignement primaire et secondaire

LORS des entretiens, la plupart des étudiants ont évoqué leur parcours scolaire antérieur à leur entrée dans le supérieur, certains davantage focalisés sur l'enseignement secondaire, d'autres détaillant leur expérience dans l'enseignement primaire voire à l'école maternelle. Pour tous les étudiants interrogés, la série et la mention au baccalauréat ont été relevées au cours des entretiens. La grande majorité des étudiants a également exprimé un certain nombre d'éléments relatifs à leur passé scolaire, d'établissements fréquentés, de performance et de résultats, de difficultés rencontrées, parfois de rapport à l'école, souvent de goût pour telle ou telle discipline. Ils ont également décrit l'expérience et parfois l'influence de certaines relations et interactions, qu'ils s'agissent des acteurs de l'école (enseignants, camarades, assistants de vie scolaire) ou hors école (famille, médecins). Dans ces discours, peuvent être identifiées différentes trajectoires, selon différentes temporalités, marquées par des transitions et des bifurcations multiples. Ces diverses dimensions, qui constituent un « héritage », apparaissent susceptibles de peser et d'influencer leur expérience et leur apprentissage dans le supérieur.

Après avoir présenté l'intérêt d'étudier le passé et l'expérience scolaires des étudiants interrogés, nous proposons une typologie de quatre types de parcours scolaires. Pour élaborer cette typologie, nous avons pris en compte différentes dimensions : les temporalités biographiques confrontées aux temporalités normées de l'école, les performances scolaires, le type de scolarisation en établissements (ou en classes) ordinaires ou spécialisés.

1. Un « héritage » susceptible de peser sur l'expérience et l'apprentissage à l'université

ANALYSER les parcours scolaires des étudiants avant leur entrée dans le supérieur comporte plusieurs intérêts. L'analyse des parcours scolaires, resitués plus globalement dans des *parcours de vie*, permet d'identifier les différentes étapes (phases ou épisodes), les différentes trajectoires parcourues par les étudiants dans leur « carrière » d'élève, les transitions, les ruptures et les bifurcations, et plus largement les évènements qui ont structuré leur cheminement dans cet espace institutionnel et normé qu'est l'école. De plus, le passé scolaire de l'élève constitue un « héritage » qui comporte des dimensions cognitives, sociales et identitaires. Nous faisons l'hypothèse que cet héritage et ces expériences scolaires influencent la transition vers l'enseignement supérieur, le sens que les étudiants accordent à l'acte d'apprendre à l'université, et plus généralement leur expérience et leur apprentissage dans le supérieur.

> *« Penser la biographie comme une trajectoire sociale a pour effet de concevoir l'agent de façon relationnelle et non plus substantielle avec ses caractéristiques propres (le génie, le courage, la détermination, etc.) qui, à elles seules, expliqueraient l'action. Cela invite aussi à présenter les caractéristiques des espaces parcourus dans lesquels s'engendrent les pratiques : famille, école et autres institutions sociales avec lesquelles l'agent entre en*

interaction et qui influencent sa trajectoire au sens de provoquer des changements d'itinéraire. » (Gingras, 2000, p.126)

La théorie du parcours de vie propose un cadre d'analyse global et compréhensif du développement humain en lien avec l'intentionnalité des individus, et les contextes sociaux et historiques dans lesquels ils évoluent (Gherghel, 2013). Elle a progressivement été élaborée à partir des démarches qui visent à comprendre les cheminements sociaux et leurs effets sur le développement individuel, en relation avec les contextes personnels et sociohistoriques (Elder et al., 2004). Cette théorie s'inscrit dans une approche interdisciplinaire, à partir de différentes disciplines contributives et plusieurs traditions de recherches[191] s'intéressant à l'explication des relations entre l'action individuelle et le changement social (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Le parcours de vie renvoie à « *une séquence d'événements qui se déroule en fonction des groupes d'âge et qui est socialement définie et ordonnée dans le temps et le contexte historique* » (Elder et al., 2004 ; Gherghel, 2013, p.14). Cette théorie est susceptible d'offrir un cadre conceptuel éclairant pour analyser les parcours scolaires des étudiants de notre enquête, notamment grâce aux concepts de *transition*, de *trajectoire*, d'*évènement*, de *bifurcation*, avec un intérêt central accordé aux différentes *temporalités*. Cette théorie permet également de se centrer sur *l'intentionnalité*, et donc le sens accordé par l'étudiant à son parcours, en considérant conjointement l'aspect institutionnel et normatif des parcours.

Au-delà de l'analyse des trajectoires et des parcours, de nombreuses recherches s'accordent sur l'impact déterminant du passé scolaire sur la réussite et l'apprentissage des étudiants. Plusieurs facteurs liés au parcours scolaire antérieur sont mobilisés dans les recherches portant sur les étudiants, comme la série ou la mention au baccalauréat, le bagage cognitif et les compétences méthodologiques, ou encore le capital culturel (Felouzis, 2001 ; Boyer et Coridian, 2004 ; Michaut, 2004).

Selon l'approche constructiviste de l'apprentissage, l'apprenant n'est ni un « vase vide », ni une « page blanche », ni une « cire sans empreinte ». Lorsque l'étudiant entre à l'université, son « identité héritée » en tant qu'apprenant est questionnée et mise en jeu (Paivandi, 2015). Il doit progressivement se distancier de son métier d'élève pour apprendre son métier d'étudiant (Coulon, 1997). En effet, l'apprentissage universitaire renvoie à des processus de cognition et de socialisation, mais comporte également une dimension identitaire : « *qui se développe et se réactualise à travers un parcours individuel marqué par l'engagement et le sens accordé à l'acte d'apprendre dans un contexte donné.* » (Paivandi, 2015, p.23).

D'une manière générale, la grande majorité des étudiants interrogés ont obtenu un baccalauréat de série générale, la plupart sans mention. Ils ont connu une scolarité en établissement ordinaire pour la plupart d'entre eux[192]. Toutefois, ils se distinguent par leurs expériences vis-à-vis de l'école, à la fois dans leurs trajectoires plus ou moins « fluides » ou marquées par des ruptures et des changements, mais aussi dans la manière subjective dont ils perçoivent et qualifient leur passé scolaire. A partir des données disponibles, une typologie de trois parcours-types est proposée, un premier groupe

---

[191] Elder (1995) évoque notamment l'influence de l'Ecole de Chicago avec l'émergence des études longitudinales (Thomas et Znaniecki, 1918-1920), l'analyse des temporalités en anthropologie, le modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979), ou encore la sociologie interactionniste (Baldwin, W. I. Thomas, Ch. H. Cooley, G. H. Mead, H. Blumer et L. Cottrell).

[192] Un seul étudiant a effectué l'ensemble de sa scolarité en établissement d'enseignement adapté (voir *Un parcours scolaire atypique dans « le monde du handicap »* p.18).

d'étudiants a connu des parcours plutôt fluides, un second groupe a connu des parcours marqués par des interruptions dans la scolarité ou des changements entre milieu ordinaire et milieu spécialisé, enfin un troisième groupe des parcours heurtés voire « chaotiques ».

2. Différents types de parcours scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire

AFIN de dresser une typologie permettant de caractériser les parcours scolaires des étudiants dans l'enseignement primaire et secondaire, différentes dimensions ont été considérées. Ce que l'on pourrait désigner par la performance scolaire ou académique est prise en compte, puisqu'elle conditionne d'une certaine manière, à travers l'évaluation et les jugements scolaires, les parcours et leur fluidité. Toutefois, cette relation causale, qui relie performance élevée ou « bons » résultats scolaires à la « linéarité » ou la fluidité des parcours, est à relativiser et n'apparait pas suffisante pour saisir la diversité et la complexité des trajectoires. En effet, les données font apparaitre des situations paradoxales pour quelques étudiants, qui connaissent par exemple un parcours plutôt fluide sans que leurs performances scolaires soient élevées, ou qui ont à l'inverse de « bons » résultats scolaires mais connaissent toutefois des parcours marqués par des discontinuités voire des ruptures, ainsi que des difficultés jugées importantes par les étudiants. D'autres dimensions semblent alors nécessaires à considérer pour caractériser les parcours scolaires que les étudiants ont connu.

La dimension temporelle fait l'objet d'une attention particulière pour examiner le passé scolaire des étudiants interrogés et caractériser leurs parcours. *« La théorie du parcours de vie propose une façon particulière de conceptualiser le temps, c'est-à-dire qu'elle le considère comme un produit culturellement, socialement et individuellement construit, ayant des significations objectives et subjectives* » (Levy et Pavie Team, 2005 ; cité par Gherghel et Saint-Jacques, 2013, p.11). Selon la théorie des parcours de vie, plusieurs niveaux de temporalités influencent les trajectoires individuelles, à savoir les temporalités biographiques, sociales et historiques (Gherghel et Saint-Jacques, 2013). Dans le cadre de ce travail, un intérêt particulier est accordé à la « temporalité biographique » qui renvoie à l'enchainement chronologique des évènements de la vie des anciens élèves, devenus étudiants. Il semble primordial de la mettre en relation avec la « temporalité sociale » qui se rapporte aux calendriers sociaux du groupe ou de la génération d'appartenance. En effet, « *les temporalités biographiques exprimées dans les divers rôles attribués en fonction des classes d'âge sont façonnées par les institutions sociales, ancrées dans la période historique.* » (Gherghel et Saint-Jacques, 2013, p.14). Plusieurs étudiants ont connu des « ruptures temporelles » dans leur parcours, telles que des absences prolongées, voire une interruption temporaire de leur scolarité, pour des raisons de santé telles qu'une hospitalisation. Dans notre système scolaire normatif, le rythme des parcours des élèves est rapporté à une norme temporelle de référence, celle d'un élève « à l'heure » qui n'a pas connu d'année « de retard[193] » ou de redoublement. Les étudiants interrogés semblent avoir très largement intégré cette norme de référence, plusieurs d'entre eux évoquent les conséquences souvent négatives

[193] L'emploi du terme « en retard » pour qualifier des rythmes qui s'écartent de la norme temporelle scolaire nous semble particulièrement révélateur d'une vision négative du besoin pour certains élèves d'inscrire leur apprentissage dans une temporalité s'écartant de la norme attendue par l'institution.

d'un « retard » dans leur scolarité, ou à l'inverse la satisfaction voire la fierté de n'avoir jamais « redoublé ».

Une autre dimension prise en compte est le type de scolarisation qu'a connu l'ancien élève devenu étudiant, qui renvoie notamment au processus d'inclusion scolaire. La « temporalité historique » n'est donc pas négligée, puisque les parcours scolaires des étudiants interrogés s'inscrivent dans une période où la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire connaissait une évolution en devenant progressivement une norme de référence. Certains étudiants ont réalisé l'ensemble de leur scolarité en classe ordinaire, dans l'établissement scolaire du secteur de leur domicile. D'autres ont fréquenté temporairement, voire alternativement lors de leur parcours scolaire, des dispositifs ou des modalités de scolarisation spécifiques. Il peut s'agir de dispositifs spécifiques au sein d'établissements ordinaires, tels que des ULIS[194], anciennement nommés CLIS[195] dans le premier degré, ou encore UPI[196] dans le second degré ; mais également d'établissements médicaux-sociaux ou « d'enseignement adapté » tels que les IME[197] ou les EREA[198]. Ces différentes transitions et bifurcations apparaissent particulièrement importantes dans le discours de certains étudiants.

Enfin, l'appréciation que font les étudiants de leur parcours et de leur passé scolaire apparait comme une dimension centrale également prise en compte. La manière dont ils perçoivent leur expérience scolaire, dont ils jugent et qualifient leur parcours, leurs vécus et leurs sentiments, semble essentielle pour dresser une typologie des parcours scolaires des étudiants interrogés. Une attention particulière est accordée à la description qu'ils font de leurs relations et interactions, notamment avec leurs enseignants et leurs camarades, ainsi que la perception qu'ils ont de leur intégration à l'école. Il convient également de préciser que certaines dimensions sont peu détaillées voire absentes au sein de ce chapitre, c'est le cas notamment de l'influence et l'implication de la famille dans la scolarité de leur enfant, ou la construction progressive d'un projet d'études ou d'orientation chez l'élève ou l'étudiant. Bien que profondément liées aux parcours scolaires des étudiants interrogés, ces dimensions apparaissaient centrales et elles font donc l'objet d'une analyse propre dans les chapitres suivants (cf. chapitre 13 et 14).

2.1 Un parcours plutôt « fluide »

2.1.1 Des parcours fluides, proches des normes scolaires

UN TIERS des étudiants interrogés ont connu un parcours que l'on peut qualifier de « fluide », qui s'inscrit dans les normes temporelles attendues par l'institution éducative. Ce sont des étudiants qui à l'obtention de leur baccalauréat étaient « à l'heure », qui n'ont connu ni « retard » dans leur scolarité, ni redoublement. Ils sont tous titulaires d'un baccalauréat général, la majorité d'entre eux de série scientifique.

---

[194] « Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire ».
[195] « Classes d'intégration scolaire », dont la dénomination devient « Ulis-école » depuis la *Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015.*
[196] « Unités Pédagogiques d'Intégration », dont la dénomination devient « Ulis collège » et « Ulis lycée » depuis la *Circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010.*
[197] « Instituts Médicaux Educatifs ».
[198] « Etablissement Régional d'Enseignement Adapté ».

C'est dans ce groupe que l'on retrouve le plus grand nombre de bacheliers ayant obtenu une mention au baccalauréat, de manière la plus fréquente une mention assez-bien.

> *« J'ai obtenu un bac économique et social option sciences politiques. J'ai eu mention assez bien. J'ai eu douze virgule zéro zéro de moyenne, j'ai eu vraiment de la chance, un point en dessous j'avais rien. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Les performances et les résultats de ces élèves aux évaluations scolaires étaient jugés satisfaisants, ils disent avoir obtenu plutôt « *de bonnes notes* » de manière générale, ou des notes « *dans la moyenne* ».

> *« Au lycée mon parcours scolaire a été assez moyen, alors qu'au collège j'avais des notes très bonnes. Après au lycée, peut-être que c'est un manque d'intérêt pour la filière que j'ai eu aussi. » (Ambre, L3 de psychologie)*

Certains relatent le stress, ou la pression, qu'occasionnaient le travail scolaire et l'obtention du baccalauréat. C'est par exemple le cas de Xavier, titulaire d'un baccalauréat de série littéraire mention assez bien :

> *« Je me rappelle qu'au lycée j'étais peut-être plus stressé, parce qu'il y avait le bac de français, ensuite le bac général tout ça. Donc les profs avaient un programme à terminer dans des temps, ils étaient aussi très exigeants au niveau du travail. » (Xavier, 2ème année de DUT Métiers du livre)*

L'école apparait comme un lieu où certains d'entre eux développent un goût voire une passion pour un champ disciplinaire.

> *« Dès le collège je voulais déjà faire de l'histoire. Je crois que ça a commencé vraiment à devenir une passion, le jour où j'ai été capable de réciter par cœur le début de la guerre de cent ans à mes camarades en CM2. Ça me passionnait, puis l'histoire me passionnait en général, donc ça s'est fait tout seul à partir de là. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Leur parcours s'est effectué au sein des établissements scolaires ordinaires du secteur de leur domicile, au plus proche du processus d'inclusion, qu'ils désignent parfois comme « *une classe normale* » dans une « *école normale* ». Ils ont quasiment tous bénéficié de mesures d'aménagement pour les examens (tiers-temps) et d'un auxiliaire de vie scolaire, dans le secondaire pour la plupart d'entre eux. Une seule étudiante, bachelière scientifique, raconte quelques difficultés rencontrées pour mettre en place ou appliquer les mesures d'aménagement.

> *« J'avais le tiers-temps. Je disposais d'un ordinateur portable qu'on m'avait prêté au début du lycée, pour que j'apprenne à écrire sur un P.C. portable assez vite, étant donné que j'écris à l'écrit très très très lentement. Et puis j'avais le droit à une personne provenant d'un organisme qui suit les personnes en situation de handicap visuel, et des agrandissements pour les sujets. (…) En primaire et au collège ça a toujours bien marché les professeurs disaient toujours « oui d'accord, bien-sûr on va le faire », alors qu'au lycée il y a eu un ou deux profs plus réticents on va dire. » (Constance, étudiante en L3 de droit)*

2.1.2 Une fluidité qui ne doit pas masquer certaines difficultés

L'ANALYSE fine des entretiens fait apparaitre que même pour ces étudiants au parcours plutôt fluide et peu heurté, certaines difficultés ont marqué leur expérience scolaire. Leur parcours « fluide » ne signifie pas l'absence de difficultés ou un « parcours idéal ». Quelques étudiants évoquent notamment des difficultés, à certains moments de leur scolarité, quant à leur socialisation dans leur groupe de pairs. Qu'il s'agisse d'un

sentiment de solitude ou d'isolement, de moqueries ou de relations difficiles avec leurs camarades, leur faible intégration ou leur socialisation difficile marquent leur expérience. C'est notamment le cas de Constance, qui se considère de plus en plus isolée ou solitaire en avançant dans sa scolarité.

> *« Les camarades ou les enfants deviennent de plus en plus, on va dire méchants, entre eux. Ils le sont déjà quand ils sont tout petits, mais ça devient de plus en plus flagrant. (…) Enfin moi en tout cas, j'ai été assez solitaire au lycée alors qu'au collège j'avais quand même quelques relations, (…) Au lycée je trouvais ça un peu plus individualiste. » (Constance, L3 de droit)*

C'est également le cas de Xavier, qui semble mettre en lien sa faible intégration avec le fait qu'il ne se conforme pas aux normes et aux codes (vestimentaires, langagiers, ou comportementaux) du groupe enfantin ou adolescent.

> *« Au lycée, on n'est pas très mature. Ça m'a toujours fait rire d'ailleurs les jeunes revendiquent leur indépendance, ils veulent être indépendants et pourtant ils s'habillent comme les copains, pensent comme les copains, parlent comme les copains, vont faire les fêtes comme les copains. Si on ne fait pas comme les copains, on est tout de suite mis à l'écart. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Selon les périodes, les espaces et les groupes dans lesquels les étudiants s'inscrivent, leur intégration et leur socialisation évoluent. En termes de temporalité, Constance connait une intégration plus faible en avançant dans l'enseignement secondaire, tandis que Xavier connait une évolution inverse.

> *« En première et terminale ça allait, mais les années de collège et surtout l'année de seconde, j'en ai bavé. Ensuite, à partir de la première j'étais mieux, j'étais plus intégré. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Pour Alexis, scolarisé en milieu ordinaire en Martinique tout au long de l'enseignement primaire et secondaire, son expérience scolaire est marquée par le sentiment d'être souvent « *mis à l'écart* » par les enseignants qui tentaient de « *voir comment s'arranger avec [lui]* ». Il vit son parcours en se sentant « *repérable* » et « *reconnaissable* » au sein des écoles qu'il fréquente, dans le sens où il a toujours été « *le seul étant en situation de handicap dans l'établissement public normal* ».

Au-delà des difficultés en termes d'intégration et de socialisation, deux étudiantes aux parcours scolaires fluides, doivent faire face à une forte détérioration de leur état de santé à la fin de leur parcours dans l'enseignement secondaire. Ces évènements qui surviennent subitement articulés à l'absence d'aménagement ou de mesures de compensation du contexte pédagogique, sont à l'origine de ruptures pour ces étudiantes. C'est notamment le cas d'Emmanuelle, alors bachelière scientifique, qui a passé « *une année de terminale difficile* » :

> *« Pour la première et la terminale, le médecin ne comprenait pas exactement ce qu'il se passait. Le temps qu'il cherche, il s'est passé un ou deux ans, il pensait que c'était temporaire. Donc, dès ma terminale il a dit « ça parait compliqué, mais tu ne peux plus vraiment trop écrire ». Mais ça devait être en septembre ou en octobre de l'année de terminale, donc il n'y avait pas assez de temps pour mettre en place un service aussi lourd, le temps des démarches il était trop tard. Il n'y avait pas d'accompagnement et c'était aussi ça le souci ». (Emmanuelle, L3 d'administration économique et sociale)*

Pour pallier ces difficultés et pour parvenir « *à suivre* », elle sollicite divers acteurs pour récupérer le contenu des enseignements, auprès d'un élève qui lui fait des photocopies, ou encore avec l'aide de son père enseignant : « *on s'est un peu arrangé*

avec les profs ». Cette étudiante a donc mis en place différentes stratégies pour pallier le manque ou l'absence d'adaptation du contexte pédagogique.

Ces stratégies individuelles ne sont pas toujours acceptées ou suffisantes pour pallier les difficultés et atténuer la situation de handicap. La production d'une situation de handicap résulté de l'interaction entre ici l'élève et son environnement. Sans modification ou adaptation du contexte pédagogique, la situation de handicap qui pourrait être réduite s'en retrouve renforcée. C'est notamment le cas pour Kim (cf. encadré 3), alors bachelière scientifique, à qui les enseignants refusent l'usage d'équipements spécifiques (dictaphone, ordinateur portable) et n'offrent pas la possibilité de participer pleinement et entièrement aux activités pédagogiques (ici l'évaluation). Ce refus ou cet empêchement de la part de l'enseignant, provoque chez elle un sentiment d'exclusion « *Kim elle est là mais ne vous en faites pas elle fait une sieste* », voire un sentiment d'inutilité « *elle sert à rien* ».

Encadré 3 : La survenue de la maladie en classe de terminale

« J'ai fait ma scolarité normalement. Arrivée en terminale, j'ai appris que j'avais une sclérose en plaques, donc toute l'année de terminale s'est très mal passée. Elle s'est très mal passée dans le sens où je n'étais pas bien dans mon corps, je n'arrivais pas à comprendre ce que c'était la sclérose en plaques et pourquoi ça me tombait dessus. Puis à la fin de l'année, il y a eu le bac, je l'ai passé et j'ai été aux rattrapages. J'ai eu mon bac, mais j'ai demandé à redoubler ma terminale, parce que j'étais en terminale scientifique mais j'avais quand même que 2 en maths et 4 en physique-chimie. Donc je me suis dit que je ne pouvais pas partir dans des études supérieures avec un bagage insuffisant comme ça, que par rapport à d'autres je ne ferais pas le poids. Donc, je me suis dit, je vais demander à redoubler ma terminale, ils m'ont dit OK.

J'ai fait ma deuxième terminale du coup avec la sclérose en plaques et je n'avais pas d'assistante. Donc je faisais sur l'ordinateur la plupart des choses, mais par exemple au lycée, il y avait des profs qui refusaient qu'on enregistre le cours en dictaphone, qu'on ait un ordinateur portable en cours ou quoi que ce soit. Même étant donné que je ne pouvais pas faire autrement, il y en avait qui refusaient, vraiment. Ils me regardaient droit dans les yeux et ils refusaient, je me disais wouah ils ne sont pas gênés. Il y avait carrément des profs qui ne voulaient pas que j'ai d'ordi pas de dictaphone et qui ne me faisaient pas faire les DS (devoirs surveillés). Par exemple, j'étais présente, ils disaient à toute la classe sortez une feuille on fait un D.S. de maths bon sauf Kim parce que bon elle peut pas écrire. C'est bizarre quand même comme méthode, c'est un peu Kim elle est là mais ne vous en faites pas elle fait une sieste, elle sert à rien quoi. »

(Kim, Baccalauréat Scientifique mention passable, 2ème année de DUT)

Dans ce parcours, ce n'est pas l'obtention du diplôme du baccalauréat qui est visée, mais bien un apprentissage en profondeur, face à un bagage jugé « *insuffisant* » par l'étudiante. L'inquiétude semblait alors porter sur les conséquences possibles sur ses études supérieures et le souci de « *faire le poids* » comparativement aux autres étudiants.

2.2 Un parcours « alterné »

UN QUART des étudiants interrogés ont connu un parcours scolaire marqué par une « alternance », soit entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé, soit entre le domaine du soin et celui du scolaire. On retrouve dans ce groupe, à la fois des lycéens qui sont « à l'heure » à l'obtention de leur baccalauréat, et d'autres davantage en décalage avec les normes temporelles de référence. C'est dans ce groupe que l'on retrouve les bacheliers technologiques et professionnels. Ces parcours scolaires et ces trajectoires sont ponctués par des ruptures, à la fois temporelles et spatiales, des bifurcations dans les cheminements individuels.

2.2.1 Une alternance entre le temps des « soins » et le temps scolaire

AINSI, certains étudiants ont vécu une scolarité marquée par des interruptions, dues à des problèmes de santé tels que la prise de certains traitements ou une hospitalisation, qui les ont empêchés de poursuivre totalement ou partiellement certaines périodes, plus ou moins longues, de leur scolarité.

> *« Au collège, je n'ai fait que trois ans de collège, parce que j'ai été hospitalisée pendant un an complet. Donc, j'ai eu trois ans au collège trois ans et trois ans au lycée. » (Fanny, L2 de psychologie)*

> *« En fait j'ai eu un accident en 2005, du coup jusqu'à mes onze ans j'étais lambda (rires). Et après, l'année 2005-2006 je l'ai utilisée pour mon rétablissement. Fin 2006, j'ai été un tout petit peu re-scolarisée. » (Agathe, L3 de langues)*

2.2.2 Une alternance entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé

D'AUTRES étudiants, la majorité d'entre eux, ont connu des trajectoires marquées par différentes ruptures, des bifurcations et des transitions multiples. Il s'agit notamment d'un passage temporaire ou définitif dans des classes ou des établissements spécialisés. Pour certains, l'entrée dans « l'enseignement adapté » au sein d'établissements spécialisés intervient lorsque l'établissement scolaire du secteur de leur domicile n'est pas adapté pour les accueillir. C'est par exemple le cas d'une étudiante qui intègre un EREA[199] à l'âge de quinze ans pour son passage au lycée.

> *« Le collège je l'ai fait chez moi dans ma région, en cursus complètement normal. Le lycée en soi je l'ai fait à l'EREA parce que le lycée de chez moi, si je voulais je pouvais traverser toute la ville pour aller au bâtiment sciences et vie, pour moi il n'était pas question, en plus il fallait courir alors… ». (Lucie, L3 de chimie)*

Cette transition implique des changements en termes d'espace et de temps, mais aussi la découverte d'une nouvelle institution dont les normes et les codes qui régissent les rôles, les statuts et les interactions entre les individus sont différents. Elle découvre alors un nouveau contexte pédagogique dans lequel les relations avec les enseignants et les autres élèves, ainsi que les modalités pédagogiques, en termes d'individualisation, diffèrent de ce qu'elle avait connu en milieu ordinaire.

> *« Déjà quand tu es à l'EREA c'est au cas par cas, c'est-à-dire qu'en fin de compte en terminale, c'est comme si tu étais toute seule avec le prof, parce que le prof il te connait*

---

[199] « Etablissement Régional d'Enseignement Adapté ».

par cœur. (…) Quand tu es à trois dans une salle, tu ne sympathises pas forcément avec les personnes, mais tu arrives toujours à tisser entre guillemets certains liens. » (Lucie, L3 de chimie)

L'éloignement géographique de l'établissement lui impose de quitter le domicile familial pour entrer en internat au sein de la structure. Conjointement à la rupture en termes de contexte pédagogique, cette transition modifie en profondeur son cadre de vie, et entrave quelque peu ses aspirations en termes d'autonomie et d'émancipation. Elle y restera jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, où elle obtiendra un baccalauréat de série scientifique à la session de rattrapages.

« C'est un premier pas vers l'autonomie, même si c'était un peu dur dans le sens où je ne me sentais pas à l'aise. L'EREA c'est quelque chose où on te cocoone dans le sens où c'était un peu genre "vient que je te fasse tout". Et ça quand tu as 15 16 17 18 ans tu as qu'une envie c'est de t'émanciper de tout ça. » (Lucie, L3 de chimie)

D'autres étudiants ont connu des trajectoires similaires, à savoir une scolarisation en milieu ordinaire pour l'enseignement du premier degré, puis un passage dans un établissement spécialisé au cours du secondaire. Dans le parcours d'Alice (cf. encadré 4), il apparait que son orientation se soit fondée sur des choix d'établissements scolaires avant le choix d'une filière ou d'un domaine disciplinaire.

Encadré 4 : Un parcours marqué par des choix « par défaut »

« J'ai eu mon brevet en 2005. Après la troisième, je ne savais pas quoi faire. D'après mes souvenirs, je portais toujours un intérêt pour le milieu médico-social, mais le lycée était trop loin j'étais trop fatigable donc ça me bloquait et je n'ai pas osé me lancer. Je crois que j'ai voulu faire quelque chose à côté de chez moi, parce que le lycée était à côté chez moi, j'ai choisi le truc par facilité en fait on va dire. J'ai fait un BEP secrétariat que j'ai eu en 2007. Ensuite, j'ai fait un an en bac professionnel sur les deux. J'ai arrêté au tout début de la deuxième année parce que j'ai eu pas mal de soucis de santé.

C'était à cette période que j'ai perdu la marche et que je suis rentrée à l'EREA. C'est une structure qui va du primaire jusqu'au BTS, avec un centre de soin intégré et un internat adapté pour les élèves en situation de handicap. Il y avait vraiment tout sur place le scolaire et le soin. J'ai fait une première STG en comptabilité et après un bac STG, que j'ai eu en 2011 avec mention très bien. La comptabilité, je l'ai toujours fait par défaut. Déjà avec le BEP secrétariat on ne pouvait pas aller en filière générale directement, donc j'étais obligée de passer par le bac technologique. Et puis à l'époque je voulais rester dans mon EREA, pour ne pas trop bouger. Il y avait moins tout ce qui était secrétariat, c'est pour ça que j'ai pris la comptabilité. J'y portais un intérêt parce que je m'en sortais, j'avais des bonnes notes, c'était pour moi pas trop compliqué, donc c'était valorisant de travailler entre guillemets dans la facilité. Mais, le domaine en lui-même c'est pas quelque chose qui me plait beaucoup. »

(Alice, L3 psychologie)

Dans un premier temps, c'est la localisation géographique de l'établissement qui a primée, au regard de la proximité entre l'établissement et le domicile familial « *par facilité* ». Ensuite, en lien avec l'évolution de son état de santé, elle entre dans un établissement d'enseignement adapté. Dans les deux cas, elle opère des choix « *par défaut* », en termes de filière poursuivie, au sein de l'offre de formation de l'établissement ciblé. A plusieurs moments de son parcours, elle envisage de changer d'orientation mais cela impliquait alors de changer d'établissement, mais elle ne voulait

pas « *bouger* » ou elle n'a pas « *osé* ». Elle obtient un baccalauréat STG mention très bien en 2011.

Pour d'autres étudiants, ces périodes de rupture et de transition au sein de nouveaux espaces éducatifs sont multiples. C'est notamment le cas de Louis, qui après une scolarisation dans le milieu spécialisé dans l'enseignement primaire, connait quatre changements d'établissements au cours de l'enseignement secondaire. Il fait l'expérience de plusieurs contextes pédagogiques et de multiples changements : entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé, entre des établissements classés ZEP et des établissements de « *milieu bourgeois* », entre des classes d'élèves « *remuants* » et des classes « *d'élite* ». Au sein de ces différents espaces éducatifs, il ne se situe pas de la même manière par rapport au groupe classe et passe du statut « *d'intello* » au statut de « *bon dernier* » (cf. encadré 5).

Encadré 5 : D'un établissement ZEP à une classe d'élite, passer du statut « d'intello » à celui de « bon dernier »

« Arrivé en sixième, je me retrouve dans une classe de 30 élèves en ZEP, c'était le bordel mais bon, j'arrive à me faire accepter. J'étais intégré dans une ULIS pour quelques cours, mais les trois quarts des autres cours j'étais en milieu lambda. J'arrivais à suivre, j'avais des bons résultats. Mais là, le collège a fermé. J'arrive en cinquième, dans un autre collège, donc je perds déjà tous les amis que j'avais. Je me retrouve en cinquième, donc dans une classe où ça se passe plutôt bien, les élèves sont plutôt sympas. J'arrive encore à avoir des bonnes notes. Je valide l'année, il n'y a pas trop de soucis.

En quatrième, là par contre, tout change. Déjà je commence à fatiguer, levé tous les jours à six heures, se taper des journées de cours, plus des soins, j'avais 3 voire 4 séances de kiné par semaine. C'est usant, il faut faire ton boulot de collégien machin plus la kiné. Alors le problème en quatrième déjà je ne me retrouve pas dans la même classe. Tous les bons des élèves entre guillemets, ceux avec qui je m'entendais, ils sont partis dans d'autres classes. Je me retrouve dans une classe où il y a tous les emmerdeurs locaux. Le problème c'est que ça va bien un temps mais les élèves étaient quand même assez remuants, voire très remuants. Bon puis c'est dur la quatrième, ça ne va plus, je ne m'entends plus, je fatigue de trop. J'ai dit stop. Je vivais mal la classe, ça chahutait je n'arrivais plus à suivre correctement les cours. Puis le rythme était tel que j'avais quand même une perte de notes, donc je n'y arrivais plus. Ça m'a fait péter un câble. Puis bon, il faut dire aussi que pour moi le collège, je n'avais jamais véritablement de vie sociale. Parce qu'en fait je ne disais jamais, là où j'habitais (rires), parce que déjà j'habitais en campagne. Parce que tu vois en cité malheureusement, c'est juste ce qu'on voit dans le film "Neuilly sa mère", c'est surtout que j'ai eu tendance à avoir de bonnes notes, donc on m'a traité d'intello. Et ça, dans les cités, quelqu'un qui est un intello, déjà, on va le regarder.

Donc là, je rentre à l'EREA, un établissement qui avait la particularité de mélanger élèves handicapés et élèves valides. En troisième, j'avais une classe super bonne au niveau des notes, une classe d'élite. Le problème c'est que j'étais un des derniers, là ça m'a fait tout drôle. Parce qu'en milieu ordinaire, j'étais dans les premiers, et là j'étais bon dernier. Déjà on arrive dans le 92, je découvre les élèves, du "cassos" on passe au milieu bourgeois… Donc pourquoi Neuilly sa mère ? Parce que ça me fait penser à ça ! Il y avait des gens qui venaient de Versailles, là tu vois le pédigrée ! Et ils se plaignaient ! »

(Louis, L2 d'histoire)

A la fin du collège, ses enseignants considèrent qu'il serait « *trop compliqué* » de « *suivre le rythme* » en seconde générale : « *ils se sont dit pour qu'il ait un avenir et un métier on va l'envoyer en bac pro* ». Il entre alors dans un autre établissement d'enseignement adapté et obtient « *par défaut* » un baccalauréat professionnel gestion administrative.

Ces changements multiples de contextes pédagogiques concernent également Agathe, qui a fréquenté cinq établissements différents lors de sa scolarité dans le second degré. Après une période d'hospitalisation suite à un accident survenu l'année de la sixième au collège, elle est scolarisée dans un centre de rééducation le temps d'un trimestre. Puis, elle rejoint sa ville natale et entre dans une classe (UPI) qui accueille des élèves handicapés au sein d'un établissement ordinaire.

> *« J'ai été en UPI, c'est nul, c'est une unité pédagogique d'intégration. En fait, elle n'était pas du tout adaptée pour moi parce que c'était plutôt pour des personnes handicapées mentales que physiques. Donc ça volait pas haut, même les profs avec moi ils voyaient bien qu'ils ne pouvaient rien faire. » (Agathe, L3 de langues)*

Elle entre alors dans un collège privé pour trois ans, de la classe de cinquième à la troisième. Elle consacre alors beaucoup de son temps libre au travail scolaire, aidée par sa mère qui la « *poussait beaucoup* », elle qualifie cette période de « *galère* » et se retrouve très fatiguée : « *Je ne sais pas comment ça se passait pour vous, mais en tout cas pour moi ce n'est pas trop normal de devoir travailler quatre heures tous les soirs* ». A l'issu du collège, elle choisit d'entrer dans un établissement d'enseignement spécialisé (EREA) pour « *respirer* » face à un enseignement « *moins intense* ». Elle juge ce changement de rythme plutôt positivement, puisqu'elle disposait selon elle de plus de temps pour pouvoir se concentrer sur chaque chose. Toutefois, elle qualifie également cette période de « *régression* », dans le sens où elle « *commençait à se laisser aller, plus cool, à ne plus autant se pousser* ». Au-delà de la découverte de nouvelles modalités pédagogiques, elle découvre un nouvel espace dans lequel son intégration et sa socialisation est faible.

> *« J'étais vraiment trop mal avec les autres personnes handicapées, j'avais trop de mauvaises relations. En plus à l'EREA tu as intérêt à être bien avec les gens, parce que tu es loin de tout. J'ai trouvé que les handicapés sont méchants entre eux, et du coup je suis repartie chez moi. » (Agathe, L3 de langues)*

Après une année passée à l'EREA, elle fait le choix de retourner dans sa ville natale et entre dans un lycée privé en filière Sciences et technologies de la gestion, « *Là, ça été la grande vie !* ». Elle obtient un baccalauréat STG avec mention bien en 2013.

> *« C'était vraiment très bien. Déjà pour moi par rapport à mes difficultés, le programme était beaucoup mieux adapté, beaucoup plus léger. Les matières technologiques j'ai adoré ça, et franchement les gens ils étaient tous sympas. » (Agathe, L3 de langues)*

Il apparait donc que parmi ses multiples expériences dans des contextes pédagogiques divers et variés, seules les années de première et de terminale semblent l'avoir pleinement satisfaite, c'est-à-dire tant sur le plan pédagogique et celui des apprentissages, que sur le plan des relations sociales et de son intégration.

2.3 Parcours du « combattant » et parcours « chaotique »

UN QUART des étudiants interrogés ont fait l'expérience de parcours que l'on peut qualifier de « heurtés », parfois même « chaotiques » ou encore de « parcours du combattant ». Ils sont tous titulaires d'un baccalauréat général, pour la majorité d'entre eux de série scientifique, obtenu sans mention et généralement à la session de rattrapages. Ils ont en commun une appréciation plutôt négative de leur passé scolaire, comme une expérience « difficile », parfois « catastrophique » ou « chaotique » au cours de laquelle il a fallu « se battre ».

2.3.1 Le parcours du combattant

DANS plusieurs entretiens, on peut relever de manière récurrente l'usage du champ lexical du combat lorsque les étudiants évoquent leur parcours scolaire. Ils expriment la nécessité d'avoir dû « *se battre* » pour faire face à diverses difficultés. Qu'il s'agisse de poursuivre une scolarité en milieu ordinaire, en refusant le passage vers des établissements spécialisés, d'adapter le contexte pédagogique en mettant en place des mesures de compensation du handicap, ou encore de choisir librement une orientation vers un baccalauréat de série général, poursuivre sa scolarité semble relever du domaine du combat.

> *« C'est toujours plus difficile entre guillemets de continuer dans un milieu scolaire normal, il y a toujours des étapes à franchir. (…) Au collège, certains médecins voulaient m'envoyer dans un établissement spécialisé pour alléger ma famille et mes parents, mais on n'a jamais voulu. » (Bruno, niveau L3 Institut de Préparation à l'Administration Générale).*

Ils justifient leur volonté de poursuivre une scolarité en milieu ordinaire par plusieurs raisons. Ces raisons renvoient parfois à l'envie de continuer à fréquenter les mêmes établissements dans lesquels ils ont des relations amicales avec leurs camarades, mais aussi à la volonté de ne pas être isolé dans le « *milieu du handicap* ».

> *« Moi j'aimais mieux rester avec mes potes dans le milieu normal. Et puis ça me permettait de voir le monde des valides, de ne pas être confiné dans le milieu du handicap et essayer d'ouvrir les portes du monde du handicap pour les valides. L'idée n'a jamais été d'intégrer un centre et puis on a réussi à mettre en place des choses dans la famille, mes grands-pères pour venir me lever ou des choses comme ça, du coup ça a été comme ça. » (Bruno, niveau L3 Institut de Préparation à l'Administration Générale)*

Au-delà du « maintien » en milieu ordinaire, ces élèves ont rencontré des difficultés avec les équipes pédagogiques ou certains de leurs enseignants, notamment pour faire accepter les mesures de compensation du handicap. Certains attribuent les « réticences » des enseignants à leur méconnaissance ou ignorance sur certaines questions qui touchent au handicap.

> *« Au lycée, les professeurs ne voulaient pas m'intégrer avec Ruby mon chien d'assistance, parce qu'ils pensaient que j'emmenais mon doudou à l'école entre guillemets. Donc il a fallu se battre un peu puis après, quand les gens ils ne connaissent pas, il y a toujours la réticence. » (Bruno, niveau L3 Institut de Préparation à l'Administration Générale)*

D'autres difficultés rencontrées par ces étudiants, concernent les discours des enseignants du secondaire vis-à-vis de ce que l'on pourrait appeler leur « destin scolaire ». C'est le cas de Claire, à qui des enseignants ont toujours prédit son « échec » et le fait qu'elle ne parviendrait pas à obtenir un baccalauréat de série générale.

> *« Depuis que je suis née tout le monde dit que je serai en échec scolaire. Les professeurs, de la maternelle jusqu'au lycée, on m'a dit que je n'y arriverais pas, jusqu'au brevet à peu près. Oui qu'il fallait me mettre en bac pro tout ça parce que je n'y arriverais jamais. Et voilà je suis là, je n'ai jamais redoublé » (Claire, L2 de langues)*

Ces discours et ces jugements de la part des enseignants peuvent être questionnés quant à leur impact sur l'apprentissage effectif et le devenir réel de ces étudiants. En effet, de nombreux travaux ont montré les conséquences des effets d'attente des enseignants sur la performance et la réussite des élèves. Des travaux empiriques ont montré les effets, en termes d'efficacité et d'équité, du jugement que portent les

enseignants sur la valeur scolaire de leurs élèves, notamment à travers la mise en évidence de « l'effet-maitre » (Bressoux, 2001). Dans le cas de Claire, ces discours enseignants ou « jugement(s) scolaire(s) », que l'on pourrait qualifier de décourageants ou limitants, peuvent apparaitre d'autant plus paradoxaux qu'ils s'inscrivent dans un contexte où ses performances scolaires sont élevées. Ce paradoxe peut être expliqué par le processus de construction du jugement scolaire qui ne se fonde pas uniquement sur les performances avérées, mais qui renvoie davantage à un « *processus d'inférence à partir d'informations qui visent à attribuer une valeur aux individus* », et qui subit l'influence des normes sociales en vigueur (Bressoux, 2001, p.49). Dans le cas de Claire, une conseillère d'orientation, rencontrée à la fin du collège, l'encourage au contraire à poursuivre en filière générale : *« vu mes résultats, vu que j'avais des supers bonnes notes, j'avais quinze de moyenne, on m'a dit qu'il valait mieux que je continue en bac général. ».* Lorsque l'on interroge cette étudiante sur les raisons, qui selon elle, poussaient les enseignants à tenir ce type de discours : « *je ne sais pas… Peut-être parce qu'il me fallait beaucoup de temps pour comprendre, tout ça.* ». Elle décide alors, contre l'avis de ses enseignants, de poursuivre son parcours en filière générale.

> *« Comme je suis une battante, je peux bosser pendant des heures et des heures. Je me suis dit que je ferai le bac S. Voilà c'est une revanche par rapport aux profs qui m'ont dit que je n'y arriverai jamais. » (Claire, L2 de langues)*

Elle obtient, « à l'heure », un baccalauréat de série scientifique. Cette dimension temporelle apparait comme un « marqueur de réussite » dans son discours, puisqu'elle précise à plusieurs reprises lors de l'entretien qu'elle « *n'a jamais redoublé* ». A ces difficultés, s'ajoutent parfois une faible socialisation et une intégration difficile dans les groupes de pairs, qui participent à renforcer une appréciation négative de la part de l'étudiante son expérience scolaire. Elle raconte avoir subi « *des moqueries, par exemple au collège et lycée* » notamment en raison *« de l'angiome que j'ai au visage ».* Face aux moqueries, elle adoptait la plupart du temps des comportements de résignation et de repli sur soi : « *je me cachais, j'essayais de leur expliquer mais quand ils ne voulaient pas comprendre, je laissais tomber.* »

Les étudiants qui ont connu un parcours du combattant, ont certes rencontré certaines difficultés, mais ils ont globalement poursuivi leur scolarité en adéquation avec les normes temporelles de l'institution ainsi qu'en répondant aux exigences scolaires en termes de performances et de résultats.

2.3.2 Le parcours « heurté » ou « chaotique »

Les étudiants au parcours scolaire « chaotique » ou « heurté » ont rencontré des difficultés parfois semblables au « parcours du combattant », mais ils ont en plus eu des performances et des résultats aux évaluations scolaires jugés insuffisants. Leurs parcours s'inscrivent dans une temporalité qui se distingue de la norme scolaire, ils cumulent à la sortie de l'enseignement secondaire plusieurs années de « retard » dues à des redoublements.

Tout au long de sa scolarité, Stéphane n'aimait pas l'école (cf. encadré 6). Il explique cela par plusieurs raisons, notamment des difficultés de compréhension dans certaines disciplines, la « pression » exercée par certains enseignants, mais aussi la crainte de l'échec.

« La peur de pas être à la hauteur, le fait que je n'étais pas à l'aise avec l'école. J'étais vraiment à la ramasse entre guillemets par rapport à certains. J'avais vraiment du mal, il y avait des matières, en maths ou en langue(s), j'y allais, je m'asseyais et puis ça servait à rien. Je ne comprenais rien rien rien. J'avais des profs généralement qui me mettaient pas mal la pression, qui étaient toujours après moi. Du coup je n'avais pas envie d'y aller. » (Stéphane, L3 d'histoire)

Souvent absent, ayant des performances scolaires jugées trop faibles, il est orienté par le conseil de classe à l'issu de la classe de seconde vers une filière professionnelle. Conscient de l'image souvent négative qui accompagne les filières professionnelles, socialement dévalorisées dans le contexte français, il souhaite par tous les moyens rejoindre une filière générale pour l'obtention du baccalauréat.

« Je me suis retrouvé en filière professionnelle, c'était en travaux forestiers la filière bois. Quand tu es dans une filière professionnelle, tu es souvent méprisé, enfin je n'irais pas jusque-là, mais tu es souvent mal jugé, et ça me gênait particulièrement. » (Stéphane, L3 d'histoire)

Il interrompt alors sa scolarité en filière professionnelle, entre pour la seconde fois en classe de seconde où le même scénario se reproduit, à savoir le refus du conseil de classe de poursuivre en filière générale. Il entre dans une autre filière professionnelle qu'il interrompt à nouveau, au profit d'une première générale au sein d'un établissement privé, localisé à une heure de son domicile, qui l'accepte malgré l'avis négatif du conseil de classe. Il restera dans cet établissement peu de temps, avant de rejoindre sa ville natale. C'est à cette période qu'on lui diagnostique une dyslexie et une dyscalculie, ce qui permettra la mise en place d'accompagnements scolaires. Il obtient un baccalauréat de série économique et sociale en 2013, à l'âge de 22 ans.

Encadré 6 : « Je n'aimais pas du tout l'école », le parcours chaotique de Stéphane

« Déjà à la maternelle ça a été compliqué. Les maitresses commençaient à dire "ça ne va pas". On se demandait si j'allais aller en primaire générale, enfin si je n'allais pas aller dans une école spécialisée. Mais bon j'ai réussi quand même à passer les classes au fur et à mesure, j'ai redoublé le CE1 je crois. Ils convoquaient déjà les parents et puis je n'aimais pas du tout l'école à ce moment-là. J'ai beaucoup été absent, de l'école primaire au collège, j'y allais vraiment à reculons, j'étais même content quand j'étais malade, je faisais tout pour ne pas y aller.

J'ai eu vraiment un parcours chaotique on va dire. En fait, après une seconde générale, j'avais été orienté vers une filière professionnelle. Le conseil de classe avait refusé le passage en première, j'avais essayé de faire appel mais ça n'avait pas fonctionné. La première année j'ai abandonné très vite. J'avais refait une seconde générale, qui avait donné le passage en première refusé. Donc je suis retourné en professionnel, que j'avais arrêté très vite aussi parce que je ne voulais pas faire ça. Je suis retourné en première dans un lycée privé, donc eux ils m'ont pris, même si le passage en première n'avait pas été accepté. Je suis resté un mois et puis j'ai vraiment voulu retourner dans mon lycée, où j'avais des amis, enfin tout à côté de chez moi. Du coup après je suis revenu au lycée public. C'est vraiment à partir de là que j'ai été bien pris en charge par les enseignants, l'équipe éducative, où vraiment ils m'apportaient une aide, tandis qu'avant je n'avais vraiment aucune aide au niveau des cours. Et là j'ai passé le bac ES, je l'ai eu aux rattrapages quand même, mais je l'ai eu ».

(Stéphane, L3 d'histoire)

D'autres étudiants ont connu des parcours semblables, dans lesquels, parfois, le parcours « alterné » entre classe ordinaire et classe spécialisée se cumule avec des difficultés caractérisant le parcours « heurté ». C'est par exemple le cas d'Abdel, qui a lui aussi connu plusieurs redoublements durant sa scolarité ainsi que des changements d'établissements.

> *« En fait, j'ai fait deux quatrièmes. Ma première c'était dans une école normale, tu vois avant je n'étais pas en fauteuil. (…) Avant je pouvais marcher, courir, jusqu'en quatrième où je ne pouvais plus marcher. Puis en quatrième et troisième, j'étais suivi par l'auxiliaire de vie scolaire et en UPI. » (Abdel, L1 de géographie)*

A ce moment de son parcours, il change d'établissement d'enseignement secondaire, en s'éloignant du domicile familial, pour entrer dans une classe d'enseignement spécialisé au sein d'un collège ordinaire. Concernant la transition entre le collège et le lycée, il poursuit sa scolarité sur le même site : « *A côté de l'UPI, le lycée il était accessible, tous les jeunes en situation de handicap qui étaient à l'UPI allaient à ce lycée, presque tous.* ». En entrant au lycée, il intègre à nouveau une UPI mais repasse ensuite en classe ordinaire : *« comme ils trouvaient que je comprenais bien les cours et tout, je n'avais pas besoin de continuer à l'UPI., alors j'allais dans les classes normales.* ». L'obtention du baccalauréat est son objectif central, puisqu'il dit avoir « *raté son année* » lorsqu'il n'obtient pas le diplôme à l'issue de la terminale. Il redouble alors et obtient un baccalauréat l'année suivante, à la session de rattrapages, à l'âge de 21 ans.

2.4 Un parcours atypique et la compensation du handicap

CETTE typologie des parcours scolaires ne doit pas masquer la pluralité des parcours et la diversité des expériences. Bien que toute typologie peut apparaitre comme une « construction arbitraire », elle vise ici à dégager les grandes caractéristiques des parcours des étudiants avant leur entrée dans le supérieur.

Précisons que certains parcours scolaires peuvent être situés à la « périphérie » plutôt qu'au centre du parcours-type dans lequel ils s'intègrent. C'est le cas notamment des étudiantes qui ont connu un parcours fluide jusqu'à leur dernière année de scolarisation dans l'enseignement supérieur. D'autres parcours, peuvent être davantage situés au « croisement » de deux parcours-types. C'est par exemple le cas d'Abdel qui a connu un parcours « heurté » mais également marqué par une alternance entre enseignement adapté ou spécialisé et enseignement ordinaire. L'une des limites de cette typologie des parcours scolaires concerne notamment le fait que deux parcours n'aient pas pu être intégrés dans les trois parcours-types dégagés.

2.5 Des étudiants qui « échappent » à la typologie proposée

QUELQUES étudiants « échappent » à cette catégorisation en trois parcours-types, soit par manque d'éléments d'analyse, soit par le caractère « atypique » du parcours scolaire de l'étudiant. L'un des étudiants interrogés dans le cadre de l'enquête a évoqué trop peu d'informations lors de l'entretien concernant son parcours scolaire. Les éléments disponibles sont très descriptifs et limités, tels que les établissements fréquentés, la série et la mention au baccalauréat, ainsi que sa sortie de l'enseignement secondaire « à l'heure ». Au vu de ces seuls éléments, son parcours pourrait apparaitre « plutôt fluide ». Cependant, l'absence d'éléments d'appréciation concernant sa scolarité, ses performances, son intégration, ou plus largement son expérience, nous a invités à ne pas l'inclure dans la typologie proposée.

2.5.1 Un parcours scolaire atypique dans « le monde du handicap »

UN seul des étudiants interrogés a effectué l'ensemble de sa scolarité « *dans le monde du handicap* » selon ses termes. Ce parcours est qualifié *d'atypique* dans le sens où il se distingue de l'ensemble des autres parcours scolaires des étudiants de l'enquête. Andreas entre en établissement spécialisé dès l'école maternelle. Il intègre un site composé de plusieurs structures, qu'il fréquente jusqu'à l'obtention de son baccalauréat professionnel.

De la maternelle à la classe de quatrième, il est scolarisé au sein d'un Institut Médico-éducatif (IME), dans lequel « *les soins passent avant les études* » et où il a peu de « *liberté* ». Pour l'entrée en quatrième, il fait le choix d'entrer à l'EREA, une structure voisine. Il précise qu'à l'IME par exemple, il faut prévenir les professionnels pour se déplacer d'un point A à un point B, même pour se rendre aux toilettes. C'est donc en quatrième qu'il a « *commencé à prendre sa liberté* ». Il précise qu'à l'EREA, les études passent désormais avant les soins, les programmes sont les mêmes qu'en école ordinaire. Les classes qu'il fréquente sont constituées généralement de 5 ou 6 élèves, et les relations avec les enseignants sont privilégiées, « *proches* » et permettent de « *créer des liens* ». Mais il considère que « *les profs, depuis tout petit, ils m'ont mis des bâtons dans les roues* » notamment concernant ses choix d'orientation.

Le récit d'Andreas concernant sa scolarité n'est pas davantage détaillé, toutefois il s'exprime longuement sur la transition vers « *le monde des valides* » et son intégration « *en milieu normal* » à l'issu de l'obtention de son baccalauréat : « *le monde des valides, j'ai appelé ça la jungle, je ne connaissais pas !* ».

2.5.2 La compensation du handicap dans l'enseignement secondaire

L'UNE des dimensions ou l'un des éléments d'analyse n'ayant pas été introduit dans la typologie renvoie à l'accompagnement de ces élèves dans leur scolarité et les mesures de compensation du handicap. Cet élément est néanmoins bien présent dans les récits des étudiants lorsqu'ils évoquent leurs parcours scolaires.

La totalité des étudiants de l'enquête a connu des mesures d'aménagement des conditions de passation du diplôme du baccalauréat, notamment l'obtention d'un tiers-temps pour les examens. Concernant l'accompagnement pédagogique, les trois quarts d'entre eux ont été accompagnés à un moment de leur parcours, le plus souvent dans le second degré, par une auxiliaire de vie scolaire (AVS). La plupart du temps, l'AVS accompagne l'élève sur une longue période de sa scolarité. C'est par exemple le cas d'Ambre qui est accompagnée par la même personne de la classe de sixième à la terminale.

> *« Au collège c'était un peu différent, parce que on était deux dans la classe. Donc ils avaient engagé une deuxième personne, elle n'avait pas vraiment la fonction d'AVS elle était EVS[200], mais sinon en règle générale j'ai toujours eu la même personne ». (Ambre, L3 de psychologie)*

L'accompagnement concerne les dimensions pédagogiques, mais aussi pour certains l'aide à la vie quotidienne dans le contexte scolaire.

---

[200] Emplois Vie Scolaire.

« Elle [l'AVS] allait en cours avec moi elle m'aidait à faire mes devoirs. Pour tous les soins quotidiens, pour aller aux toilettes et tout elle m'aidait, le midi c'est elle qui faisait mon plateau. » (Abdel, L1 de géographie)

Les étudiants ont des appréciations variables de cet accompagnement et de ses modalités. Certains d'entre eux ont une appréciation plutôt critique du fait d'avoir une personne présente au quotidien auprès d'eux à l'école. Pour certains, cette présence semble constituer un obstacle dans les interactions avec leurs camarades, et donc leur intégration.

« En première au lycée, j'ai eu une secrétaire qui tenait impérativement à être collée à moi toute la journée et c'était l'horreur. » (Jean, L3 de droit)

« Je n'aimais pas trop quand l'AVS me suivait. J'aimais bien être tout seul pour pouvoir parler avec ceux de la classe. Tout seul. » (Abdel, L1 de géographie)

Selon la dynamique relationnelle qui se développe entre l'étudiant et la personne qui l'accompagne, l'expérience semble pouvoir osciller entre une expérience positive ou une source de difficulté.

« En fait ça ne m'a jamais dérangé. Franchement l'AVS, au contraire j'ai aimé le concept d'avoir quelqu'un qui t'accompagne comme ça. C'est plutôt cool, quand tu t'entends bien avec la personne parce qu'après c'est vrai que moi j'en ai eu plusieurs. Il y en a une avec qui ça s'est particulièrement mal passé, donc ça a été une année difficile. » (Agathe, L3 de langues)

Enfin, plusieurs étudiants évoquent le moment du diagnostic de leur(s) trouble(s) comme l'évènement qui marque une rupture dans leur scolarité, puisqu'il permet la mise en place de mesures d'aménagement et d'accompagnement, c'est notamment le cas de Xavier.

« C'était au cours du collège (…) j'ai été diagnostiqué en 2009. Mes parents s'étaient déjà renseignés sur le syndrome d'Asperger et ils avaient trouvé que j'avais des points qui ressemblaient beaucoup à ce qu'ils avaient lu, du coup j'ai passé le diagnostic. Pour moi ça a pas vraiment changé grand-chose à ma situation, si ce n'est qu'en cours j'ai enfin pu bénéficier de ces aménagements. » (Xavier, 2ème année de DUT Métiers du livre).

***

Les données de l'enquête font ainsi apparaitre la variabilité des expériences et des parcours scolaires qu'ont connus les étudiants interrogés avant d'entrer dans l'enseignement supérieur. Ces parcours et ces vécus différenciés constituent des « héritages », qui sont susceptibles d'influencer l'expérience et l'apprentissage des étudiants à l'université. Nous verrons, dans les chapitres suivants, la manière dont ces parcours et ces expériences pèsent et influencent les différentes dimensions que nous allons analyser : l'orientation et la transition dans l'enseignement supérieur, la construction des projets des étudiants, mais aussi leur socialisation universitaire et leur relation à l'acte d'apprendre.

Synthèse des types de parcours scolaires

	Parcours fluide	Parcours alterné		Parcours heurté		Parcours atypique
Expérience	Expérience de l'ordinaire	Expérience de la rupture	Expérience de la transition	Expérience du combat	Expérience chaotique	Expérience dans le « monde du handicap »
Scolarité	Scolarité continue en milieu ordinaire	Scolarité marquée par des interruptions	Scolarité marquée par des transitions multiples	Scolarité marquée par la nécessité de se battre	Scolarité marquée par des transitions et le combat	Scolarité continue en milieu adapté
Caractéristiques de l'expérience	*En établissement ordinaire* *En classe ordinaire* *Mesures de compensation du handicap (tiers-temps, AVS)* *Certaines difficultés (relations aux groupes de pairs, accessibilité)*	*Alternance entre le temps des soins et le temps scolaire* *Absences et interruptions de la scolarité pour des raisons de santé*	*Alternance entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé* *Diversité des contextes pédagogiques* *Enseignement adapté*	*Pour rester en milieu ordinaire* *Pour faire appliquer des mesures de compensation* *Des prédictions d'échec*	*Expérience du combat et de la transition* *Multiples changements d'établissements scolaires* *Nécessité de se battre*	*En classe de 5 ou 6 élèves* *Relations de proximité avec les élèves et les enseignants* *Des discours enseignants limitants*
Appréciation de l'expérience scolaire	Appréciation positive	Appréciation mitigée	Appréciation variable selon les contextes	Appréciation négative	Appréciation négative	Appréciation positive
Performances*	+	+	+/-	+	-	+
Temporalité des parcours**	Bacheliers « à l'heure »	Bacheliers « à l'heure » et Bacheliers « en retard »		Bacheliers « à l'heure »	Bacheliers « en retard » (plusieurs années)	Bachelier « à l'heure »
Type de baccalauréat	Généraux S et L	+ Technologiques et Professionnels - Généraux S et L		Généraux S et ES		Professionnel
Répartition des étudiants	Environ 40% (n=7)	Environ 30% (n=5)		Environ 20% (n=4)		1 seul étudiant

Tableau 11 : Différents types de parcours et d'expérience scolaires antérieurs à l'entrée dans l'enseignement supérieur

*

Chapitre 13 : La famille, le milieu social d'origine et l'engagement parental

INITIALEMENT, lors de la construction du guide d'entretien, les familles des étudiants et leur origine sociale n'ont pas fait l'objet d'un questionnement approfondi. Les deux seules questions posées formellement et systématiquement dans le cadre de l'enquête concernaient d'une part la profession de leurs parents, d'autre part leur encouragement ou non vis-à-vis de leur enfant à poursuivre des études supérieures. Cependant, il est apparu au cours des entretiens que de nombreux étudiants évoquent l'importance du rôle joué par les parents, ou encore de l'implication de ces derniers dans différentes sphères. Peu à peu, ces éléments ont fait l'objet d'une attention particulière au cours de l'enquête. Qu'il s'agisse de leur entrée à l'université, de leur orientation, de leurs conditions de vie, et parfois de leur travail et de leur apprentissage universitaire, la majorité des étudiants évoquent voire détaillent l'influence, l'implication ou l'engagement de leurs parents. Il nous semble donc important d'analyser cette dimension face à la richesse des données disponibles concernant cette thématique, afin de ne pas occulter son influence sur les autres dimensions analysées.

Dans un premier temps, après avoir successivement analysé le milieu social d'origine des étudiants de l'enquête, à travers la profession et la CSP du père puis de la mère, une attention particulière est apportée à la présence notable d'enfants d'enseignants et de mères inactives. Seront examinées ensuite les hypothèses selon lesquelles ces étudiants pourraient être envisagées comme des « rescapés », des héritiers ou des stratèges. D'autres variables telles que l'origine géographique ou la composition des familles feront l'objet d'une présentation succincte. Dans un second temps, la notion « d'engagement parental » permettra de dresser une typologie de l'implication des familles des étudiants dans leur scolarité et les études, mettant en évidence des disparités entre les étudiants de l'enquête. D'après les propos des étudiants, la majorité des parents ont été engagés et impliqués dans la scolarité de leurs enfants puis cet engagement décline ou se réduit dans l'enseignement supérieur (catégorie 2), une minorité d'entre eux ont connu des parents peu impliqués et ne les encourageant pas à poursuivre des études (catégorie 1). Enfin, près d'un tiers des parents sont encore très engagés dans leurs études et leur apprentissage universitaire, parfois trop selon certains étudiants, ce qui pourrait faire obstacle à leur prise (ou conquête) progressive d'autonomie et d'indépendance.

1. Origines sociales et caractéristiques des familles des étudiants de l'enquête

1.1 L'intérêt d'une prise en compte du milieu social des étudiants

DANS le domaine éducatif, l'origine sociale des élèves et des étudiants est une variable fortement mobilisée dans le champ des études qui s'intéressent aux inégalités sociales et scolaires, ainsi qu'aux disparités concernant les carrières et les performances académiques. Dans l'enseignement supérieur, de nombreux travaux se sont penchés sur le poids de l'origine sociale des étudiants comme une variable explicative des variations observées en termes d'accès et de réussite dans les études supérieures.

La présence accrue d'étudiants reconnus handicapés à l'université s'inscrit plus largement dans un mouvement d'hétérogénéité croissante du public étudiant, résultant de la massification qui a touché progressivement tous les niveaux d'enseignement. La massification de l'enseignement s'est opérée dans une visée de démocratisation, c'est-à-dire qu'en permettant à toujours plus de jeunes d'une classe d'âge d'accéder à des diplômes toujours plus élevés, les politiques éducatives visaient une réduction des inégalités scolaires en termes d'accès et de réussite aux plus hauts niveaux d'enseignement et de diplôme. En réalité, massification ne signifie pas démocratisation, de nombreuses enquêtes convergent pour révéler un déplacement et un accroissement des inégalités sociales et scolaires au sein du système éducatif (Prost, 1986 ; Duru-Bellat, 2006). *« Les inégalités loin de s'atténuer se sont accrues. Il s'agit d'abord des inégalités sociales. Elles ne sont pas seules : les inégalités liées au genre, aux territoires, au handicap s'y ajoutent et s'articulent entre elles. »* (Aschieri, 2013, p.51).

Parmi les autres pays européens, la France apparait, aux côtés de l'Espagne, comme l'un des pays où les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur sont les plus fortes, où les étudiants des classes populaires sont les plus sous-représentés (Belghith et Vourc'h, 2011). Les inégalités, qui auparavant portaient sur l'accès et l'obtention du baccalauréat, se sont « déplacées ». En d'autres termes, lorsque 80% d'une classe d'âge atteint le niveau du bac[201] ce n'est plus l'obtention du baccalauréat qui semble discriminant mais le type de baccalauréat obtenu :

> *« Le titre de bachelier garantit de façon de moins en moins homogène socialement l'entrée dans l'enseignement supérieur, en raison de la diversification du diplôme lui-même, due à l'importance croissante des baccalauréats technologiques et professionnels » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008, p.141)*

Conjointement à ce déplacement des inégalités scolaires, de nombreuses recherches mettent en évidence le poids de la famille et du milieu social d'origine dans les parcours universitaires. Les inégalités sociales persistent, notamment en termes de composition sociale des différentes filières de l'enseignement supérieur (Endrizzi et Sibut, 2015), ainsi que sur les aspirations et les choix d'études qui demeurent socialement différenciés (Duru-Bellat et Kieffer, 2008).

Lorsque l'on s'intéresse aux familles ainsi qu'à l'origine sociale des étudiants interrogés, il apparait qu'une minorité d'entre eux sont issus de familles modestes ou défavorisées. En effet, si l'on se centre sur la profession du père, la majorité des étudiants

---

[201] Objectif du Ministre de l'éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, en 1985.

de l'enquête sont des enfants de cadres ou d'employés, avec une forte proportion d'enfants d'enseignants. La prise en compte de la profession de la mère vient nuancer quelque peu ce constat, dans la mesure où près de la moitié des étudiants interrogés ont une mère sans activité professionnelle.

1.2 Activité professionnelle et CSP du père

DANS les études sociologiques en France, l'origine ou la classe sociale des individus est classiquement mobilisée pour étudier les pratiques et les représentations. Elles sont souvent caractérisées à partir de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS-2003) de l'Insee (Desrosières et Thévenot, 2002). Cette nomenclature agrège au sein de 8 groupes socioprofessionnels[202] (PCS) 42 catégories socioprofessionnelles (CSP). Pour caractériser et analyser socialement les familles des étudiants, l'utilisation de la nomenclature des professions et des catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'Insee peut apparaitre comme « le premier outil du sociologue » (Cayouette-Remblière, 2015). Les PCS, bien que parfois jugées imparfaites, constituent, selon certains, un outil pertinent et solide, un outil de référence en termes de description du social, qui permet la mise en évidence du maintien des distances sociales en indiquant des positions inégales en termes de revenus, de diplômes, de pratiques professionnelles, culturelles ou de loisirs (Coutrot, 2002 ; Amossé, 2013 ; Cayouette-Remblière, 2015).

Analyser le recrutement social des élèves ou des étudiants à partir des déclarations de ces derniers concernant la profession de leurs parents fait l'objet de certaines critiques, *« les statistiques de l'origine sociale des élèves établies par le ministère de l'Education nationale sont légitimement un objet de débats scientifiques »* (Merle, 2013). Bien qu'imparfaites et parfois critiquées, les données statistiques du ministère ont été mobilisées dans des travaux de recherche qui ont permis de mettre en évidence l'existence et le durcissement des inégalités face à l'école (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Merle, 2017).

Le plus souvent, c'est la profession du père, considéré comme le chef de famille[203] ou la personne de référence du ménage, qui prévaut pour caractériser l'origine sociale. Concernant les étudiants de l'enquête, lorsque l'on se centre sur la profession du père[204], la répartition est la suivante :

- PCS.2 - Artisans commerçants et chefs d'entreprises : environ 20% des étudiants de l'enquête (professions des pères : artisan taxi, menuisier, chef d'entreprise)

---

[202] Ces huit groupes sont : les agriculteurs exploitants (1), les artisans, commerçants et chefs d'entreprise (2), les cadres et professions intellectuelles supérieures (3), les professions intermédiaires (4), les employés (5), les ouvriers (6), les retraités (7) et les autres personnes sans activités professionnelle (8) (Insee, 2016).

[203] La notion de « chef de famille » est supprimée du droit français avec la loi du 4 juin 1970 relative à l'autorité parentale, mais c'est en 2004 que l'Insee adopte, au sein de la plupart de ses enquêtes, une nouvelle définition de la « personne de référence du ménage » sans tenir compte du sexe.

[204] Plusieurs étudiants de l'enquête ne souhaitaient pas fournir les informations nécessaires à l'analyse, il s'agit par exemple d'un étudiant refusant catégoriquement d'évoquer son père, complètement absent dans son discours, ou encore d'un autre étudiant dont la profession est soumise au secret ou à la discrétion professionnelle.

- PCS.3 – Cadres et professions intellectuelles supérieures : plus d'un tiers des étudiants interrogés (environ 38%) (professions des pères : professeur des universités, professeurs de l'enseignement secondaire, cadres d'entreprise)
- PCS.5 – Employés : environ 20% des étudiants (professions des pères : employés de la fonction publique, pompier, employé de l'administration)
- PCS.6 – Ouvriers : environ 12% des étudiants (professions des pères : ouvrier de la manutention, ouvrier qualifié).

Concernant les pères des enquêtés, nous relevons l'absence des PCS relatives aux agriculteurs (PCS.1), aux professions intermédiaires (PCS.4), aux retraités (PCS.7), ainsi qu'aux autres personnes sans activité professionnelle (PCS.8).

La profession du père peut apparaitre insuffisante pour caractériser l'appartenance sociale des étudiants de l'enquête, ainsi que pour expliquer les différentes trajectoires scolaires d'enfants ou d'adolescents. C'est pourquoi certains auteurs plaident en faveur d'une prise en compte « *plus globale de la classe sociale* » et proposent des modalités alternatives de construction de « *configurations de positions sociales* » (Cayouette-Remblière, 2015) ou encore d'autres types de regroupements des professions (Herpin et Verger, 1999). L'une des principales critiques que l'on peut faire ici concerne l'absence des mères dans ce type d'analyse.

1.3 Activité professionnelle et CSP de la mère

L'IMPORTANCE de la prise en compte de la profession de la mère se justifie notamment par le fort développement de l'activité professionnelle féminine ces dernières décennies, mais aussi par le rôle prépondérant de la mère dans la scolarité des enfants. Pour définir l'appartenance socioprofessionnelle, plusieurs auteurs insistent sur l'intérêt de prendre en compte l'échelle du ménage plutôt que le niveau individuel (Desrosières, 1984). Associer la profession du père à celle de la mère constituerait une « *dimension majeure des rapports de classes* » (Baudelot et Establet, 2005). De plus, des recherches quantitatives ont montré que l'activité professionnelle de la mère est associée à de meilleures performances et résultats scolaires de l'enfant (Duru-Bellat, 1997, Gayet 1997). Gayet (1997), spécialiste des pratiques éducatives familiales, a également montré que les enfants de mères actives auraient tendance à être plus populaire auprès des autres élèves, mais aussi que l'activité professionnelle de ces dernières renforcerait « la prédictivité » de réussite ou d'échec scolaire quant aux appartenances socioprofessionnelles.

Concernant les étudiants de l'enquête, lorsque l'on se centre sur la profession de la mère, la répartition est la suivante :

- PCS.3 – Cadres et professions intellectuelles supérieures : une seule étudiante interrogée dont la mère est cadre d'entreprise.
- PCS.4 : Professions intermédiaires : environ 12% des étudiants (professions des mères : professeure des écoles, agent de maitrise contremaitre).
- PCS.5 – Employées : 25% des étudiants (professions des mères : employée administrative, agent d'entretien, assistante commerciale, employée de commerce)
- PCS.6 – Ouvrières : environ 12% des étudiants (professions des mères : ouvrières de type industriel).

- PCS.8 – Inactives diverses : la moitié des étudiants interrogés ont une « *mère au foyer* ».

L'inactivité professionnelle ou la cessation de l'activité professionnelle touche uniquement les mères des étudiants, dont certains précisent qu'elles « *se sont arrêtées de travailler* » pour s'occuper de leurs enfants, tant sur le plan scolaire que sur le plan de la vie quotidienne. L'inactivité professionnelle ne signifie pas inactivité au sens large, des travaux mettent en évidence que *l'activité* ou le *temps domestique* est quantitativement très lourd et que les femmes en assurent en moyenne près de 80% (Méda, 2005).

> *"Au-delà du temps total consacré aux activités parentales ou domestiques, ce sont donc aussi plus souvent les femmes qui se trouvent au bout du compte « disponibles » pour s'adapter aux rythmes des enfants" (Algava, 2002, p.12)*

L'une des mères des étudiants est même rémunérée par son fils pour l'aide qu'elle lui apporte dans la vie quotidienne.

> *« Alors ça me fait rire parce que le système d'aide je trouve ça… Disons que comme je vis avec mes parents c'est ma mère qui m'aide, pour ma toilette tout ça. Après, comme je suis adulte handicapé j'ai le droit, je peux dire par exemple : maman je ne veux plus que tu t'occupes de moi, que ce soit quelqu'un d'autre qui s'occupe de moi, une aide-soignante tout ça. Le gouvernement français me verse de l'argent que je dois reverser moi-même à la personne qui m'aide. Donc je suis obligé de payer ma mère. Non mais je te jure je paie ma mère et ce qui me fait rire c'est que quand j'envoie les documents ils voient bien que c'est ma mère. Et plutôt que de lui verser directement ils me le versent à moi. » (Andreas, L1 d'histoire)*

Ce constat converge avec de rares travaux qui ont mis en évidence l'impact du handicap d'un enfant notamment sur la vie professionnelle des parents, impact qui touche plus nettement les mères que les pères (Korff-Sausse, 2007 ; Guyard, 2012). Dans son travail de thèse, Guyard (2012) fait état du peu de travaux et du manque de connaissances en France concernant l'impact familial du handicap. Elle identifie dans la littérature internationale plusieurs travaux qui étudient l'impact sur les mères du handicap de l'enfant. Cette centration sur les mères semble s'expliquer notamment par le fait que les incidences du handicap d'un enfant seraient différentes pour les pères et les mères, mais aussi car ces dernières sont souvent les principales aidantes pour les tâches de la vie quotidienne (Guyard, 2012). A partir de données quantitatives et qualitatives récoltées auprès de familles en France, en Irlande et au Danemark, cette recherche montre que les mère d'enfants « *en situation de handicap sévère* » sont proportionnellement plus nombreuses à être sans emploi que la population générale (47,2% contre 31,4%) (Guyard, 2012). En France, une enquête de l'Agence Régionale de Santé[205] montre par exemple, qu'au moment du diagnostic du handicap d'un enfant, 2/3 des mères ont dû cesser, réduire ou aménager leur temps de travail lorsque seulement 1/5 des pères sont concernés, davantage par un aménagement du poste de travail que pour une cessation ou réduction de l'activité professionnelle. « *Les caractéristiques des parents, telles que le niveau d'éducation de la mère ou la situation du père, influencent fortement la situation d'emploi de la mère, les familles les moins favorisées étant d'autant plus en difficulté* » (Guyard et al., 2013, p.190).

---

[205] Etude régionale (en cours) « *Les besoins en accompagnement des parents d'enfant(s) porteur(s) de handicap en Limousin* » réalisé par l'Observatoire Régional de la Santé (ORS) et le Centre Régional d'Etudes, d'Actions et d'Information en faveur des personnes en situation de vulnérabilité (CREAI).

« Ma mère n'a pas pu avoir d'activité professionnelle, j'entends à plein temps, elle a fait des petits boulots… elle était secrétaire pour la mairie, elle a bossé dans des bibliothèques, enfin tout ce qui est des petites tâches qui sont compatibles avec un emploi du temps de mère au foyer pour s'occuper de quelqu'un d'handicapé quoi ! » (Louis, L2 d'histoire)

1.4 Homogamie ou hétérogamie des catégories socioprofessionnelles des parents

IL SEMBLE particulièrement important de tenir compte de l'activité de la mère au regard notamment des notions d'endogamie, d'homogamie et d'hétérogamie. A partir d'enquêtes statistiques s'intéressant à l'appartenance sociale des collégiens, Poulet-Coulibando (2007) qui définit l'endogamie comme « *la propension à s'unir dans la même catégorie sociale* » (Poulet-Coulibando, 2007, p.24), montre que les pères exercent plus souvent que les mères des professions intellectuelles supérieures. Du fait de l'endogamie, les enfants dont les mères appartiennent aux CSP les plus favorisées ont en général leurs deux parents qui appartiennent à cette même catégorie (6/10). En revanche, les enfants, plus nombreux, qui ont un père exerçant une profession supérieure ont moins souvent leurs deux parents appartenant à cette catégorie (3/10). Il apparait alors que l'appartenance de la mère à un milieu aisé est plus révélatrice que s'il s'agit du père.

Plus généralement, d'autres travaux mettent en évidence que l'homogamie de diplôme, de classe et d'origine sociale, tend globalement en France à se réduire (Bouchet-Valat, 2014). « *A la fois symptôme, cause et conséquence de l'existence d'une stratification sociale* » l'homogamie s'est globalement affaiblie pour la quasi-totalité des groupes à l'exception des diplômes des grandes écoles pour lesquels elle s'est renforcée (Bouchet-Valat, 2014, p.459).

On peut alors se questionner sur l'éventuelle homogamie des parents des étudiants de l'enquête. Ont-ils des parents « socialement homogènes », autrement dit qui appartiennent à la même catégorie socioprofessionnelle ? Les CSP des parents des étudiants interrogés n'apparaissent pas homogènes. D'une manière générale, les mères sont moins représentées dans les CSP dites favorisées (moins d'un quart) que les pères. Pour la totalité des étudiants de l'enquête, les mères appartiennent à des CSP égales ou inférieures à celles des pères (près de la moitié). Si l'on mobilise le regroupement en quatre catégories (des CSP) réalisées par le ministère de l'Education Nationale[206], il apparait qu'ils sont peu nombreux à avoir leurs deux parents qui appartiennent au même ensemble (moins d'un quart). La forte proportion de mères au foyer joue sur cette absence d'homogamie puisqu'en tant qu'inactives elles sont classées dans la catégorie « D. défavorisée ».

[206] Le ministère agrège en 4 postes les CSP de l'Insee : A. Très favorisée (CSP 23 à 42) ; B. Favorisée (CSP 43 à 48 et 73) ; C. Moyenne (CSP 10 à 22 et 52 à 56 et 71 72) ; D. Défavorisée (CSP 61 à 69 et 81 82) (voir Merle, 2013).

1.5 Un quart des étudiants a un parent enseignant

IL SEMBLE particulièrement intéressant de noter qu'un quart des étudiants interrogés ont un parent enseignant. Tous les niveaux d'enseignement sont représentés : de l'enseignement préélémentaire à l'enseignement supérieur ; la majorité sont des hommes qui enseignent dans le secondaire. Les étudiants ayant un parent enseignant semblent connaitre des expériences communes, tant vis-à-vis de l'implication et l'engagement de ces derniers en termes de suivi et d'accompagnement à la scolarité, que dans la persistance de cette implication au cours des études supérieures.

Plusieurs recherches ont montré que les enfants d'enseignants ont *« bien plus de chances de faire un parcours scolaire sans faute »* et bien que les écarts avec les enfants de cadres soient minimes, ils connaissent des taux de diplômés et de réussite aux examens plus élevés (Da-Costa Lasne, 2012, p.30-31). Concernant l'accès à l'enseignement supérieur, des statistiques font apparaitre que pour l'année 2010, ils sont 89,5% à y être entrés contre 82,5% des enfants de cadres, et en moyenne 53,5% des enfants du panel 95 (RESR, 2011 ; Da-Costa Lasne, 2012). Au cours des études supérieures, ils connaissent un taux d'abandon le plus faible de tous les enfants du panel (Lemaire, 2006) et sont proportionnellement plus nombreux à obtenir un diplôme équivalent au niveau licence (Da-Costa Lasne, 2012).

On peut relever dans les discours des étudiants de l'enquête, l'influence que ces parents enseignants ont pu avoir sur leur scolarité et leur poursuite d'études. Tous évoquent l'accompagnement, les conseils et les recommandations, ainsi que le suivi qu'ils ont connu au fil de leur scolarité. Lorsque l'un des parents est enseignant, il apparait que c'est celui, des deux parents, qui est le plus impliqué dans la scolarité et la poursuite d'études de l'étudiant. De plus, ces étudiants évoquent un certain niveau d'exigence dans le domaine scolaire, fixé par ce parent que l'on peut qualifier « d'expert » du système éducatif.

> *« Mon père est professeur de S.V.T. dans le secondaire. Ce qu'il me disait quand j'étais jeune c'était : pour une leçon apprise en dessous de dix-neuf sur vingt ce n'est pas normal. Je n'ai jamais compris s'il était sérieux ou si c'était pour plaisanter, et comme j'avais du mal à comprendre l'humour à l'époque je l'ai pris au sérieux. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

> *« Disons que mon père, surtout étant prof au lycée, il a toujours eu tendance à rabâcher : le travail c'est bien, c'est sérieux. Donc ça a toujours été soutenu au niveau du travail et rigoureux sur ça. » (Constance, L3 de droit)*

Ces étudiants ont tous été encouragés et incités par leur famille à poursuivre des études supérieures. Certains parents enseignants ont prodigué des « aides » et des « conseils » à leur enfant, sans que l'étudiant n'ait eu le sentiment de devoir faire face à une « pression » ou n'exprime de contrainte. C'est par exemple le cas de Jean, interrogé au sujet de son éventuelle poursuite d'études en master : « *Maintenant que j'ai la licence ça serait bête de s'arrêter. Mais oui, elle m'incite à poursuivre sans me mettre une pression. Elle me laisserait le choix.* » (Jean, L3 de droit).

En revanche, d'autres étudiants évoquent l'importance de « contraintes » ou de « choix imposés » par leurs parents, concernant leur apprentissage et/ou leur orientation. C'est par exemple le cas de Constance, qui souhaitait intégrer la filière littéraire pour le baccalauréat, à qui son père, enseignant dans le secondaire, a imposé le choix d'une série scientifique.

« Maintenant ce sont les enfants qui décident de la filière où ils veulent aller. Finalement mon père m'a un peu forcé la main à aller en filière S, parce qu'il a certains a priori sur d'autres filières, par rapport aux élèves qu'il a en L à son lycée. Il trouve que ces élèves-là sont moins travailleurs. Du coup j'ai dû aller en filière S et ça ne m'a pas plu plus que ça mais bon, j'ai travaillé comme je pouvais. » (Constance, L3 de droit)

Selon Constance, cette orientation résultant d'un choix parental a eu des effets sur sa motivation et ses résultats scolaires.

« Je ne suis pas très matheuse on va dire. Après, quand on a un père prof d'une certaine matière et qu'il est très strict, je pense qu'il faut aimer la matière, et là ça reste limité. (…) Je n'ai jamais trop aimé. Après j'ai eu des notes moyennes (…) Au lycée, peut-être que c'est un manque d'intérêt pour la filière que j'ai eu aussi. » (Constance, L3 de droit).

C'est également le cas d'Alexis, dont la mère est professeure de sciences physiques qui a « *convaincu* » son fils de « *rester près d'elle* » pour faire ses études supérieures et de choisir une formation au sein de l'établissement le plus proche.

« C'est ma mère qui m'a convaincu d'abord de faire mes études en Martinique, en me disant "ce serait bien que tu restes près de moi pour faire des études". Étant enfant unique, étant en situation de handicap, avec une mère seule, professeure, on peut comprendre qu'il y ait un certain… protectionnisme je dirais ! L'enfant unique, donc je peux comprendre que la mère elle s'inquiète énormément pour son fils. » (Alexis, L3 d'information communication)

Une autre étudiante, dont le père est professeur des universités, relate la très forte implication parentale dans son orientation *« mes parents m'ont emmenée dès l'âge de la quatrième dans les trucs d'orientation* », mais aussi plus largement dans ses apprentissages. Elle raconte que lorsqu'elle était lycéenne en classe de première et de terminale scientifique, son père lui transmettait un certain nombre de « notions » à travers notamment des discussions, ou encore des lectures qu'il lui conseillait. Concernant certaines connaissances qu'elle n'avait pas abordées au cours de sa scolarité : « *l'économie et tout ça, on en a euh, j'en ai fait plus ou moins, par des textes et par des débats avec mon père* ». Elle poursuit :

« Même pour le droit, il avait des méthodes et toutes ces choses-là. Donc ça a été quand même assez vite pour acquérir les méthodes. Comme je m'intéressais déjà, j'arrivais avec un bagage on va dire de culture générale. » (Emmanuelle, L3 d'administration)

Avoir un père professeur a aussi influencé les aménagements scolaires dans le secondaire et la compensation du handicap : « *Comme mon père était prof, du coup on s'est un peu arrangé avec les profs* [du lycée]. *J'avais les cours par les profs ou par un élève qui faisait des photocopies, donc je n'avais pas forcément besoin d'accompagnement* ». Une fois arrivée à l'université, son père professeur continue d'être impliqué dans son apprentissage, en termes de méthodes et de techniques de travail : « *Il y a des techniques que j'ai eues grâce au fait que mon père soit prof. Du coup ça aide beaucoup (~rires)* ». A plusieurs reprises lors des entretiens[207], Emmanuelle considère l'implication de son père comme une aide et un avantage sur certains plans, notamment quant à son efficacité face aux tâches scolaires et universitaires, en termes de méthodes et de techniques. Toutefois, elle relate également, avec beaucoup de détails, la « *pression* » que ses parents « *lui mettent* », lorsqu'ils la « *rappellent à l'ordre* » en la questionnant sur l'avancement de son travail : « *J'ai pleuré devant eux, je leur ai dit que j'avais honte de pas réussir à bosser comme eux voudraient. Ils m'ont consolée sur le moment et trente secondes après ils recommençaient* ». Au fur et à mesure des entretiens, cette relation parentale deviendra

[207] Emmanuelle a fait l'objet d'un suivi longitudinal lors de l'enquête.

de plus en plus centrale dans le discours de l'étudiante, et semble progressivement « glisser » au fil du temps d'un avantage vers une situation conflictuelle qui prend le pas sur l'ensemble des sphères de la vie d'Emmanuelle.

La majorité des étudiants qui ont un parent enseignant évoquent l'implication, toujours assez forte, de ce dernier au cours des études supérieures. Constance nous confie au sujet de ses apprentissages universitaires que son père la suit « *toujours de près* » : « *Je lui dis mais il est toujours un peu sur mon dos en effet, un peu trop à mon goût parfois* ». C'est également le cas pour la mère enseignante de Jean, toujours très impliquée dans les tâches universitaires de son fils. A titre d'exemple, Jean explique qu'elle l'aide à distance, notamment à « *mettre bout à bout* » les prises de notes réalisées par les « secrétaires » durant les cours, qu'elle lui corrige l'orthographe de ses exercices de TD, ou encore qu'elle « *lit à voix haute* » ses notes de cours lorsque « *le logiciel ne marchait pas ou quand il n'était pas assez performant* ». Cependant, Jean, au contraire d'Emmanuelle et Constance, n'exprime aucune difficulté ou désaccord avec le soutien et l'implication de sa mère enseignante.

Dans son travail de thèse, Da-Costa Lasne (2012) s'est intéressée à la réussite des enfants d'enseignants comparativement à la population générale mais plus spécifiquement également aux enfants de cadres. Les explications potentielles ou *a priori* de ce constat sont nombreuses, elles s'organisent dans trois grands domaines interprétatifs (Da-Costa Lasne, 2012). Le premier renvoie aux caractéristiques sociales des familles, en termes de capital scolaire, de réseau social, d'une certaine homogénéité familiale (Esquieu, 2005), ou encore de leurs conditions de vie (Chenu, 2002). Le second domaine interprétatif se réfère aux pratiques familiales de socialisation, à une représentation positive de l'école associée à la maitrise des règles et enjeux du système, ce qui conduirait les enseignants à avoir des ambitions plus élevées pour leurs enfants (Millet et Thin, 2005). D'autres auteurs soulignent que les enseignants ont des pratiques de socialisation familiale en adéquation avec les prescriptions de l'école (Montandon et Perrenoud, 1987). Le troisième domaine interprétatif renvoie à leurs pratiques familiales d'accompagnement à la scolarité. Qu'il s'agisse de leurs représentations de l'école (Pujol, Gontier, 1998), ou de leur « capital informationnel d'expert sur le fonctionnement du système » (Da-Costa Lasne, 2012), ils mettent en place des stratégies quant aux choix d'options, de filières ou d'établissement (Duru-Bellat, 2002 ; Van Zanten, 2004).

Dans sa thèse de doctorat, Da-Costa Lasne (2012) a mis en évidence par une approche quantitative l'existence d'un « *effet enseignant* » qui participe à expliquer de meilleures performances scolaires des enfants ayant un parent enseignant. A travers une typologie de pratiques éducatives[208], les « stratèges » et les « tacticiens » apparaissent comme les plus influents sur la réussite scolaire de leurs enfants, catégories dans lesquelles on retrouve majoritairement les parents enseignants. Le modèle éducatif de ces familles se caractérise par l'éclectisme et la maximisation des pratiques culturelles et socialisatrices, des pratiques éducatives aux objectifs a priori opposés (soutien et exigence, autonomie et encadrement, ouverture à autrui et accomplissement personnel), ainsi que diverses stratégies visant à maximiser la performance scolaire.

---

[208] Cette typologie des pratiques éducatives parentales se décline en 7 classes de pratiques : les stratèges, les tacticiens, les attentifs, les hésitants, les anxieux, les passifs, les distants. (Da-Costa Lasne, 2012, p.171).

Les étudiants interrogés font état dans leurs propos de l'ambition élevée ainsi que du niveau d'exigence posé par son parent enseignant. « Sérieux », « rigueur », parfois « pression » sont des termes récurrents dans le discours de ces étudiants. Ils reconnaissent la qualité « d'expert du système » de leur parent, ce dernier « sait » ou « connait » l'école et son fonctionnement. On peut identifier dans ce qu'ils nous disent de leurs carrières scolaires des choix stratégiques, en termes de filières notamment. Enfin, on constate également des pratiques d'accompagnement scolaire qui, au-delà d'un simple suivi du travail scolaire à domicile, s'inscrivent davantage dans la transmission de ressources métacognitives, en termes de techniques et de méthodes par exemple, mais aussi de connaissances et de pratiques, supplémentaires ou complémentaires aux savoirs dispensés dans le cadre de l'école.

1.6 Les étudiants handicapés : des « rescapés » ? Des héritiers ? Des stratèges ?

LES rares statistiques nationales et enquêtes internationales mettent en évidence que les *« jeunes reconnus handicapés »* sont surexposés à *« l'échec »* scolaire, ils sont presque cinq fois moins nombreux à *« accéder à l'enseignement supérieur et à y obtenir un diplôme »* (Cordazzo et Ebersold, 2015). Les élèves reconnus handicapés sont proportionnellement plus nombreux dans le premier degré en milieu ordinaire, puis leurs effectifs s'amenuisent au fur et à mesure de leur parcours scolaire. Malgré les progrès constatés en matière de scolarisation des élèves reconnus handicapés, ces derniers subissent encore des inégalités d'accès et des inégalités de réussite dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Au fil de leurs parcours scolaires, ils sont en quelque sorte progressivement « éliminés », pour n'être qu'une minorité d'entre eux à parvenir aux portes de l'enseignement supérieur. Parmi cette minorité, une proportion encore plus faible d'entre eux y obtiendront un diplôme. C'est pour cette raison que l'on pourrait penser que les étudiants de l'enquête sont en quelque sorte « les rescapés » qui sont parvenus jusqu'à l'entrée à l'université.

En effet, les élèves reconnus handicapés semblent particulièrement « vulnérables » face aux multiples transitions qui jalonnent la scolarité, entre école élémentaire et collège, entre collège et lycée, puis vers l'enseignement supérieur. Ces transitions ne se résument pas à de simples continuités ou prolongements de la scolarité ou des études. Il semble plus éclairant d'envisager la notion de transition comme un processus par lequel se *« forgent les identités professionnelles et sociales, et se bâtissent les schèmes d'appartenance »* des jeunes reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers (Ebersold, 2017). Concernant leur accès à l'enseignement supérieur, une étude française[209] menée dans le cadre d'une enquête de l'OCDE (2010) montre que les inégalités ne semblent pas se réduire :

> *« Les jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers sont surexposés aux vulnérabilités qu'engendrent les difficultés d'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi, et les politiques développées ces dernières décennies n'ont pas contribué à réduire les inégalités*

[209] Enquête réalisée en 2009 auprès de 293 lycéens à besoins éducatifs particuliers (BEP) vivant en France et inscrits en classe de terminale en 2006-2007, à l'aide d'un questionnaire bâti dans le cadre d'une recherche menée par l'OCDE sur les parcours des jeunes adultes à BEP dans cinq pays membres (Danemark, France, République tchèque, Norvège, Pays-Bas), ainsi que 70 entretiens semi-directifs (Rick, Ebersold, 2011 ; Ebersold, 2012).

les séparant de l'ensemble de la population, bien au contraire (OCDE, 2010). » (Ebersold et Cordazzo, 2015, p.65)

Au-delà de la persistance d'inégalités touchant spécifiquement les jeunes reconnus handicapés ou à besoins éducatifs spécifiques, il apparait que parmi cette population, des disparités demeurent entre les jeunes les plus dotés socialement et ceux issus des familles les plus modestes. Leurs parcours dans le supérieur apparaissent en effet plus « heurtés » lorsqu'ils sont issus de familles modestes, et la transition vers l'enseignement supérieur apparait en effet plus « *aisée* » lorsque les parents sont diplômés du supérieur (Ebersold et Cordazzo, 2015). En parallèle, on observe une surreprésentation des enfants de familles ouvrières au sein des établissements pour enfants ou adultes handicapés, ces derniers sont sept fois plus souvent pensionnaires de ces établissements que les enfants de cadres (Mormiche, 1999).

Face à ce constat d'inégalités persistantes et à cette « élimination » progressive, on peut alors s'interroger sur ces étudiants qui parviennent jusqu'aux portes de l'enseignement supérieur et qui y poursuivent des études. Les étudiants de l'enquête seraient-ils dotés d'un capital culturel qui ferait d'eux des *héritiers* ? Les étudiants et leurs familles seraient-ils des stratèges qui ont opéré des choix « rationnels » en termes de poursuite d'études ? Quelles dispositions familiales ont pu influencer et peser sur leurs carrières scolaires et universitaires ?

La théorie de la reproduction de Pierre Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) s'est attachée à expliquer les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, en envisageant l'école comme un lieu de domination et de reproduction au service des classes sociales les plus favorisées. L'école légitimerait les inégalités sociales en les transformant en inégalités « naturelles » ou inégalités « de dons ». Cette domination et cette reproduction sociale s'exercent à partir des ressources des familles, plus précisément à travers la transmission de capital culturel, de dispositions incorporées et d'un certain nombres d'habitus, qui sont plus proches concernant la bourgeoisie de la « culture légitime » ou la culture scolaire.

« Chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisé, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire » (Bourdieu, 1966, p.326).

En ce sens, les enfants issus de familles aisées trouvent dans le système scolaire un prolongement de leur univers culturel, ce qui leur confère un avantage scolaire, tandis que ceux des familles modestes doivent l'appréhender par des processus d'acculturation. Concernant les choix de carrière scolaire, face à des « *mécanismes d'élimination* [qui] *agissent tout long du cursus* », les choix et les aspirations des familles seraient avant tout « *l'intériorisation du destin objectivement assigné à l'ensemble de la catégorie sociale à laquelle ils appartiennent* » (Bourdieu, 1966, p.331). L'approche bourdieusienne s'inscrit dans la tradition holiste et explique les inégalités scolaires en envisageant le comportement des individus comme déterminé par les structures sociales.

A l'inverse, Raymond Bourdon, chef de file de l'individualisme méthodologique, propose un modèle explicatif des inégalités scolaires à partir d'une conception *d'acteurs rationnels* qui mettent en place des stratégies scolaires (Boudon, 1973, 1979). Dans cette perspective, les inégalités résultent de la rencontre entre les « points de bifurcations » du cursus scolaire et les acteurs stratèges qui opèrent des choix rationnels basés sur un calcul économique du type coût-avantage-bénéfice. Selon leur milieu social, les familles

apprécient de manière variable les risques, les coûts et les avantages de l'investissement scolaire. Les stratégies varient donc selon l'origine sociale, les comportements « d'autosélection » des enfants d'origine modeste seraient dû à la surestimation des coûts et une sous-estimation des avantages comparativement aux familles aisées.

Les phénomènes d'autosélection des enfants d'origine défavorisée sont pris en compte à la fois par l'approche individualiste de Boudon et par la théorie de la reproduction de Bourdieu (Merle, 2017). D'autres recherches (Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Guyon et Huillery, 2014) se sont penchées sur ces phénomènes, en montrant les disparités selon l'origine sociale : l'autocensure des catégories populaires par l'intériorisation de leur position de « dominé », opposée à une ambition plus forte des catégories aisées basée une intériorisation de leurs chances objectives de réussite (Merle, 2017).

Concernant les étudiants de l'enquête, l'existence de troubles ou la reconnaissance institutionnelle d'une situation de handicap semble rendre spécifique l'expérience des familles et les choix en termes de trajectoire ou carrière scolaire. Les rares travaux qui se sont penchés sur les étudiants handicapés se réfèrent à la fois à des stratégies et des choix familiaux apparemment « rationnels » mais aussi au poids du capital culturel, du capital social possédé, du capital compensatoire et du capital identitaire acquis des étudiants et de leurs familles.

Les étudiants handicapés sont « surexposés » aux vulnérabilités et aux mécanismes sélectifs de l'enseignement supérieur, et leur réussite scolaire est conditionnée par un surinvestissement en temps et en énergie de l'étudiant et de sa famille (Ebersold, 2012 ; Ebersold et Cordazzo, 2015).

> *« Cette exigence d'engagement induit un retard scolaire, en même temps qu'elle est productrice d'inégalités sociales et scolaires ; elle résume en outre le devenir de l'élève à l'obtention d'un diplôme, au détriment des dimensions conditionnant son inscription universitaire, professionnelle et sociale. » (Ebersold et Cordazzo, 2015, p.65)*

Cette plus grande vulnérabilité que connaissent les étudiants handicapés, proviendrait également des *« goulots d'étranglement et bifurcations*[210] *»* qui modifient leurs parcours vers l'enseignement supérieur et parfois les rallongent (Ebersold, 2012). Elle est due également aux effets « *capacitants ou invalidants* » de l'environnement éducatif, de son accessibilité au sens large, qui renvoient les étudiants et leurs familles à leur capacité et leurs aptitudes à faire valoir leurs besoins spécifiques et les soutiens et aménagements nécessaires. Leurs possibilités d'affiliation et leur reconnaissance sociale semblent entre autres liées à l'exigence « d'autolégitimation » et « d'autoprotection » faite à l'encontre de ces étudiants et de leurs familles par le système éducatif et universitaire.

Ce capital « compensatoire » s'organise autour de l'engagement des parents, et renvoie aux ressources mobilisées par les familles, en termes financiers mais aussi relationnels, de leur capital culturel ainsi que de leur « capital temps » (Ebersold, 2017). Rick (2011) qui s'intéresse dans une recherche qualitative aux transitions ou aux parcours « *réussi(e)s »* dans l'enseignement supérieur des étudiants handicapés, identifie les dispositions sociales des familles ayant contribuées à ce critère de « réussite ». Ces

[210] Ces bifurcations concernent par exemple les choix de filières dans l'enseignement secondaire, ou encore les choix en termes de scolarisation au sein du milieu ordinaire ou dans un établissement médico-social.

ressources ou dispositions (culturelles, économiques, relationnelles) offrent la possibilité aux parents de se « *plier aux multiples temporalités* », de faire face aux reconfigurations professionnelles et personnelles, de mobiliser des réseaux de relations et des connaissances permettant d'ouvrir l'espace des possibles (Rick, 2011).

> *« Les facultés d'adaptation ou les formes de compensation développées sont des signes révélateurs d'aptitudes et de qualités qui attestent une distanciation vis-à-vis de la passivité à l'égard des pratiques enseignantes et éducatives au profit de l'investissement de l'acteur stratège contribuant au consensus sur le sens de la scolarisation. » (Cordazzo et Ebersold, 2015)*

Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les étudiants handicapés, selon leur origine sociale, sont inégaux face à cet ensemble de ressources qui semblent nécessaires pour pallier les manques et les lacunes en termes de soutien, d'aménagement et d'accessibilité de l'environnement scolaire et universitaire.

Au cours des entretiens, nombreux sont les étudiants qui évoquent l'aide et l'implication de leurs parents, le plus souvent des mères, vis-à-vis de leur scolarité. Qu'il s'agisse de « se battre » pour une scolarisation en milieu ordinaire, de l'aide au travail scolaire à domicile, des conseils et des recommandations, les familles sont très souvent impliquées dans le parcours scolaire ainsi que dans l'élaboration progressive d'un projet d'orientation ou d'un projet professionnel.

Certains étudiants interrogés établissent des liens entre les ressources et les capitaux détenus par leurs parents et les obstacles qu'ils rencontrent ou qu'ils sont parvenus à franchir. Par exemple, les étudiants dont les parents sont enseignants s'accordent sur le fait que « *ça aide* » ou que « *ça a aidé* » leur progression dans leur parcours. Certains détaillent les « combats » menés par leurs parents, pour les maintenir en milieu ordinaire notamment, et l'engagement de ces derniers dans leur scolarité. A l'inverse, d'autres reconnaissent des « décalages » ou des « incompréhensions » qui se forment vis-à-vis de parents qui ont peu de diplômes, qui n'ont pas suivi d'études supérieures, qui sont moins dotés scolairement. C'est par exemple le cas de Fanny qui relate l'incompréhension de ses parents vis-à-vis de la discipline qu'elle a choisie : la philosophie[211].

> *« Mes parents ils n'ont jamais fait de philo de leur vie, du coup ils ne savent pas. Mes parents ils n'ont pas le bac, enfin ils ont fait autre chose, et ils ne comprennent pas. Ils aiment bien parce qu'ils pensent que la philosophie on en fait tous les jours, certes, mais en faire un métier… » (Fanny, L2 psycho).*

C'est également le cas d'Abdel, issu d'une famille modeste, qui évoque à plusieurs reprises lors des entretiens que ses parents considèrent que le concernant que « *ça ne sert à rien de faire des études* ». Selon lui, c'est le caractère évolutif et dégénératif de sa maladie qui serait à l'origine de la représentation « d'inutilité » de ses études supérieures chez ses parents.

Nous pouvons également faire l'hypothèse qu'au-delà des ressources familiales et des dispositions sociales, l'origine sociale des étudiants de l'enquête peut influencer le

---

[211] Elle parviendra jusqu'au master de philosophie, avant de se réorienter vers une licence de psychologie.

sens qu'ils (et leurs familles) accordent au fait de poursuivre des études à l'université, le sens de leur apprentissage universitaire.

1.7 Autres variables sociodémographiques

AU-DELA de l'appartenance socioprofessionnelle des parents, d'autres caractéristiques sociodémographiques peuvent être mobilisées pour caractériser le milieu d'origine des élèves ou des étudiants. Il peut s'agir du niveau de diplôme des parents, mais aussi d'autres variables qu'elles soient géographiques, familiales, ou encore économiques[212].

Certaines enquêtes[213] font apparaitre que le niveau professionnel des parents est corrélé à leur niveau de diplôme. En tenant compte de cette corrélation, la profession du père n'apparait plus comme ayant une influence majeure sur les diplômes et les compétences, mais davantage l'origine culturelle mesurée par les diplômes des parents, et particulièrement celui de la mère (Place et Vincent, 2009). Initialement non anticipé dans le guide d'entretien, le niveau de diplôme des parents n'a malheureusement pas fait l'objet d'un questionnement systématique lors des entretiens.

1.7.1 Origine géographique par rapport au lieu d'études

CONCERNANT l'origine géographique des étudiants de l'enquête, il apparait que la grande majorité d'entre eux sont originaires de la région Grand Est et plus spécifiquement de l'ancienne région Lorraine. La moitié d'entre eux ont leur domicile familial dans un rayon de 50 km autour de la ville de Nancy, lieu où ils étudient.

Lorsqu'ils ont des domiciles familiaux plus éloignés, ils sont originaires des départements et des régions voisines. Seuls trois d'entre eux sont originaires de grandes villes éloignées de plus de 300 km de leur lieux d'études et l'un d'entre eux d'un département d'Outre-Mer. Pour ces étudiants, le choix de venir étudier en Lorraine s'est opéré en raison de l'existence d'une structure d'hébergement adaptée aux « étudiants handicapés physiques » qui disposent de services de soin, établissements rares sur le territoire français. C'est la cas par exemple d'Abdel, qui s'est fait conseiller par l'APF[214] dans sa recherche d'un logement adapté pour poursuivre ses études.

> *« J'ai trouvé, à Paris il y avait un foyer, mais en fait ce qu'il(s) proposai(en)t ça ne m'intéressait pas, soit B.T.S. comptabilité ou B.T.S. notariat. Tu ne pouvais pas être libre, aller à la fac par exemple, ou sortir, et ça ne m'intéressait pas. On était trop, comment dire, on était enfermé quoi. » (Abdel, L1 de géographie)*

Intégrer un établissement d'hébergement adapté semblait plus rassurant qu'un logement individuel, pour une étudiante qui avait suivi une partie de sa scolarité dans un établissement spécialisé (EREA).

---

[212] Lors des entretiens, les seules questions abordant la dimension économique sont celles relatives à l'indépendance financière ou non des étudiants vis-à-vis de leurs conditions de vie. Elles apparaissent insuffisantes pour caractériser du point de vue économique les familles des étudiants.
[213] A partir des données de l'enquête Information et Vie Quotidienne 2004 de l'Insee, Place D. et Vincent B. (2009) « L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences », économie et statistique N° 424-425.
[214] Association des paralysés de France.

« Il y avait Nanterre aussi, en région parisienne, où apparemment il y a plein de petits logements étudiants adaptés mais avec des aides à côté en fait. Donc c'est des intervenants, ce n'est pas une structure. » (Alice, L3 de psychologie)

Dans le cas d'Abdel, il semble intéressant de relever dans ses propos que l'éloignement de son domicile familial est vécu plus comme un avantage qu'une contrainte, prendre de la distance pour avoir « *plus de liberté(s)* ».

« Déjà quand tu es handicapé et que tu habites chez tes parents, tu es comment dire, moins autonome, tu as toujours tes parents à côté de toi. Ils me disaient : faut faire attention à ça, ne va pas trop loin, des choses comme ça. Ça énerve et voilà, je voulais partir loin, pour être un peu tranquille. » (Abdel, L1 de géographie)

D'une manière générale, deux raisons principalement évoquées par les étudiants pour justifier leur choix de venir étudier à Nancy se rapportent d'une part à la proximité géographique pour ceux qui sont originaires de la région, d'autre part à l'existence de services et structures adaptés pour suivre leurs études (logement, transports…).

1.7.2 Composition de la famille

AU-DELA de l'appartenance socioprofessionnelle de la famille des étudiants, on peut s'intéresser également à la composition de ces dernières, en termes de « types de familles » ou encore du nombre d'enfants qui la composent. Lorsque l'on s'intéresse aux fratries des étudiants interrogés, il apparait que près de 70% d'entre eux ont un frère ou une sœur, au sein d'une fratrie de 2 enfants. Environ 18% sont enfant unique, et 12% ont des fratries de 3 enfants ou plus. Lorsqu'ils ont des frères et sœurs, plusieurs étudiants évoquent l'aide qu'il(s) leur apporte(nt), ou apportai(en)t, dans la vie quotidienne, mais aussi certains conseils quant à leur scolarité et particulièrement leur orientation. C'est par exemple le cas d'Abdel :

« Avant je n'étais pas en foyer médical, j'étais chez moi, chez mes parents. C'était eux qui m'aidaient, mes parents, mes sœurs qui m'aidaient (~silence) comme ça, à grandir et tout. » (Abdel, L1 géographie)

Il semble intéressant de constater que plusieurs frère ou sœur des étudiants interrogés poursuivent des études dans le domaine de la santé, ou encore ont une activité professionnelle dans le domaine du handicap. Une étudiante l'explique comme ceci :

« J'ai un grand frère qui a deux ans de plus que moi. Comme par hasard il travaille dans une entreprise de transport auprès de personnes handicapées mentales. Coté handicap, il a été à bonne école avec moi, parce que je suis handicapée de naissance. Mais à son niveau à lui, il n'a jamais été confronté à tout ce qui était handicap mental. » (Lucie, L3 chimie)

Quant à la composition de la famille, la grande majorité des étudiants sont issus d'une famille que l'on peut qualifier de « traditionnelle », c'est-à-dire que leurs deux parents vivent en ménage. Seuls deux étudiants ont une famille monoparentale (mère seule), et deux autres étudiants une famille « recomposée ». Ces derniers ont tous deux évoqué les difficultés relationnelles engendrées par cette recomposition familiale, qui peut parfois nuire à l'apprentissage universitaire. C'est notamment le cas de Kim qui a quitté le domicile familial au moment où sa mère divorçait de son-beau-père :

« Il y avait des cris dans toute la maison. Quand ce n'était pas moi qui criait avec maman, c'était par exemple mon beau-père qui criait avec elle, ma sœur avec ma mère. Enfin dans tous les cas, il y avait tout le temps du bruit, c'était très très mal insonorisé, et du coup c'était impossible de se concentrer cinq minutes pour apprendre un truc. Je n'aurais

jamais réussi mon année si j'étais restée chez ma mère, c'est sûr. » (Kim, 2ème année de DUT)

***

D'une manière générale, les étudiants de l'enquête sont originaires de la région ou des régions voisines, issus de familles dont les parents composent le même ménage, au sein d'une fratrie de deux ou trois enfants.

2. Engagement parental et soutiens variables de la famille dans le domaine scolaire et universitaire

2.1 Handicap et implication des parents dans la scolarité et les études

PLUSIEURS travaux se sont intéressés à la manière dont l'annonce ou l'existence d'un handicap chez un enfant bouleverse la sphère familiale.

> *« Prendre connaissance de la déficience d'un enfant, et notamment lorsqu'il s'agit de son enfant, provoque non seulement un choc, mais constitue aussi un événement traumatique majeur : cela engendre une sensation brutale de catastrophe, une souffrance physique et psychique, un sentiment de culpabilité. Cela bouleverse toutes les certitudes et tous les repères sociaux. » (Ebersold, 2012)*

Ebersold (2005) mobilise la notion de *servitude* pour décrire le quotidien des parents d'un enfant atteint d'une déficience, qui doivent mener un combat permanant pour concilier vie familiale, professionnelle et sociale. La servitude est définie par Ebersold comme *« l'obligation d'autolégitimation et d'autoprotection faite aux parents par un modèle de société qui accepte la différence à condition que les intéressés la rendent acceptable* ». Cette notion permet d'accentuer le caractère collectif du handicap, qui touche non seulement celui atteint par la déficience et ses proches, en étant indissociable du traitement social de la déficience. Elle permet de mettre l'accent sur les contraintes et les formes de servitudes imposée par un modèle de société qui s'ouvre à la différence « *qu'à condition que les intéressés et leurs familles surmontent les multiples épreuves qui s'imposent à eux* » (Ebersold et Bazin, 2005). La servitude des parents comprend des dimensions temporelle et identitaire, elle modifie le temps quotidien et biographique, notamment en termes de focalisation sur le présent et incertitude quant au futur, et créant un décalage voire une rupture avec les rythmes sociaux habituels. Ebersold identifie quatre formes de servitudes, liées à l'enfermement « *dans un autre temps, un autre monde* », à l'obligation permanente de construire l'inscription sociale de leur enfant et de légitimer leurs choix éducatifs, au cloisonnement des établissements sociaux et médico-sociaux, ainsi qu'à la mise en indépendance du jeune adulte. C'est particulièrement la première et la seconde dimension qui peuvent nous éclairer dans le cadre de cette analyse de l'engagement et de l'implication parentale vis-à-vis de la scolarisation mais surtout de la poursuite d'études. Ebersold met en évidence que face à une situation de handicap, il revient aux familles de mettre en place et d'activer des formes de soutien à partir de leurs propres ressources pour construire l'inscription sociale de l'enfant et de sa famille (Ebersold et Bazin, 2005).

Dans les propos des étudiants interrogés, nous pouvons identifier divers degrés d'implication ou d'engagement des familles, dans la scolarité, l'orientation ou le travail universitaire des étudiants. Bien que cette dimension n'ait pas fait l'objet d'un

questionnement spécifique et systématique lors des entretiens, tous les étudiants ont évoqué des formes d'aides, de soutiens ou d'implications dans le domaine scolaire et universitaire, apportées par leur famille. Lorsque certains évoquent l'implication d'un frère ou d'une sœur, la grande majorité des étudiants se réfèrent surtout à leurs parents. En réalité, les deux parents ne sont pas présents de manière identique dans les propos et les expériences décrites par les étudiants, on y retrouve plus généralement les mères, sauf dans les cas où le père est enseignant, c'est alors ce dernier qui prévaut.

Cette présence plus forte des mères n'apparait pas surprenante dans la mesure où, comme évoqué précédemment, elles sont les principales aidantes pour la vie quotidienne. De plus, d'une manière générale, lorsque l'on s'intéresse à l'engagement parental dans la scolarité des enfants, il apparait que les mères sont plus nombreuses à s'engager et à participer au suivi scolaire et y persévèrent davantage (Deslandes et Cloutier, 2005 ; Gouyon, 2004 ; Poncelet et Francis, 2010). Le rôle prépondérant de la mère en matière de scolarisation et d'accompagnement scolaire des enfants est mis en évidence par Barrère-Maurisson, Marchand et Rivier (2001) à partir d'une enquête de l'Insee[215]. Ces derniers s'intéressent notamment à la notion de *temps parental*[216] qui apparait très élevé pour les femmes, particulièrement lorsqu'elles ont plus de deux enfants ou qu'elles n'exercent pas d'activité professionnelle. Même lorsque les deux parents travaillent à temps plein, de grandes inégalités persistent puisque les femmes accomplissent près de 60% du temps consacré aux enfants et 70% du temps domestique (Barrère-Maurisson, Marchand et Rivier, 2001). D'autres travaux mettent en lumière une plus grande implication et un plus grand engagement des mères dans l'aide et le suivi du travail scolaire, mais aussi un rôle de *transmetteur*, notamment culturel, prépondérant sur celui du père (Michaudon, 2001 ; Tarvan, 2003 ; Donnat, 2004). Face à ce constat, il est peu surprenant de repérer davantage l'implication des mères que celle des pères dans les propos de étudiants.

2.2 Typologie de l'engagement parental dans la scolarité et les études

LEStravaux qui s'intéressent à la manière dont les parents s'investissent dans la scolarité de leur enfant manquent, selon certains chercheurs, d'un consensus sur une définition ou une opérationnalisation du concept *d'engagement parental* (Baker et Soden, 1998 ; Poncelet et Francis, 2010). Selon Poncelet et Francis (2010), l'absence de consensus dans l'étude de l'engagement parental porte davantage sur la multiplicité de ses aspects et ses dimensions qui rendent ses effets complexes à mesurer, que sur les éléments constitutifs de celui-ci. La conceptualisation de l'engagement parental renvoie à deux axes : le style parental et les relations à l'espace scolaire et à la communauté (Poncelet et Francis, 2010). Par exemple, Deslandes et Cloutier (2005) étudient les pratiques éducatives des parents en se référant à la fois aux pratiques en termes de soutien, d'aide ou de suivi scolaire, mais aussi au style parental en termes de soutien affectif et des pratiques d'encadrement ou d'encouragement à l'autonomie.

Dans le cadre de cette analyse, nous avons opéré un regroupement des étudiants selon les expériences qu'ils relatent de l'implication, du soutien et de l'engagement de

---

[215] Enquête « Emploi du temps » réalisée par l'Insee en 1998-1999.

[216] Cette notion qui vise à « *cerner l'ensemble des activités et des temps consacrés aux enfants* » et se décompose en quatre catégories : le temps parental *domestique*, le temps parental *taxi*, le temps parental *scolaire*, le temps de *sociabilité* parentale.

leurs parents dans leur scolarité et leurs études, en termes de pratiques et d'attitudes ou de style. Au-delà des données descriptives et narratives relevées dans les propos des étudiants concernant cette thématique, une attention particulière est portée aux ressentis, affects et émotions dont ils ont fait part lorsqu'ils évoquent l'engagement de leurs parents dans leur parcours scolaires et universitaires. Trois temps distincts peuvent être identifiés quant à l'engagement parental des étudiants interrogés : le premier concerne leur scolarité primaire et secondaire (jusqu'à l'obtention du baccalauréat), le second la transition vers l'enseignement supérieur et l'entrée à l'université, le troisième se centre sur les études supérieures.

2.2.1 Des parents peu impliqués ou peu engagés

POUR une minorité d'étudiants de l'enquête (deux d'entre eux), on constate que leurs parents sont absents de leurs propos lorsqu'ils évoquent leur scolarité, leur orientation ou encore leur choix de poursuivre des études supérieures.

Lorsqu'ils sont questionnés sur d'éventuels conseils, soutiens ou suivis de leurs parents ils évoquent une certaine « liberté » : « *ils m'ont toujours laissé le choix en fait, donc ils me laissent faire, il n'y a pas de souci du tout de ce point de vue.* » (Alice, L3 de psychologie). Aucun d'entre eux n'évoque des pratiques d'accompagnement à la scolarité, ni des attitudes parentales d'encouragement, d'encadrement ou de soutien. On constate ainsi que l'engagement parental vis-à-vis de la scolarité de ces étudiants semble plutôt faible.

Concernant leur orientation et leur poursuite d'études supérieures, ce sont les seuls étudiants de l'enquête qui estiment que leurs parents ne les ont pas poussés ou encouragés à poursuivre dans le supérieur :

> *« Ils n'émettaient pas forcément d'avis non plus donc bon, ils me laissaient faire et voilà. Je n'ai jamais vraiment su en fait, je sais qu'ils n'ont jamais manifesté d'opposition ou quoi que ce soit, mais après à part ça, ils ne m'ont pas poussée plus que ça. » (Alice, L3 de psychologie)*

Abdel est plus ambivalent vis-à-vis de l'attitude de ses parents. Grâce au suivi longitudinal, au fil des entretiens, lorsqu'on questionne Abdel sur d'éventuels conseils ou avis qu'il aurait pu recevoir de leur part, il apparait qu'il « *n'en parle pas avec eux* ». Ses propos ci-dessous semblent donc être une interprétation par l'étudiant des attitudes de ses parents.

> *« Ils m'ont soutenu mais, voilà ils voulaient que j'arrête. Ils devaient se dire que comme j'ai une maladie évolutive ça sert plus à rien d'aller à l'école. (…) En fait mes parents ils voulaient que j'aille dans un foyer médical. Pour eux ça sert à rien que je fasse des études. » (Abdel, L1 de géographie)*

Ces étudiants ayant des parents peu engagés et peu impliqués à la fois dans leur scolarité et leurs études, bien qu'étant minoritaires, partagent des éléments et des caractéristiques communes dans leurs expériences et leurs parcours. Tous deux appartiennent à des familles issues de l'immigration, plutôt modestes, et habitants dans des régions éloignées de leur lieux d'études. Boethel (2003) réalise une revue de la littérature à partir d'une soixantaine d'études, et met en évidence le poids des facteurs socioéconomiques sur l'engagement parental ainsi que l'existence d'obstacles structurels à l'engagement des parents à faibles revenus, tels que les contraintes

temporelles ou de mobilité ou encore les difficultés linguistiques et culturelles lorsqu'il appartiennent à un groupe minoritaire (Poncelet et Francis, 2010).

Par ailleurs, ces deux étudiants ont connu des parcours scolaires « alternés » entre milieu ordinaire et milieu spécialisé, parcours plutôt chaotique pour Abdel et marqué par des choix d'orientation par défaut pour Alice. Une piste d'explication de ce faible engagement parental pourrait également résider dans le fait que la scolarisation en structure d'enseignement spécialisé, où l'encadrement pédagogique est très fort, n'incite ou n'engage pas ou peu les parents à s'investir dans l'accompagnement à la scolarité de leurs enfants.

Enfin, concernant leur orientation dans l'enseignement supérieur, tous deux ont bénéficié de l'aide ou de conseils de la part d'autres « personnes ressources », parfois au sein de la famille comme la sœur d'Abdel, de professionnels ou de bénévoles du « monde du handicap » ou encore de certains professeurs du secondaire. Il est intéressant de noter que ces deux étudiants, une fois entrés dans l'enseignement supérieur, ont connu plusieurs réorientations, bien qu'on ne puisse pas affirmer une corrélation entre ces bifurcations et le faible engagement de leurs parents.

2.2.2 Des parents impliqués dont l'engagement décline dans le supérieur

CETTE seconde catégorie regroupe plus de la moitié des étudiants interrogés, dont les parents se sont fortement impliqués et engagés dans le suivi et l'accompagnement de leur scolarité, qu'il s'agisse du suivi du travail scolaire à domicile, de l'implication dans la communauté éducative par exemple au sein des parents d'élèves, du « combat » pour maintenir leur enfant en milieu ordinaire, ou encore dans la recherche d'informations quant à l'orientation. On constate que ces parents « s'effacent » progressivement au cours de la transition vers le supérieur ou au cours des études, en laissant plus d'autonomie ou de liberté aux étudiants concernés. Il n'est pas surprenant de retrouver davantage l'implication des mères dans les discours des étudiants, bien que les pères ne soient pas totalement absents.

> *« Ma mère a toujours été dans les parents d'élèves tout ça. Le collège et le lycée, quand je devais y aller, ils n'étaient pas adaptés, donc c'est elle, à chaque fois, qui a fait en sorte que ce soit adapté, parce qu'elle voulait que j'aille le plus loin possible. Donc elle a tout fait pour que j'aille jusqu'aux études supérieures. Pour la psycho, mon père m'a encouragée, il m'a dit vas-y fonce (~rires) ne te pose pas de question, ils m'ont encouragée à faire les études supérieures. » (Ambre, L3 de psychologie)*

> *« C'était surtout ma mère, enfin elle me laissait libre dans mes choix elle ne m'imposait rien. Mon père était plus réservé, il l'est toujours un peu je pense d'ailleurs, réservé sur la fac et sur les études. Il ne me soutenait pas trop, c'est surtout ma mère. Par exemple quand je voulais aller en lycée général, il me répétait non non ça sert à rien, ils ne veulent pas de toi, et il ne cherchait pas à m'aider. Tandis que ma mère oui, parce qu'on a vu plein de personnes de l'académie tout le tralala, pour essayer de trouver des solutions. Enfin voilà, dans mes démarches il y a que ma mère qui était derrière moi, pas mon père. » (Stéphane, L3 d'histoire)*

Certains étudiants estiment que c'est l'engagement, le soutien ou l'implication de leurs parents qui ont participé à leur « *réussite* » et leur ont permis d'arriver jusqu'aux études supérieures.

> *« Ils m'ont beaucoup encouragée, beaucoup soutenue et je pense que ce n'était pas pour rien, pour qu'aujourd'hui j'en arrive là. Ils m'ont poussée aussi dans le sens où, quand*

j'avais des mauvaises notes, voilà ils me mettaient un petit peu la pression, j'avais du mal à le supporter. Mais maintenant ils se rendent compte que c'est difficile, que je fais de mon mieux. Ils m'ont toujours encouragée en me disant fais de ton mieux, fais tout ce que tu peux et puis après tu verras. » (Lucie, L3 chimie)

Un étudiant, qui dit avoir été beaucoup aidé par ses parents dans sa scolarité, évoque d'autres membres de sa famille ayant joué un rôle d'encouragement à poursuivre des études supérieures. Louis évoque l'impact du niveau social ou du niveau de diplôme de la famille sur les choix d'orientation.

« Pourquoi on vous motive aux études ? C'est parce que le contexte familial fait que ! Automatiquement, enfin pas automatiquement, le plus souvent votre enfant va avoir tendance à reproduire le schéma social. Un ouvrier, ça ne lui viendrait pas à l'idée de faire sciences po, ou l'ENA ou les grandes écoles. Ça va faire le boulot de papa ou de maman ou un boulot proche. Moi par exemple, étant donné que j'ai des parents qui n'ont pas le bac, mais j'ai quand même eu la chance d'avoir une tante qui est infirmière, et des cousins cousines qui sont tous à master ou à double master pour certains. Ça a quand même aidé ! » (Louis, L2 d'histoire)

Arrivés dans les études supérieures, ces étudiants racontent leur « prise d'autonomie » ou d'indépendance vis-à-vis de leurs parents, qu'ils vivent encore à leur domicile ou qu'ils l'aient quitté[217]. Ces processus d'autonomie ou d'indépendance progressive sont initiés parfois plus par les parents parfois davantage par les étudiants. Pour Ambre, qui relate une période plutôt « *difficile* », l'incitation venait de ses parents :

« C'était plutôt "maintenant tu te débrouilles", que l'inverse. C'est pour ça aussi je pense que j'ai eu du mal à couper le cordon, parce que ça fait l'inverse totale (~rires). Par rapport à avant, où ils étaient toujours derrière, là je dois un peu plus me débrouiller par moi-même ». (Ambre, L3 de psychologie)

A l'inverse pour Bruno, c'est plutôt pour la famille et particulièrement sa mère que ce processus d'autonomisation a été source de difficultés ou en tout cas de perte de repères.

« Dans ma famille ça a fait un chamboulement par rapport à ma prise d'autonomie, le fait que je me débrouillais de plus en plus tout seul. Parce que du coup, ma mère a elle a été un peu perdue parce que elle s'occupait pas mal de moi. » (Bruno, L3 IPAG)

Pour certains étudiants, cette autonomie progressive apparait essentielle, tant sur le plan des études et de l'apprentissage universitaire, que sur le plan de leur vie quotidienne. C'est par exemple le cas de Fanny (cf. encadré 7), proche de ses parents sur le plan affectif, avec qui elle échange beaucoup au sujet de ses études et de son avenir.

---

[217] Dans cette catégorie on retrouve autant d'étudiants ayant décohabité que d'étudiants vivant toujours au domicile de leurs parents. Certains d'entre eux ont alterné ou alternent décohabitation et retour au domicile familial.

Encadré 7 : Les parents de Fanny qui s'impliquent sans imposer

« Mes parents quand je me suis inscrite en philo la première année, ils m'ont dit mais pourquoi ? Pour quoi faire ? Donc ils étaient contents quand j'ai eu ma licence de philo, que j'avançais dans les études parce que ça roulait franchement bien, mais ma mère elle côtoie beaucoup de profs qui lui disaient « mais aujourd'hui l'enseignement c'est pas la bonne solution ». Du coup elle me répétait ça tout le temps. J'ai beaucoup cogité, puis c'est peut-être le fait d'être tombée malade je sais pas. Une fois que j'ai expliqué à mes parents, je ne leur ai pas dit je vais changer de voie, je leur ai dit j'ai changé, je me suis inscrite dans une autre licence, en psychologie. Ils étaient super contents, ils ont dit « ça au moins c'est un truc qui a de l'avenir », c'est exactement ce qu'ils m'ont dit (~rires). Sauf que quand on y est, finalement on se rend compte que c'est pareil, c'est bouché aussi. Parce que mes parents ils n'ont jamais fait de philo de leur vie, mes parents ils n'ont pas le bac enfin ils ont fait autre chose, et ils ne comprennent pas. Ils aiment bien parce que ils pensent que la philosophie on en fait tous les jours certes, mais en faire un métier… Mes parents me demandaient « mais pourquoi et qu'est-ce que tu vas faire avec ça après quoi ? ». Ils se renseignaient un petit peu derrière mon dos pour savoir. Je leur disais « je ne sais pas on verra quand j'aurai mon diplôme », et une fois que je l'ai eu j'étais coincée. »

(Fanny, L2 de psychologie)

Bien que ses parents lui ai fait part de leurs inquiétudes en termes de « débouchés » de la filière qu'elle a choisi, elle se sent soutenue et elle opère ses propres choix. C'est notamment le cas lorsqu'elle fait le choix de se réorienter en licence de psychologie après un master de philosophie. Elle s'oppose également à l'avis de ses parents lorsqu'elle décide de ne pas demander d'aide(s) pour la vie quotidienne.

> *« Je n'en veux pas. C'est con à dire mais il y a tellement peu de domaines que je maitrise dans ma vie franchement, que je me dis au moins je peux maitriser l'entretien de ma personne (~rires). Mes parents au début ils me disaient « oui mais… » non c'est hors de question. Je leur ai dit à mes parents j'ai vingt-quatre ans je fais ce que je veux (~rires) » (Fanny, L2 de psychologie)*

Dans les propos des étudiants de cette catégorie on retrouve des parents souvent encore impliqués lors de la transition vers le supérieur, en termes de choix d'orientation mais aussi d'aménagement des études. C'est notamment le cas de Xavier qui a suivi les conseils de ses parents pour aménager sa première année de DUT sur deux ans.

> *« C'est en discutant avec mes parents, qui m'avaient conseillé pour la première année de peut-être la faire sur deux ans, parce que l'année du bac, j'avais beaucoup travaillé enfin j'étais assez fatigué les soirs quand je rentrais. Donc ils m'ont conseillé de la faire sur deux ans, comme ça j'aurais des années un peu plus allégées. » (Xavier, 2ème année de DUT)*

Pour autant, à l'instar de Fanny, d'autres étudiants ont opéré des choix non-conformes à l'avis ou aux conseils de leurs parents, car ils se sont sentis « libres » de les faire. C'est notamment le cas de Stéphane qui s'oriente vers une licence d'histoire alors que ses parents « *ne croient pas* » en ses chances de réussite à l'université.

> *« Ils me laissaient libre dans mes choix, mais j'ai eu des petites réflexions, de dire tu n'y arriveras jamais à la fac. Mais ils ne me disaient pas « non tu n'iras pas là », mais ils n'étaient pas vraiment derrière moi, ils ne croyaient pas vraiment en moi, enfin ils ne croyaient pas vraiment en moi là-dessus. » (Stéphane, L3 d'histoire)*

On constate globalement que pour ces étudiants, l'engagement parental s'amenuise au fur et à mesure du temps, lorsqu'ils avancent dans l'enseignement supérieur. Cela

peut être mis en perspective avec plusieurs recherches américaines (Eccles et Harold, 1996 ; Spera, 2005) qui montrent que l'engagement parental décline avec le temps au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité, lorsque l'enfant grandit et qu'il gagne en autonomie (Poncelet et Francis, 2010). Toutefois, ce n'est pas le cas pour une partie non négligeable des étudiants, qui font état dans leur propos d'une implication et d'un engagement parental toujours très présent et prégnant, parfois contraignant.

2.2.3 Des parents très (trop ?) impliqués dans les études supérieures

LES étudiants de ce groupe représentent près d'un tiers des étudiants interrogés, on y retrouve la majorité des enfants d'enseignants. Lors des entretiens, ces étudiants ont, à de nombreuses reprises, fait référence à leurs parents, à la fois lorsqu'ils évoquent leur scolarité antérieure, mais aussi leur orientation, leur transition dans le supérieur, ainsi que dans leur apprentissage universitaire. C'est cette dernière dimension qui les distingue fondamentalement des deux catégories précédentes.

Au sujet de leur scolarité dans le primaire et le secondaire, ces parents étaient déjà très engagés et impliqué, comme par exemple la mère d'Agathe qui a « *beaucoup poussé* » sa fille, notamment au collège avec quatre heures chaque soir de « *devoirs à la maison* ». C'est d'ailleurs pour « *être un peu tranquille* » que cette dernière choisit d'intégrer, dans le secondaire, une structure d'enseignement adapté.

> *« C'est pour qu'elle me lâche et pour qu'elle soit un peu plus tranquille. Parce qu'en fait, après mon accident quand je suis revenue à la maison, à la fin de la sixième, elle a décidé d'arrêter de travailler pour se consacrer à moi entre guillemets, pour m'aider dans mes études » (Agathe, L3 de langues)*

Les autres étudiants de ce groupe ont tous évoqué le suivi et l'implication d'au moins un de leurs parents dans leur scolarité. Au sujet ce que l'on pourrait appeler « l'accompagnement aux tâches et à l'apprentissage universitaire », ces parents sont encore très présents selon les étudiants. On relève dans les propos des étudiants des expressions concernant leurs parents telles que : « *sur mon dos* », « *derrière moi* », « *ils me poussent* », « *ils me mettent la pression* », « *ils m'aident énormément* », « *j'ai encore besoin de mes parents* ». Ces parents « *suivent de près* » le travail universitaire des étudiants, parfois contrôlent, encadrent ou les questionnent par rapport à leurs « *révisions* » quand arrive le moment des examens. C'est par exemple le cas d'Emmanuelle, dont les priorités actuelles sont de faire face à l'aggravation de son état de santé conjointement aux démarches pour entrer en master MEEF, tandis que ses parents sont centrés selon elle sur les révisions et les examens.

> *« Mes parents me rappellent à l'ordre en me disant : « tu as bossé ? » et je dis oui pour être tranquille en fait. Mais mon esprit il est ailleurs, j'ai vingt-cinq mille problèmes à régler avant de régler leur(s) problème(s). Voilà, je vais dans un master et je ne sais pas si j'aurais un accompagnement. Je suis désolée mais pour moi c'est primordial de savoir où je vais, et pour eux ce n''est pas vraiment leur préoccupation première » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

Dans leur apprentissage universitaire, la majorité de ces étudiants sont « *aidés* » par l'un de leur parents, la mère en général, sauf dans les cas où le père est enseignant.

> *« Parfois ma mère elle m'aide, pour mettre bout à bout [les prises de notes de cours] à distance pour gagner du temps. (…) Elle corrige l'orthographe des T.D. et ça lui est arrivé de lire des cours quand le logiciel ne marchait pas, ou quand le logiciel [de synthèse vocale] n'était pas assez performant. » (Jean, L3 de droit)*

Dans le cas de Claire, c'est lors d'une hospitalisation de plusieurs semaines au cours de sa licence que sa mère venait à l'hôpital pour poursuivre avec elle ses apprentissages universitaires. Elle lui lisait ses cours à haute voix, ou lui « *faisait apprendre* » son vocabulaire :

> *« J'ai des parents qui m'ont aidée, comme je n'arrivais pas à voir, je ne supportais pas la lumière du soleil pendant toute la période-là. J'ai eu de la chance, je disais à mes parents ce qu'il fallait faire et ils le faisaient. J'ai beaucoup de chance d'avoir des parents comme ça. » (Claire, L2 de langues)*

Elle précise que ses parents, enfin « *surtout sa mère* », l'aident « *un peu moins quand même* » depuis qu'elle est à l'université : *« c'est plus par exemple quand il faut rendre un dossier, je demande qu'ils me corrigent mes fautes d'orthographe, de voir les formulations.* » Bien qu'elle considère l'investissement et l'aide de sa mère dans ses études comme une chance, elle évoque également le fait que « *c'est un peu pénible parfois* ».

Au-delà des tâches et de l'apprentissage universitaires, les parents de ces étudiants imposent parfois, dans une certaine mesure, leurs choix à leurs enfants, en termes d'orientation notamment. Nous l'avions évoqué concernant Constance qui parle d'un « *choix contraint* » par son père enseignant quant à la filière du baccalauréat. C'est également le cas d'Agathe qui explique qu'elle choisit d'entrer à l'université, plutôt qu'en BTS, vis-à-vis d'un rythme de travail moins soutenu :

> *« On savait que je voulais faire quelque chose, mais après pour la fac comment te dire… Ma mère ne voulait pas que je fasse un BTS, parce que franchement elle sait que sinon elle aurait encore dû bosser avec moi. Du coup, c'est pour ça que quand j'ai parlé de la fac, ils m'ont dit : « oui va à la fac plutôt qu'en BTS » » (Agathe, L3 de langues)*

Un seul étudiant de cette catégorie n'exprime pas d'émotions négatives vis-à-vis de cette présence parentale forte (Jean). Les autres opèrent des choix ou mettent parfois en place différentes stratégies pour tenter d'acquérir plus « *d'indépendance* » ou d'autonomie vis-à-vis de leurs parents. Par exemple, c'est la principale raison pour laquelle Claire dit avoir décidé de partir pour un semestre d'enseignement à l'étranger par le programme Erasmus : « *J'ai vingt ans et j'ai encore besoin de mes parents, c'est comme ça que je le ressens. Donc j'ai envie d'un peu de voir la vie sans eux (~rires)* ».

Emmanuelle, dont le père est professeur des universités, exprime lors des entretiens un conflit avec ses parents qui semble prendre de l'ampleur au fil du temps et des entretiens. Ces « *problèmes relationnels* » touchent à toutes les sphères de la vie de l'étudiante : la question de son logement étudiant, de l'achat d'une voiture pour faciliter sa mobilité, du financement de matériel médical préconisé par les médecins mais aussi la question d'un emploi étudiant, et surtout son projet de master pour devenir professeure des écoles (cf. encadré 8). Ces conflits répétés avec ses parents ainsi que la dégradation de son état de santé semblent prendre le pas sur la priorité qu'elle avait accordée à ses études : « *il y a peut-être une pression et un problème avec mes parents que je n'arrive pas à gérer. Enfin d'après la psychologue, que j'arrive à gérer mais je n'ai pas de solutions pour l'améliorer. En fait, j'encaisse énormément.* »

Encadré 8 : D'un « problème relationnel » au « combat » d'Emmanuelle avec ses parents

« Je suis allée à Lyon avec ma mère, dans le centre de référence de ma maladie, parce que mes crises empiraient. Quand il y a eu le rendez-vous avec les psychologues, ils ont bien vu qu'il y avait un problème au niveau relationnel avec mes parents. Quand j'ai vu le rhumatologue, il n'était pas pour que je fasse professeure des écoles, avec l'argument qu'il fallait être debout tout le temps. Ça a été très froid, parce que ma mère a posé la question entre deux portes quasiment, je ne voulais pas mais voilà. Donc le professeur a répondu du tac au tac : « c'est non ». Il n'y a pas eu de dialogue et je ne pouvais pas expliquer mon projet.

Pour les cours, j'ai loupé trois semaines. Après trois semaines, on m'a fait reprendre mais doucement. C'était à moi de juger quand est-ce que j'y allais et cetera. En sachant que moi j'essayais de rattraper, parce que pendant les trois semaines c'était impossible de travailler, chose que mes parents n'ont pas compris.

Il y avait déjà des conflits, mais aujourd'hui ils ont pris une ampleur énorme. Le fait d'avoir parlé à une psychologue, je me suis rendue compte que ce n'était pas moi le problème, mais bien eux. Du coup, elle m'a dit que j'étais déjà super forte d'accepter tout ce que je me prenais dans la figure. Du coup, je n'ai pas envie de lâcher vis-à-vis de mes parents, mais je n'ai pas envie de leur donner raison non plus. Donc, pour le moment je mène plusieurs combats, il n'y a même plus les cours là, pour l'instant les cours c'est secondaire, il faut déjà que je règle tous les problèmes avant, je vois bien que je n'y arrive plus. »

(Emmanuelle, L3 d'AES)

Les étudiants de ce groupe reconnaissent unanimement que l'engagement et l'implication de leur(s) parent(s) ont été, à un moment de leur parcours une chance ou tout du moins un avantage. En avançant dans les études, lorsque cet engagement et la présence parentale demeure très forte, ils s'accordent quasiment tous pour reconnaitre que cela peut constituer une entrave ou un obstacle à leur indépendance ou leur devenir adulte. Certains d'entre eux mettent alors en place des stratégies visant à développer un sentiment de liberté ou faciliter leur processus d'autonomisation.

⁂

LES données de l'enquête ont permis de mettre en évidence l'importance du rôle de la famille, particulièrement des parents, dans la scolarité primaire et secondaire des étudiants de l'enquête. Concernant l'origine sociale des étudiants et l'activité professionnelle de leurs parents, les principaux éléments analysés sont synthétisés dans le tableau ci-dessous (tableau 12). De manière générale, l'engagement parental a tendance à décliner lorsque l'étudiant entre dans l'enseignement supérieur, mais ce n'est pas systématiquement le cas (cf. tableau 13, page suivante). Nous verrons, dans les chapitres suivants, l'influence de la famille sur les autres dimensions analysées. Nous reviendrons sur la perception que les étudiants ont de leurs relations à leur famille, en fonction du soutien perçu et du sentiment de dépendance ou d'autonomie, dans le cadre de l'analyse transversale (cf. chapitre 17).

CSP Mères	CSP Pères
50% de mères sans activité professionnelle (PCS.8) 25% d'employées (PCS.5) 12% d'ouvrières (PCS.6)	38% de cadres et professions intellectuelles supérieures (PCS.3) 20% d'employés (PCS.5) 20% d'artisans commerçants/chefs d'entreprise (PCS.2) 12% d'ouvriers (PCS.6)
▪ Un quart des étudiants de l'enquête a un parent enseignant. ▪ Soutien à la scolarité et engagement plus fréquents des mères, sauf quand le père est enseignant.	

Tableau 12 : Synthèse des principaux éléments d'analyse relatifs aux familles des étudiants interrogés

Synthèse des types d'engagement parental

	Parents peu impliqués	Parents impliqués	Parents très ou trop engagés	
Engagement parental	*Peu d'implication et d'engagement dans la scolarité, l'orientation et les études*	*Engagement fort dans la scolarité primaire et secondaire, mais qui décline dans le supérieur*	*Engagement fort dans la scolarité primaire et secondaire, dans les études supérieures et dans l'orientation*	
Soutien perçu *Implication dans les études et le travail universitaire*	Absence de soutien perçu à poursuivre des études supérieures *Pas d'implication*	Encouragements à poursuivre des études supérieures *Peu d'implication*	Encouragements et soutien à poursuivre des études supérieures *Forte implication*	
Perception de l'engagement de leur(s) parent(s) Implication et soutien perçus	Parents qui « *laissent faire* » et « *ne poussent pas* » A l'école : Pas d'accompagnement ni de soutien perçus dans la scolarité ou l'orientation Dans le supérieur : pas d'implication, absence de communication au sujet des études et des choix d'orientation	A l'école : parents qui « *encouragent* », « *soutiennent* », « *conseillent* » qui permettent ou favorisent la « *réussite* » Dans le supérieur : effacement progressif qui permet plus de « *liberté* », « *d'autonomie* » et de « *se débrouiller* » dans les études	Parents « *derrière soi* » qui « *aident beaucoup* »	Parents « *sur le dos* » qui « *poussent* » et « *mettent la pression* »
			Très impliqués dans le travail universitaire, les tâches académiques et les études	
			Vécus comme une « *aide* » ou une « *chance* »	Vécus comme « *pénible* » ou une « *contrainte* »
Sentiment dominant vis-à-vis de la famille	Sentiment de distance	Sentiment de prise d'indépendance	Sentiment de dépendance, besoin de liberté	
Répartition des étudiants de l'enquête	1/9 des étudiants (n=2)	5/9 des étudiants (n=10)	1/3 des étudiants (n=6)	
Parcours scolaires	*Alternés* et *chaotiques*	Tous types : + *fluides* ; + *alternés* ; - *combattant/chaotiques* ; - *atypique*	+ *fluides*	- *alternés ou combattant*
Caractéristiques	Familles modestes Eloignées géographiquement	Hétérogénéité (CSP, éloignement géographique)	Parents enseignants ou équivalents cadres	

Chapitre 14 : Le sens des études : diversité des projets à l'entrée dans le supérieur et leurs évolutions au fil des parcours

S'INTERROGER quant aux projets des étudiants renvoie à se questionner sur leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur et de l'université, mais aussi leurs expériences d'orientation, les buts et les mobiles qu'ils poursuivent, ainsi qu'à la manière dont ces attentes évoluent voire se reconfigurent au cours du temps. Ces processus et ces évolutions se réalisent en étroite relation avec le contexte dans lequel les étudiants évoluent. Accorder une attention particulière à la question des projets et des attentes des étudiants apparait indispensable pour saisir le *sens*, en termes de *valeur* mais aussi de *signifiance*, que les étudiants accordent à leur présence et à leur apprentissage à l'université.

1. Diversité des projets et du sens accordé aux études supérieures

LE SENS que l'étudiant accorde et produit vis-à-vis de son entrée à l'université et à sa poursuite d'études supérieures constitue la préoccupation centrale de ce chapitre. Pour mieux comprendre la manière dont l'étudiant se mobilise dans les activités universitaires, qu'il s'agisse d'activités intellectuelles, d'activités d'apprentissage, ou d'activités sociales liées à la vie étudiante[218], il semble primordial d'analyser le sens subjectif que produit l'étudiant vis-à-vis de ses études. C'est en questionnant la dynamique et les relations entre *sens* et *activité(s)* que nous analysons l'expérience et l'apprentissage universitaire des étudiants handicapés. La construction et l'évolution du sens que l'étudiant accorde à ses études ainsi que la manière dont il participe aux activités universitaires interroge l'accessibilité ou l'hospitalité de l'université.

Les notions de sens et d'activité apparaissent intimement liées, à la fois dans la sociologie compréhensive (Weber, 1922), mais aussi dans la théorie de l'activité (Leontiev, 1975) qui a fortement influencé la conceptualisation de l'expérience scolaire (Rochex, 1995) et du rapport au savoir (Charlot, 1997). Dans la sociologie compréhensive, l'activité renvoie à un « *comportement humain qui comporte un sens subjectif pour un agent* » ; et l'activité est sociale lorsque ce sens subjectif se réfère ou se « *rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement* » (Weber, 1922, p.28). En s'appuyant sur les travaux de Leontiev, Charlot (1997) et Rochex (1995) considèrent que l'activité constitue l'unité de base du comportement humain et se définie comme un ensemble d'actions portées par un mobile qui visent un but. Le sens d'une activité réside dans la dialectique entre son but (le résultat à atteindre) et son mobile (le désir, déclenchant l'action, que le résultat permet d'assouvir) (Leontiev, 1975).

---

[218] Les deux chapitres d'analyse suivants s'intéressent à la socialisation et à l'apprentissage des étudiants. Ils détaillent davantage ces activités intellectuelles et sociales, afin de questionner les dynamiques d'interdépendance entre d'une part le sens produit par l'étudiant vis-à-vis de ses études et ses projets et d'autre part les activités dans lesquelles il se mobilise.

Le sens est donc une mise en relation (Charlot, 1997), il peut se former, se transformer, se développer, se perdre au travers de la confrontation d'un sujet avec les autres et le monde (Rochex, 1995). Les notions de rapport au savoir (Charlot, 1997) et de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) comprennent toutes deux une dimension identitaire qui renvoie à la question : *pourquoi apprendre ?* Ce sont précisément ces dynamiques issues de la confrontation entre le contexte universitaire et un sujet apprenant reconnu administrativement handicapé qui nous intéressent. Il s'agit donc de comprendre le sens que l'étudiant attribue à ses études supérieures, en analysant la dialectique entre le résultat qu'elles permettent d'atteindre selon l'étudiant, et le mobile c'est-à-dire le désir que ce résultat permet d'assouvir. Cette production de ce sens de la part du sujet est examinée en tenant compte de son caractère dynamique et de la dimension temporelle[219].

Dans le champ de la sociologie des étudiants, de nombreuses recherches se sont intéressées à la dimension relative aux projets des étudiants, certaines au sens que les étudiants accordent à leur poursuite d'études supérieures à l'université. Les recherches existantes opposent traditionnellement les étudiants qui poursuivent leurs études dans une visée professionnelle et ceux s'inscrivant dans un projet davantage lié à un intérêt intellectuel.

> *« Les héritiers d'hier allaient à l'université pour se socialiser sans réelle préoccupation d'emploi : leur avenir professionnel et social étant assuré, ils venaient y goûter à la culture libre et critique. L'activité intellectuelle était, en quelque sorte, à elle-même sa propre fin. L'arrivée de classes sociales modestes à l'université et le marché de l'emploi plus concurrentiel ont entraîné l'émergence de stratégies plus pragmatiques. Le rapport au savoir est différent, plus utilitaire. Avec la crise de l'emploi, ce sentiment s'est sans doute amplifié. Aller à l'université ne serait même plus une ambition, mais une nécessité sociale, une sorte d'obligation minimale pour éviter le chômage. » (Philippe, Romainville et Willocq, 1997, p.315)*

Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, poursuivre des études peut en effet apparaitre comme une nécessité sociale (Philippe, Romainville et Willocq, 1997) voire comme une nouvelle norme générationnelle. Dans certains discours, largement répandus, l'existence d'un projet est souvent mise en lien avec les problématiques d'orientation, et celles de réussite ou d'échec en termes d'abandon ou de décrochage au cours des premiers cycles universitaires. Cette relation linéaire entre d'une part le projet et les motivations, et d'autre part la réussite ou la persévérance dans les études est souvent posée *a priori* (Biémar, Philippe et Romainville, 2003), comme un mythe selon lequel l'étudiant sans projet est celui qui échoue. Plusieurs travaux de recherche viennent en effet relativiser l'impact du projet personnel dans l'explication des trajectoires scolaires (Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, 1997 ; Duru-Bellat, 1998 ; Boutinet, 1999) et de la réussite universitaire (Erlich, 1998 ; Erlich *et al.,* 2000).

Malgré une remise en cause de cette relation linaire entre projet et réussite ou persévérance, l'injonction au projet tend à prendre une place grandissante dans le contexte universitaire, où la question de la professionnalisation devient centrale. Cette injonction au projet est critiquée par certains chercheurs, qui la qualifient de paradoxale ou d'infondée, dans la mesure où elle se réalise au sein d'un espace qui n'est pas réellement ouvert. Il s'agit alors à travers cette injonction de « *faire accepter* » aux

[219] Le sens n'étant pas immédiatement perceptible, le suivi longitudinal et les multiples entretiens menés sur plusieurs années permettent d'observer assez finement les transformations et les évolutions que connait ce processus de construction de sens.

étudiants les contraintes, voire de les en rendre « *responsables* » (Biémar, Philippe et Romainville, 2003, p.46). Cette « *culture* » du projet s'avère potentiellement stigmatisante et génératrice de frustration (Endrizzi, 2010).

Les données de l'enquête viennent confirmer le constat selon lequel tout projet ne mène pas à la « réussite » et que toute « réussite » ne suppose pas nécessairement un projet (Biémar, Philippe et Romainville, 2003, p.33). Il apparait également que les étudiants de l'enquête n'échappent pas à cette injonction ou cette culture du projet, dans la mesure où la dimension professionnelle ou professionnalisante de leurs études apparait comme centrale dans les propos de près de la moitié d'entre eux, et qu'elle tend à s'accroitre au fil de leurs études. Pourtant, la majorité des étudiants de l'enquête n'entrent pas dans l'enseignement supérieur dans un objectif de professionnalisation, en visant l'apprentissage d'un métier ou une insertion professionnelle dans un domaine spécifique. Comme d'autres recherches l'ont mis en évidence, certains étudiants de l'enquête poursuivent d'autres mobiles et d'autres buts à l'entrée dans le supérieur. Ces étudiants s'inscrivent davantage dans une visée tactique (Sarfati, 2013), en faisant un usage détourné de l'université comme une « *période moratoire* » (Bodin et Millet, 2011 ; David et Melnik-Olive, 2014) en privilégiant la dimension « *expressive des études* » (Vérétout, 2019).

Il convient de préciser que les projets et le sens que les étudiants construisent vis-à-vis de leur entrée dans l'enseignement supérieur ne sont ni stables et immuables dans le temps, ni uniquement liés à des facteurs individuels ou personnels propres aux étudiants. Les projets des étudiants de l'enquête apparaissent comme des ajustements en relation avec le contexte d'études « *au gré des circonstances et des possibilités offertes* » (Felouzis, 2001) comme des positions instables susceptibles d'évoluer (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Les projets et le sens accordé aux études par les étudiants de l'enquête se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent, au fil du temps et en étroite relation avec le contexte dans lequel ils évoluent.

Les questions qui guident ce chapitre portent d'une part sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, la question de l'orientation et la manière dont ils ont opéré des choix dans un champ de possibles délimité. Pourquoi les étudiants de l'enquête poursuivent-ils des études supérieures ? Comment ont-ils opéré leurs choix d'orientation et comment les justifient-ils ? Ont-ils été conseillés, influencés ou accompagnés par divers acteurs (professeurs, parents, conseillèrs d'orientation, professionnels du monde du handicap, médecins…) dans ces processus de décisions et d'orientation ? Sont-ils entrés effectivement dans les formations ou les filières qui constituaient leur premier choix ? Ont-ils le sentiment d'avoir choisi ou subi leur orientation ? Un second ensemble de questionnements concernent la manière dont leurs projets sont susceptibles d'évoluer au fil de leurs études et au cours du temps : de quelle manière les projets et le sens accordé aux études évoluent-ils ? Comment les étudiants de l'enquête envisagent-ils ces évolutions, ces changements éventuels, ces ruptures ou ces continuités ? Plus généralement, considèrent-ils que le handicap ou l'existence de situations de handicap ont influencé leurs choix ou processus d'orientation, d'éventuelles bifurcations dans les parcours, ainsi que leurs projets en termes d'élaboration ou de reconfiguration ? Ces questions semblent indissociables des parcours et des expériences que connaissent les étudiants une fois entrés dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'articuler l'évolution des projets des étudiants de l'enquête avec leurs parcours effectifs à l'université.

Au cours des entretiens, la plupart des étudiants ont fourni de nombreux détails concernant leur orientation, parfois dans le secondaire et surtout vers l'enseignement supérieur. Ils explicitent les éléments et les facteurs qu'ils identifient comme justifiant leur choix ainsi que des évènements qui selon eux ont participé à influencer leur parcours et leurs décisions. A travers ces discours, on peut identifier différentes dimensions évoquées par les étudiants lorsqu'ils répondent à la question « *comment tu t'es retrouvé dans telle formation* ? » ou encore « *peux-tu m'expliquer comment tu en es arrivé là ?* ». Lors des entretiens, le choix de questions délibérément ouvertes visait à introduire le moins de biais et de suggestions possibles[220], afin que l'étudiant puisse librement exposer la manière dont il explique son entrée dans le supérieur et ce qu'il envisage comme déterminant dans son parcours. Précisons qu'il est bien question ici du sens que l'étudiant produit vis-à-vis de son parcours, de son histoire, et la manière dont progressivement se construisent, se déconstruisent ou reconstruisent ses projets, ses aspirations, ses ambitions, les mobiles et les buts qu'il poursuit. Il s'agit donc bien ici de saisir ce que l'étudiant, en tant que sujet-apprenant, projette vise et désire en entrant dans l'enseignement supérieur ou à l'université.

Une part importante des étudiants de l'enquête évoque l'idée d'un métier visé ou d'une insertion professionnelle, mais aussi un « *goût* », voire une « *passion* », pour un domaine, un champ disciplinaire. Certains ont des projets qui semblent relativement clairs et définis pour eux, d'autres un ensemble de possibles qui restent ouverts, d'autres encore qui disent « ne pas savoir ». Chercher à comprendre ces processus décisionnels permet d'entrevoir que les choix des étudiants se sont construits pour la plupart en étroite interaction avec le contexte dans lequel ils évoluent. Pour les étudiants de l'enquête, définir les *possibles* se réalise dans l'interaction avec leur environnement, que ce soit l'enseignement secondaire et la manière dont ils le vivent, ou encore l'appréciation et l'image qu'ils se font de l'enseignement supérieur et de l'université. Nombre d'entre eux évoquent ce que l'on pourrait appeler un *projet idéal* qui a évolué, voire s'est déconstruit, face à des limites imposées par l'environnement ou au travers d'interactions *(conseils, discussions voire prédictions)* avec des personnes diverses (parents et familles, enseignants du secondaire, personnel médical, professionnels de l'orientation, ami(e)s…).

S'attacher à comprendre les mécanismes et les processus décisionnels et motivationnels qui ont conduit les étudiants à construire et à donner du sens à leur présence et leur apprentissage à l'université, peut permettre de mieux saisir ensuite l'expérience qu'ils vivent à l'université et le rapport à l'apprendre qu'ils développent. Il s'agit de comprendre comment les étudiants de l'enquête vivent l'articulation entre leurs aspirations et leurs motivations avec les contraintes et les possibilités offertes par le contexte universitaire spécifique dans lequel ils évoluent.

---

[220] Il s'agissait d'identifier le cheminement qu'a connu l'étudiant avant son entrée dans le supérieur et les motivations poursuivies à son arrivée à l'université.

2. Quatre types de projets : des attentes différenciées vis-à-vis des études

A PARTIR des données de l'enquête, en s'inspirant des travaux de recherches existants (Boyer, Coridian et Erlich, 2001 ; Bodin et Millet, 2011 ; Sarfati, 2013 ; David et Melnik-Olive, 2014 ; Paivandi, 2015), une typologie qui décline quatre types de projets a été établie pour rendre compte de la diversité des attentes et des ambitions des étudiants vis-à-vis de leurs études au moment de leur entrée dans l'enseignement supérieur : le projet professionnel, le projet intellectuel, le projet personnel ou social, le projet en construction. Pour chaque type de projet, nous avons tenté de mettre en évidence les processus décisionnels en termes d'orientation, les éléments principaux du parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur ainsi que la manière dont les projets évoluent en s'articulant ou en s'ajustant avec le contexte.

Un premier groupe d'étudiants (composé d'1/3 des étudiant de l'enquête) poursuit un *projet professionnel*, ils visent de manière générale des formations en lien avec l'apprentissage d'un métier, ou de manière moins précise, la possibilité de se spécialiser en vue de s'insérer dans un domaine professionnel précis. Dans ce groupe, on retrouve une majorité d'étudiants ayant connus des *parcours fluides* dans l'enseignement primaire et secondaire, à l'issue duquel tous ont obtenu un baccalauréat général, majoritairement de série scientifique. Ils entrent dans l'enseignement supérieur soit à l'université, en sciences ou en droit, soit dans des filières universitaires sélectives (DUT).

Un second groupe d'étudiants (composé d'1/6 des étudiant de l'enquête) poursuit un *projet intellectuel*, dans le sens où lorsqu'on les interroge sur leurs choix d'orientation ils fondent leurs réponses et leurs explications sur l'intérêt intellectuel pour une discipline en mobilisant les notions « *d'intérêt personnel* », de « *goût* » voire de « *passion* ». Ces étudiants ont connu tout type de parcours scolaires (fluide, alterné ou heurté) et sont tous titulaires d'un baccalauréat général de série économique et sociale ou littéraire. A l'inverse du groupe précédant, ils entrent tous à l'université au sein de filières en sciences humaines et sociales. C'est le groupe dans lequel on retrouve la plus grande proportion d'étudiants de second cycle (master).

Un troisième groupe d'étudiants (composé d'1/6 des étudiant de l'enquête) entre à l'université en poursuivant un *projet* davantage *personnel* ou *social*. Leurs choix d'orientation visent une inscription dans un espace spécifique et leur entrée à l'université s'effectuent dans une idée de *continuité* de leurs apprentissages et leur parcours scolaire antérieur. Contrairement aux deux groupes précédents, ils n'évoquent ni un intérêt intellectuel ou un goût pour une discipline, ni un projet ou des ambitions en termes de professionnalisation. Aucun de ces étudiants n'a connu de parcours fluide dans l'enseignement primaire ou secondaire, ils sont majoritairement titulaires de baccalauréats technologiques et pour une minorité d'entre eux un baccalauréat général de série économique et sociale. Ils ont tous plusieurs années « de retard », comparativement à la norme temporelle attendue par l'institution scolaire, dues à des redoublements, des interruptions de leur scolarité pour des raisons de santé ou encore à des détours par des filières professionnelles ou des réorientations.

Un dernier et quatrième groupe d'étudiants (composé d'1/3 des étudiant de l'enquête) ont des *projets en construction* ou en *déconstruction*, pour lesquels certaines contraintes ou encore l'indécision, l'hésitation ou l'incertitude apparaissaient fortes au

moment de l'entrée dans le supérieur. Seul un étudiant de ce groupe dit être entré dans la formation de son choix, tous les autres évoquent des choix « par défaut » ou des choix « secondaires ». Ils sont à la fois présents dans des filières universitaires sélectives et non sélectives. Ils se distinguent également par leur héritage et leur passé scolaire : la moitié a connu des parcours scolaires fluides (étudiants « à l'heure ») et sont titulaires de baccalauréats généraux de série scientifique ; la seconde moitié a connu des *parcours du combattant* ou *atypique dans le monde du handicap* et ils sont titulaires de baccalauréats technologique ou professionnel. Ils ont pour point commun de reconnaitre unanimement avoir rencontré des difficultés pour s'orienter et faire des choix, ils partagent des appréciations très négatives des dispositifs d'aides à l'orientation.

Il convient de préciser que cette typologie renvoie à des attitudes dominantes mais non exclusives, par exemple s'orienter et entrer dans le supérieur en poursuivant un projet professionnel n'empêche pas l'existence d'un goût ou d'un intérêt pour la discipline ou les études. Nous avons tenté d'identifier le sens principal ou dominant, en termes de valeur et de signification, que l'étudiant accorde à son entrée dans l'enseignement supérieur et à ses études.

2.1 Projet professionnel, insertion sur le marché du travail et professionnalisation

POUR un tiers des étudiants de l'enquête, les décisions d'orientation et leurs discours quant à l'explication de leurs choix renvoient principalement à des attentes vis-à-vis de leur avenir professionnel. Ces étudiants visent des formations en lien avec l'apprentissage d'un métier, ou de manière moins précise, la possibilité de se spécialiser en vue de s'insérer dans un domaine professionnel précis. Les étudiants de ce groupe ont tous obtenu un baccalauréat général, de série scientifique sauf pour l'un d'entre eux qui a obtenu un baccalauréat littéraire. Ils ont dans la plupart des cas connu un *parcours scolaire fluide*. L'engagement de leurs parents vis-à-vis de leur scolarité décline à l'entrée dans le supérieur, sauf pour deux étudiantes dont les pères sont enseignants. Ces derniers sont encore très présents dans les discours des étudiantes, à la fois vis-à-vis de leur travail universitaire et de leurs performances et leurs résultats, mais aussi vis-à-vis de leurs choix d'orientation et de filières au sein de l'enseignement supérieur.

Globalement, ces étudiants ont effectué des choix d'orientation et d'entrée dans l'enseignement supérieur selon un processus qui part du choix d'un métier, pour ensuite décider d'un établissement et d'une filière de formation qui convergent ou coïncident avec le domaine visé. Ils disent tous avoir pris en compte « *le handicap* » à un moment ou un autre pour effectuer leurs choix professionnels et/ou leurs choix d'études. Dans cette idée, on relève dans ce groupe que certains étudiants opèrent une stratégie de ciblage de la fonction publique, qu'ils considèrent plus « *accessible* » et moins soumise que le secteur privé aux exigences de rentabilité, de performance et de compétitivité.

Quant à l'évolution des projets professionnels, la moitié de ces étudiants doit faire face à des ruptures, des reconfigurations et des reconstructions de leurs projets, parfois le deuil d'un *projet idéal* notamment face à des barrières en termes d'accessibilité de l'environnement universitaire ou professionnel, ou de projection des *possibles* dans un avenir professionnel. L'autre moitié connait des parcours dans l'enseignement supérieur sans réorientation ou redoublement, bien qu'ils s'écartent parfois des normes temporelles attendues par l'institution notamment en raison des aménagements d'études. Pour ces derniers, leurs projets s'affinent, se précisent progressivement au

cours de leurs études et s'ajustent en fonction du contexte et de leurs expériences au fil de leurs parcours.

2.1.1 L'orientation et l'entrée dans le supérieur : d'abord le choix d'un métier ou d'un domaine professionnel…

LORSdes entretiens, lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons pour lesquelles ils sont dans telles ou telles formations ou établissements, les étudiants de ce groupe formulent leurs réponses le plus souvent en prenant comme point de départ le choix ou la visée d'un métier à exercer, ils ont avant tout un projet professionnel. Parfois, Ce projet est relativement ancien et s'est construit progressivement au fil de la scolarité dans l'enseignement secondaire.

C'est par exemple le cas d'Ambre (L3 psychologie), dont le projet est en germe depuis le collège, qui entre en licence de sciences physiques après l'obtention d'un baccalauréat scientifique option sciences de l'ingénieur : « *J'avais pris la filière du bac exprès pour faire police scientifique plus tard. J'avais fait tous les projets et tout ça* (…) *Au collège ça s'est vraiment concrétisé, mais j'en rêvais un petit peu depuis que j'étais petite* ». Lorsqu'on la questionne sur la construction de ce projet, elle évoque à la fois des raisons en lien avec le métier de l'un de ses parents et la prise en compte du handicap : « *C'est parce que mon père était pompier, donc j'ai toujours aimé les métiers d'urgence, mais comme je ne pouvais pas les pratiquer, j'ai cherché tout ce qui se rapprochait au plus près* ».

La plupart des étudiants de ce groupe disent avoir pris en compte le handicap pour construire leur projet professionnel. Parfois, ils cherchent en quelque sorte un compromis entre un domaine professionnel qui leur « *plait* » ou les « *intéresse* » et les conseils ou les « *paroles de destin* » (Charlot, 1999) qui leur ont été adressées vis-à-vis du handicap.

> *« Quand j'avais douze treize ans, je me suis mise à lire les livres de Conan Doyle, notamment Sherlock Holmes et j'ai eu une passion pour les livres policiers. Ensuite avec la télé, les séries policières m'intéressaient beaucoup. Petit à petit, tout ce qui était police et droit, ça m'intéressait plus que d'autres. (…) Etant donné que la police c'est un métier d'action, vu mon handicap ce n'est pas conseillé, c'est possible mais ce n'est pas conseillé, j'ai préféré plutôt choisir le droit, avocat ou notaire. » (Constance, L3 droit)*

Guidée par son projet visant une insertion professionnelle dans un métier juridique, « *confortée dans son choix* » d'orientation dès la classe de la troisième, par les « *tests de métier sur les centres d'intérêts* », cette étudiante ne connait pas de période d'incertitude vis-à-vis de ses projets au moment de la transition vers l'enseignement supérieur : « *en terminale mes choix ont été listés* » (Constance, L3 droit).

Plusieurs étudiants parmi ceux qui poursuive un projet professionnel développent une stratégie de ciblage de la fonction publique en lien avec leur déficience ou le handicap, pour certains dès l'entrée à l'université, pour d'autres progressivement au fil de leurs études.

> *« Je ne me voyais pas travailler dans le secteur privé, je me voyais plutôt dans le secteur public. Du point de vue de ma maladie et cetera, parce que dans le secteur privé il y a plus de rendement et de choses comme ça. Alors que moi, dû à mon handicap, je suis moins réactif que quelqu'un qui est valide. Puis dans le milieu public ça me plairait, c'est plus cool, il y a moins de stress entre guillemets. (…) En plus l'Etat, comme il y a des*

grandes campagnes de sensibilisation sur le handicap, ce n'est pas évident mais je me dis que j'ai peut-être plus de chances de trouver dans l'administration ». (Bruno, L3 IPAG)

Ces étudiants fondent leurs stratégies sur des représentations et une vision du secteur public qui serait moins soumis aux exigences de rentabilité économique, de performance et de compétitivité. Ils considèrent également qu'y mettre en place des aménagements au regard des situations de handicap semblerait plus facilement envisageable que dans le secteur privé.

« Professeur des écoles c'est un bon compromis dans le sens où ça reste quand même la fonction publique avec tous les aménagements possibles. Tout ce qui est MDPH c'est plus facile à faire reconnaitre quand même que dans le privé. (…) Ce n'est pas du tout la même compétition toutes ces choses-là. Si c'est pour être confrontée à des licenciements, si c'est pour écraser l'autre pour gagner une place, je me suis dit ah non ce n'est pas moi, ce n'est pas la peine. » (Emmanuelle, L3 AES)

De manière générale, les étudiants de ce groupe développent une stratégie d'orientation et d'entrée dans le supérieur qui consiste à d'abord cibler un métier ou un domaine professionnel (qualiticienne ou aromaticienne, notaire ou avocat, police, métiers de la pharmacologie, de la police, de la justice, de la médecine…). Ensuite, ce n'est que dans un second temps qu'ils ciblent et choisissent une (ou plusieurs) formation(s) et établissement(s) correspondant, selon eux, à la professionnalisation visée.

2.1.2 …Puis le choix d'un établissement et d'une filière de formation

CONCERNANT les formations choisies à l'entrée dans le supérieur, les étudiants ayant un projet professionnel se sont inscrits dans des filières scientifiques à l'université pour la moitié d'entre eux (physique, chimie et médecine), un tiers d'entre d'eux dans un IUT, et une seule étudiante en licence de droit. Il est intéressant de constater qu'aucun de ces étudiants n'est entré à l'université dans des disciplines de lettres ou de sciences humaines ou sociales (bien que par la suite certains d'entre eux s'y réorienteront) alors même qu'il s'agit des formations dans lesquelles la population nationale recensée en situation de handicap est surreprésentée. L'ensemble de ces étudiants considèrent que la filière, dans laquelle ils entrent à l'issue de l'enseignement secondaire est en adéquation ou correspond à leur projet professionnel. Pour la majorité d'entre eux, la filière et l'établissement à l'entrée dans le supérieur correspondent à leur premier vœux d'orientation (2/3 des étudiants). Pour le tiers restant, il s'agit d'étudiants qui entrent à l'université en la considérant comme un « *second choix* » ou un choix « *par défaut* » après avoir été refusés, ou avoir volontairement écarté, des formations plus sélectives, telles que les BTS ou les DUT.

« Le droit ça a toujours été ce que je voulais faire. Quand j'étais en terminale, il y avait plusieurs solutions : la fac de droit à Nancy, un BTS Notariat à Georges de la Tour ou l'IUT à Colmar. Je n'ai pas été acceptée en BTS et mon deuxième choix était la fac de droit, donc j'ai choisi la fac de droit. » (Constance, L3 droit)

Ce constat peut être mis en lien avec l'image sociale et les représentations négatives vis-à-vis de l'université, qui proposerait des formations peu professionnalisantes ou qui offrirait des débouchés moindres en termes d'insertion professionnelle de leurs diplômés. On peut considérer que ce phénomène ne distingue pas spécifiquement les enquêtés de la majorité des étudiants entrant à l'université. Lorsqu'ils intègrent des formations sélectives de l'enseignement supérieur, plus précisément en IUT, ces

étudiants disent avoir voulu « *éviter la fac* », en mobilisant des explications relatives à l'encadrement pédagogique : *« je ne me voyais pas aller à la fac, parce que je me suis dit qu'il me faut un cadre, il faut que ça soit bien retenu* » (Bruno, L3 IPAG). D'autre part, ils justifient le choix d'éviter l'université en rapport avec les « *débouchés* » professionnels jugés faibles ou ne garantissant pas un accès à l'emploi à l'issu de leurs études.

> *« J'étais au lycée, je réfléchissais à ce que je voulais faire plus tard, enfin je me posais des questions. A la base j'avais envisagé de faire des études d'histoire ici à Nancy, et comme il n'y avait pas vraiment de débouchés qui m'intéressaient ou qui me convenaient, je me suis orienté un peu vers la lecture, parce que j'aimais bien lire tout ça. Je me suis dit, tiens pourquoi je ne travaillerais pas en en bibliothèque, enfin ça ça serait bien. (…) Il y avait aussi l'aspect que beaucoup de gens sortent d'histoire et font profs, mais personnellement je ne me vois pas faire prof, ce n'est vraiment pas quelque chose qui est fait pour moi. » (Xavier, 2ème année DUT Métiers du livre)*

Pour les autres étudiants, ceux qui choisissent l'université (2/3 d'entre eux), les références à la non sélectivité à l'entrée et l'assurance d'y être admis sont fréquemment mobilisées dans leurs discours. Toutefois, ce qui peut apparaitre spécifique pour les étudiants de l'enquête est l'argument repérable à plusieurs reprises de l'accessibilité et des lieux universitaires et des possibilités d'aménagements et de compensation du handicap au cours de leurs études.

D'une manière générale, la première moitié des étudiants de ce groupe n'ont connu ni réorientation ni redoublement après leur entrée dans le supérieur. Cependant, il convient de préciser que leurs parcours dans le supérieur ne s'inscrivent pas totalement dans les normes temporelles[221] attendues par l'institution ou l'établissement universitaire. En effet, ils ont tous connu des aménagements d'études qui consistent à effectuer au moins une année universitaire en deux ans. Ainsi, par exemple, Bruno obtient un DUT en quatre ans, Xavier en trois ans, ou encore Lucie obtient une licence après six ans d'études. Ce « décalage » en termes de temporalité, comparativement aux autres étudiants, n'est pas sans effet sur leur expérience, spécifiquement en termes de socialisation et d'apprentissage. La seconde moitié des étudiants de ce groupe se sont réorientés au cours de la première année à l'exception d'une étudiante qui redouble[222].

2.1.3 Des réorientations face à l'inaccessibilité des études : projections (im)possibles dans l'avenir et rupture de sens

LORSQU'ILS se réorientent, la rupture ou la bifurcation intervient au premier semestre de la première année et se produit dans un contexte où l'environnement d'études, parfois l'environnement professionnel visé, comporte des obstacles et des barrières en termes d'accessibilité. En effet, bien qu'une réorientation au cours de la première année universitaire soit un phénomène courant qui touche de nombreux étudiants des premiers cycles, la spécificité ici tient au fait que les réorientations sont la conséquence d'une reconfiguration voire une déconstruction de leur(s) projet(s) face à des obstacles ou des barrières de l'environnement universitaire qui renforcent ou produisent des situations de handicap.

---

[221] Les normes temporelles d'un cheminement ou d'un parcours que l'on pourrait qualifier de « *linéaire* », à savoir un DUT en deux ans, une licence en trois ans etc.

[222] Le redoublement ne concerne qu'une seule étudiante de ce groupe inscrite en droit qui redouble à deux reprises, une fois la première année (L1) puis la deuxième année de licence (L2).

C'est par exemple le cas d'Ambre qui découvre au moment de la « *commission handicap* »[223], un mois après son entrée en L1 de sciences, qu'elle ne pourra pas effectuer les travaux pratiques dans le cadre de ses études, notamment les manipulations sur paillasse, en raison de barrières physiques liées au mobilier. En visitant les salles dédiées aux travaux pratiques au cours de cette réunion : « *ils ont regardé comment passer mon fauteuil et tout ça et ils m'ont dit 'ce ne sera pas possible'* ». Face à cette situation, les membres de la « commission handicap » émettent deux propositions : la première consiste à proposer à l'étudiante d'assister aux TP et TD sans participer aux manipulations : « *ils m'ont dit : soit on vous fera regarder seulement* » ; la seconde consiste à transformer les modalités d'évaluation concernant ces enseignements : *« vous passerez un partiel écrit* ».

> *« Je suis arrivée en L1 d'italien après un mois passé en sciences physiques parce qu'on m'avait dit que je ne pouvais pas faire les manipulations, qu'on me les interdisait parce que ce n'était pas adapté pour moi et qu'ils n'étaient pas prêts de les adapter correctement. Les paillasses n'étaient pas adaptées au fauteuil, il y avait des placards en dessous c'était dangereux. Comme justement les manipulations étaient la base de ce que je voulais faire, parce que je voulais faire police scientifique, il fallait absolument ça. Donc je me suis dit que ce n'est pas la peine que je perde mon temps. » (Ambre, L1 psychologie)*

Ces deux propositions qui sont censées viser la compensation et la réduction de la situation de handicap ne permettent pas à l'étudiante de participer pleinement, comme les autres étudiants de sa promotion, à l'intégralité des enseignements selon les mêmes modalités pédagogiques. On peut constater une forme de décalage entre d'une part les inquiétudes et les aspirations de l'étudiante centrée sur l'apprentissage de savoirs utiles dans le cadre de son projet professionnel « *j'avais peur de perdre toute la base* » et d'autre part les modalités proposées par les enseignants et les professionnels davantage centrées sur l'évaluation et les examens. L'étudiante dit avoir fait le choix de se réorienter rapidement, en tenant compte de l'expérience d'une autre étudiante handicapée qui a vécu quelques années auparavant une situation similaire : « *Laurine, elle avait eu le même problème, donc elle était restée toute l'année pour essayer quand même, mais elle n'avait pas pu passer certains partiels du tout. Donc je me suis dit ce n'est pas la peine que j'essaye, ce n'est pas la peine de me faire avoir* ».

Nous pouvons questionner les aménagements et les mesures de compensation proposés dans cette situation particulière. Pourquoi une adaptation du mobilier[224] n'est-elle pas envisagée ici, plutôt qu'un « aménagement » qui implique l'absence de manipulation et donc une forme d'exclusion des travaux dirigés pour ces étudiantes ? Les solutions proposées par la commission handicap semblent s'inscrire davantage dans une approche du handicap centrée sur la personne et la déficience, plutôt qu'une approche en termes de situation de handicap dans laquelle l'adaptation de l'environnement serait centrale. Selon les propos de cette étudiante, c'est bien l'environnement « *qui n'était pas adapté* ». A cet obstacle ou cette barrière physique (la paillasse) s'ajoute alors des barrières (davantage sociales ou symboliques) produites par l'absence de compensation proposée par la commission qui permettraient à l'étudiante

---

[223] Réunion visant à définir les besoins spécifiques des étudiants ainsi que les aménagements et mesures de compensation du handicap dans le contexte universitaire, réunissant l'étudiant, le médecin universitaire, le chargé d'accueil de l'université et un enseignant référent.
[224] Par exemple l'aménagement d'une paillasse sans placards au-dessous.

de participer, au même titre que ses pairs, à l'ensemble des activités d'apprentissage selon les mêmes modalités pédagogiques.

Ces obstacles de l'environnement universitaire vont avoir des conséquences jugées déterminantes pour les étudiants qui en font l'expérience. Ambre décide de « *ne pas perdre son temps* » et de « *ne pas se faire avoir* » en se réorientant[225]. Sa réorientation, vécue comme une déconstruction de son projet, ne se fait pas sans difficultés : « *j'étais déçue, j'étais vachement déçue parce que j'avais pris la filière du bac exprès pour faire police scientifique plus tard, j'avais fait tous les projets* ».

Cette crainte pour l'avenir en termes d'insertion professionnelle et l'importance qu'accorde l'étudiante au caractère professionnalisant de ses études sont partagées par l'ensemble des étudiants de ce groupe. Même lorsque les enseignements leur « *plaisent* », cela ne leur apparait pas suffisant pour donner du sens, en termes de signifiance mais aussi de valeur, à leur apprentissage universitaire. Ils attendent un savoir « *utile* » sur le plan de la « *pratique* » et de l'insertion professionnelle.

> *« Je ne te cache pas que je me suis posée beaucoup beaucoup de questions. Enfin la licence en elle-même voilà elle me plait, mais sans pour autant pouvoir me dire si je vais trouver du boulot dedans ou des choses comme ça. Moi c'est ce qui me bloque justement. » (Lucie, L3 de chimie).*

L'expérience d'Ambre à son entrée à l'université n'est pas un cas isolé. Ce processus de déconstruction du *projet idéal*, parfois en germe depuis plusieurs années, constitue un moment de rupture déstabilisant marqué par l'inquiétude, la déception et l'incertitude. Il concerne plusieurs étudiants de l'enquête[226], qui doivent alors (re)construire un sens à leur présence et leur apprentissage à l'université. C'est également le cas d'Emmanuelle (cf. encadré 9) qui a pour projet initial d'exercer un métier dans le champ de la recherche en médecine ou en pharmacologie. Elle justifie le choix de la médecine comme étant en rapport à la fois à sa connaissance du monde médical, dans lequel elle « *baigne* » depuis son enfance et par la volonté de pouvoir apporter des « *aides* » vis-à-vis de ses « *problèmes de santé* ».

---

[225] Ambre décide alors, un mois après son entrée en licence de sciences de se réorienter en première année de licence de Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE). Elle y restera deux années, puis se réorientera une seconde fois à l'issue de l'obtention de sa L2 pour entrer en première année de psychologie.

[226] On retrouve des étudiants ayant vécu des expériences similaires, particulièrement dans le groupe « projet en construction » lorsque ce renoncement s'est effectué dans l'enseignement secondaire, avant l'entrée à l'université.

Encadré 9 : Une réorientation difficile au cours de la première année : de médecine à AES

« J'étais très indécise. Mes parents m'ont emmenée dès l'âge de la quatrième dans les trucs d'orientation. Il y avait toujours cette idée [de la médecine], j'ai fait mon stage en troisième dans une officine, du coup j'arrivais plus facilement à me projeter. Je connais le milieu médical vu que j'y suis baignée depuis toute petite, ça m'a beaucoup rassurée de m'y orienter. Je pense quand même que c'est ça, parce que la vue du sang ne me plaisait pas forcément et toutes ces choses-là. Je pense qu'il y avait cette part là, pour prouver que j'étais capable et essayer d'apporter mes aides par rapport à mes problèmes de santé.

Sauf qu'en terminale ça ne s'est pas vraiment passé comme ça. On a fait beaucoup de tests médicaux et il s'est révélé que la pharmacie, et plus particulièrement la recherche, disons que le domaine dans lequel je voulais être n'était pas accessible avec mon handicap. Mais clairement ça a été établit, il fallait être minutieux et je ne suis plus précise au niveau de mon bras. Enfin le médecin a clairement dit que ce n'est pas la peine d'y aller, mais bon, moi j'ai quand même voulu au moins passer cette année. Donc j'ai fait les quatre mois de médecine, difficilement au niveau physique. Au bout de deux mois j'ai fait des malaises, les médecins m'ont dit 'vous levez le pied, dès que vous êtes fatiguée vous devez plutôt privilégier votre santé'. En plus, pour le médecin scolaire, je n'avais pas le droit d'avoir d'aide(s) en médecine, par souci d'égalité des chances. Après, les cours ne me plaisaient pas non plus particulièrement et du coup pour moi c'était une évidence de partir.

J'ai pleuré. J'étais soulagée. J'étais déçue d'avoir ces notes, mais soulagée de savoir que ce n'était pas possible pour moi, de voir que ce n'était pas à un chouia près que je n'avais pas mon année. Du coup ça a été, j'ai réussi à rebondir assez vite. (…) Donc j'ai fait quatre mois de médecine ensuite j'ai demandé à être réorientée suite aux résultats et aux problèmes de santé. De ce fait, j'ai pu intégrer le deuxième semestre d'AES, mais difficilement, par accord des médecins et toutes ces choses-là. Mes parents ont dû batailler, aller demander que par avis médical je sois réorientée. »

(Emmanuelle, L3 AES)

Un autre étudiant de ce groupe visait initialement une insertion professionnelle dans le domaine médical. C'est dans l'enseignement secondaire en filière scientifique qu'il renonce à ce projet. Face à une « *année de terminale catastrophique* », en termes d'apprentissage mais aussi de performances scolaires, il renonce à entreprendre des études de médecine : « *ça m'est passé je n'avais plus envie* » (Bruno, L3 d'IPAG).

> *« En fait, depuis tout petit, je me voyais faire S pour intégrer médecine et puis après faire médecine. En fait je m'étais obnubilé là-dessus et arrivé en première les deux premiers mois j'ai dit putain qu'est-ce que je fous en S ? Bon j'ai continué quand même un peu c'était une catastrophe après en terminale. Je me demandais comment j'allais avoir mon bac, mais je l'ai eu j'ai eu du bol j'étais trop content, mais ça a été une catastrophe. » (Bruno, L3 IPAG)*

2.1.4 Evolution au cours des études : précision et reconfiguration des projets professionnels

POUR les étudiants de ce groupe qui font l'expérience d'une réorientation au début de leur parcours universitaire, la reconfiguration ou la construction d'un nouveau projet professionnel se fait non sans difficultés. Pour les autres, qui poursuivent leurs études dans la filière dans laquelle ils sont entrés, leurs projets s'affinent et se précisent en avançant dans les années et s'ajustent en fonction du contexte et des situations qu'ils rencontrent.

Nous avons considéré que les projets professionnels des deux étudiantes qui se réorientent, bien que « déconstruits » dès les premiers mois passés dans le supérieur,

demeurent centraux dans le sens qu'elles accordent à leurs études. Lorsqu'elles évoquent la suite de leurs parcours et de leur cheminement à l'université on constate le caractère central de leur projet professionnel. En effet, une fois réorientées, ces deux étudiantes doivent faire face à de nouvelles difficultés pour trouver un sens à ce qu'elles apprennent, à « *l'utilité* » des savoirs transmis à l'université et plus généralement au sens de leurs études et les bénéfices qu'elles peuvent en tirer en termes de professionnalisation. Elles vont connaitre toutes deux ce que l'on pourrait appeler une « *perte de sens* » après plusieurs semestres passés dans leur nouvelle filière.

Pour Ambre, cette perte de sens intervient au cours de sa deuxième année de langues, lorsque les étudiants sont contraints de choisir un parcours professionnalisant et qu'elle se retrouve par défaut dans un parcours visant à préparer aux métiers de l'enseignement.

> *« En licence 2 il fallait déjà choisir des parcours professionnalisants, donc on avait le choix entre tourisme enseignement et journalisme. J'avais choisi journalisme et comme on était une petite promo et que j'étais la seule à m'être inscrite en journalisme et bien ils ont fermé le parcours pour ma licence (…). Je me suis donc retrouvée en parcours enseignement, c'était le seul que je pouvais faire parce qu'en tourisme il y avait des cours où il fallait faire que la visite des musées, dans les Vosges machin et truc, enfin ce n'était pas possible. Et en traduction il fallait maitriser assez bien l'anglais et je ne suis pas assez douée pour ça, donc voilà. » (Ambre, L1 de psychologie)*

Elle relate alors l'expérience d'une année difficile, tant sur les plans de ses apprentissages lorsqu'elle affirme que les enseignements ne lui « *plaisent pas* », que sur le plan de la relation aux enseignants avec qui elle rencontre des difficultés. Face à cette insatisfaction et ce mal-être lié, au moins en partie, à la perte de sens vis-à-vis des perspectives professionnelles dans lesquelles elle ne se projette pas, elle se questionne longuement sur le choix d'une nouvelle réorientation en licence de psychologie, déjà envisagée deux aux auparavant, sans avoir vraiment « *oser se lancer* ». Elle entrera en licence de psychologie l'année suivante, se dira satisfaite de s'être réorientée et obtiendra son diplôme de licence trois ans plus tard. Elle a pour projet de poursuivre par un master de criminologie, ce qui permettrait de faire converger son intérêt pour la psychologie et son projet professionnel initial de travailler dans le domaine de la police scientifique.

> *« Je me disais : tu t'es déjà réorientée une fois, en plus là tu es en L2 ça ne va pas le faire. Puis au bout d'un moment, je me suis dit mais mince si on ne le fait pas maintenant on le fera jamais ! Vaut mieux recommencer maintenant, plutôt que d'en avoir marre à faire un métier pendant quarante ans que tu n'aimes pas. (…) Tu vois, j'ai l'impression qu'en étudiant ça [la psychologie] qu'on peut faire quelque chose d'utile, c'est ouvert tu peux vraiment faire quelque chose d'utile et après t'en servir pour aider autrui. Sauf que là, François d'Assise c'est un peu fermé quand même (~rires) sauf pour les passionnés d'histoire. Ça ne me servira pas plus dans la vie de tous les jours. Alors que psycho tu peux même t'en servir dans la culture générale. » (Ambre, L1 de psychologie)*

Une autre étudiante connait une perte de sens progressive au cours de ses études, liée à une forte incertitude quant aux possibilités d'aménagements et de compensation du handicap, tant dans sa poursuite d'études (en master) que sur le plan professionnel de l'exercice du métier qu'elle vise (enseignante). Après avoir vécu comme un échec l'interruption précoce de ses études de médecine, elle intègre pour le second semestre une première année d'AES, sur les conseils de ses parents, très impliqués dans ses études. Ses choix de réorientation se fondent sur une stratégie de ciblage des concours de la fonction publique, mais elle les opère non sans hésitation quant à la discipline, elle songe

notamment à une double licence de droit et d'économie : « *droit économie ce n'était encore pas possible avec mes problèmes de santé, donc on a concilié AES, comme il y avait du droit et de l'économie* ». Au cours de la première et seconde année d'AES, elle affine progressivement son projet en procédant en quelque sorte par élimination des différents secteurs de la fonction publique : d'abord l'environnement « *je ne me voyais vraiment pas dans l'environnement et toutes ces choses-là* », puis la médecine « *éviter le secteur médical, vu que je le côtoie vraiment beaucoup en ce moment, voilà je me dis c'est peut-être pas ma place* », pour parvenir à isoler progressivement le domaine de l'enseignement et de l'éducation. Plusieurs expériences professionnelles auprès d'enfants, en tant qu'animatrice ou coordinatrice périscolaire, ou encore un stage en école maternelle, renforcent son désir de devenir enseignante.

La rupture, ou la perte de sens, intervient lorsqu'elle doit affronter une double incertitude quant à ce projet : la possible compensation universitaire du handicap dans sa poursuite d'études (en master MEEF) et la possibilité de pouvoir exercer le métier d'enseignante vis-à-vis de la situation de handicap. La première incertitude, celle qui concerne les possibilités d'aménagements et de compensation du handicap en master, pèse lourdement sur son « *moral* » et produit un sentiment d'isolement. D'autant plus que ces démarches administratives lui demandent beaucoup de temps et d'énergie pour contacter et solliciter les différents acteurs susceptibles de lui apporter des réponses.

> *« J'ai contacté le médecin scolaire elle ne m'a jamais répondu, j'ai contacté le SISU qui ne m'a jamais répondu et je suis toute seule à faire toutes les démarches et donc je ne sais pas, si je n'ai pas de secrétaire je ne sais pas comment je ferais parce que je ne pourrais pas suivre ça c'est sûr ». (Emmanuelle, L3 d'AES)*

La seconde incertitude s'intensifie lorsque des professionnels de santé (médecins, rhumatologues…) lui déconseillent de poursuivre ce projet « *ils n'étaient pas pour que je fasse professeure des écoles* » notamment à cause « *de la fatigue physique et du fait d'être debout tout le temps* ». Durant cette période de doute et d'incertitude vis-à-vis de son projet, Emmanuelle doit également faire face sur le plan de la santé à « *des crises qui s'intensifient et qu'on n'explique pas* », des examens médicaux, des rendez-vous pour des soins, qui l'empêchent pendant plusieurs semaines de se rendre en cours. Dans le même temps, elle affronte également des difficultés relationnelles avec ses parents. Lors des entretiens successifs ses doutes et ses incertitudes s'intensifient jusqu'à parvenir à une situation qu'elle qualifie de « *saturation* ».

> *« Voilà, c'est de savoir professeur des écoles est-ce que je suis prête à refaire trois ans ? Est-ce que j'en ai les capacités physiques ? Est-ce que je serai bien dans mon métier ? Enfin pour l'instant je n'ai pas de réponse mais c'est quand même un cercle vicieux. Je pense que je n'étais pas très sûre de mon orientation et qu'aussi il y a ça qui joue dans le fait que mon année est bancale. J'ai peut-être besoin d'une année de plus pour réussir à me poser, à me dire je veux faire ça. Je pense qu'après les cours, même si ce n'est pas l'option que je veux, ce sera déjà moins dur à travailler. Parce que là j'ai l'impression de travailler pour rien. Alors après je me remettrai en question sur les méthodes de travail, mais pour l'instant les méthodes de travail ça c'est mon dernier souci. » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

Cette période de doutes et d'incertitude s'accompagne de craintes et de peurs, qui portent à la fois sur ses performances, la peur de ne pas « *réussir à valider* » ses partiels « *d'un coup* » ; sur la dimension relationnelle et affective avec ses parents, la crainte « *que les problèmes relationnels avec [ses] parents prennent le dessus* » ; ou encore la peur, partagée avec d'autres étudiants de « *perdre du temps* » ou de « *reperdre toute une année* ».

Les deux expériences d'Emmanuelle et Ambre, bien que différentes, illustrent la manière dont la reconfiguration et/ou la reconstruction des attentes et des projets professionnels impactent fortement l'appréciation qu'elles ont de leurs études, le sens qu'elle attribuent à leur apprentissage, ainsi que la démobilisation éventuelle vis-à-vis de l'apprendre lorsque l'incertitude quant à l'avenir devient trop forte.

De manière générale, la plupart des étudiants de ce groupe affinent leurs projets au cours de leurs études. D'une part, ils développement progressivement une meilleure connaissance des milieux professionnels dans lesquels ils souhaitent exercer leur futur métier et mettent en place des stratégies pour parvenir à s'y insérer. C'est par exemple le cas de Bruno qui entre dans un Institut de Préparation aux Concours de la Fonction Publique à l'issue de son DUT. D'autre part, ils précisent leurs projets professionnels en lien avec leur apprentissage à l'université et le contenu des enseignements auxquels ils assistent. C'est par exemple le cas de Constance qui visait initialement les métiers de la justice (avocat ou notaire) et qui développe un goût ou un intérêt plus développé pour le droit administratif, ce qui fait évoluer son projet. Elle renonce à l'idée du notariat et se renseigne davantage sur les métiers liés au droit administratif :

> *« Au début je voulais être avocat ou notaire et puis cette année j'ai eu droit des obligations donc droit des contrats. Étant donné qu'un notaire ça s'occupe beaucoup des contrats, immobiliers, testamentaires, finalement je me suis rendue compte que le droit des contrats était quand même… enfin, ce n'est pas que c'était compliqué mais j'avais moins d'intérêt. (…) J'ai plus d'affinités avec le droit administratif. Alors il y en a plein qui n'aiment pas le droit administratif mais moi je trouvais ça plus concret que le droit des obligations, qui est vraiment théorique. Donc le droit administratif m'a finalement plus tourné vers lui que le droit des contrats. » (Constance, L3 de droit)*

D'autres étudiants affinent leur projet en articulant leurs nouvelles connaissances avec des expériences professionnelles (en stage ou lors d'emplois étudiants). C'est le cas d'Emmanuelle qui confirme son désir de devenir enseignante après avoir « *travaillé auprès d'enfants* », mais également de Bruno qui a effectué quatre stages (dont certains volontaires et non obligatoires) au cours de son DUT pour « *aller voir la réalité du terrain et le milieu de l'entreprise* » ou encore « *l'administration et le domaine public* » pour confirmer sa stratégie de ciblage du secteur public. C'est également le cas de Xavier, en DUT métiers du livre, qui hésitait entre une insertion professionnelle en librairie ou en bibliothèque. Une expérience de bénévolat en salon littéraire lui a permis de préciser son projet et de lui faire dire qu'en bibliothèque il se « *sent plus dans son élément* ».

> *« Déjà, j'ai plus l'habitude de fréquenter les bibliothèques que les librairies. Puis, j'ai une expérience qui ne s'est pas vraiment mal passée, mais bon qui m'a peut-être dissuadé. L'année dernière il y avait un salon du livre qui était organisé dans une ville des Vosges, les participants avaient besoin d'aide et ils faisaient appel à des étudiants. Je me suis donc porté volontaire parce que c'était la ville où j'allais au lycée avant. J'ai pu voir que ce n'était pas forcément évident d'être libraire, du coup ça m'a refroidi d'aller en librairie. C'est le rapport avec les gens avec les clients, faire certaines manipulations, par exemple rendre la monnaie assez rapidement, faire le calcul assez rapidement, et ça c'est des situations où j'étais mal à l'aise en fait. » (Xavier, 2ème année de DUT)*

D'une manière générale, les étudiants de ce groupe accordent beaucoup d'importance aux évaluations, à la validation des examens et à leurs résultats universitaires. On relève dans les entretiens de nombreuses références à leurs performances académiques et à la notation, ainsi que leur centration sur des objectifs de « *valider sans rattrapage* », « *d'avoir de bonnes notes* » ou la « *meilleure moyenne*

possible », ou encore à ne pas « *redoubler* » et ainsi ne pas « *perdre du temps* ». Lorsque leurs performances ne satisfont pas les exigences académiques, que leurs résultats sont jugés insuffisants pour valider leurs examens ou leur année, ils considèrent qu'ils échouent et cela a pour conséquence de fragiliser leurs projets qui s'en retrouvent remis en cause. C'est par exemple le cas de Constance, la seule étudiante de ce groupe à connaitre plusieurs redoublements au cours de ses études. Elle exprime au cours des entretiens qu'elle vit cette expérience comme un échec en précisant qu'elle n'avait « *jamais connu ça dans le secondaire* ».

> *« Ça m'a un peu découragée, ça m'a mis un coup au moral, bon je voulais toujours faire fac de droit mais ça m'a quand même perturbée, j'étais perturbée au niveau moral. J'ai pensé un peu à arrêter, mais au fond de moi je pense que si je n'avais pas continué je l'aurais quand même regretté. » (Constance, L3 de droit)*

Ces difficultés entrainent cette étudiante à envisager progressivement une alternative, un « *plan de secours* », pour parvenir à mener à bien son projet de travailler dans le milieu juridique : « *Je pense que la troisième année c'est plus de l'acharnement qu'autre chose et ça ne servirait pas à grand-chose de continuer. Sinon je pense (~soupire) entrer en école notariale, pas loin il y a l'école notariale, bon c'est payant mais j'aimerais quand même rester dans le droit* ». C'est également le cas d'autres étudiants, à l'image de Lucie qui envisage d'entrer en licence professionnelle ou de recommencer un DUT lorsqu'elle aura obtenu sa licence de chimie.

Une autre tendance observée concerne plusieurs étudiants de ce groupe, qui en avançant dans les années poursuivent leurs études dans une perspective plus sociale que professionnelle en attendant de s'insérer sur le marché du travail. L'université devient une solution temporaire, un espace-temps d'attente, ou une « *période moratoire* » (Galland, 1990) comme par exemple pour Bruno qui souhaite poursuivre en master, sans pour autant avoir l'objectif « *d'aller au bout* ».

> *« En étant étudiant ça permet déjà d'avoir des aides que je n'aurais pas si je cherche un emploi, des aides toutes bêtes hein des transports des choses comme ça. Il faut être étudiant pour permettre d'avoir des transports et puis pour venir ici, pour bénéficier de l'aide du SISU des choses comme ça. Le statut étudiant n'est quand même pas négligeable et il faut réfléchir, d'autant plus dans ma situation. » (Bruno, L3 IPAG)*

Au fil du temps pour cet étudiant, sa présence à l'université revêt un sens qui se rapproche des étudiants ayant des attentes plus *sociales* vis-à-vis de leurs études, comme un temps et un espace pour « *avoir un statut* », « *être quelque part* » ou « *ne pas être ailleurs* ». Toutefois, l'enjeu professionnel demeure central dans ses propos, il attend tout en étant à l'université une opportunité professionnelle : « *maintenant ça y est, je suis plus dans l'objectif de continuité et si l'opportunité se présente, et bien sortir et puis prendre, chopper au moment venu quoi* ».

⁂

Lorsqu'ils ne sont pas complètement reconfigurés face à des obstacles ou des barrières dans l'environnement produisant des situations de handicap, les projets professionnels de ces étudiants s'affinent et se précisent aux cours des études. Le sens qu'ils accordent à leur présence à l'université et à leurs études évolue et s'ajuste dans une relation dialectique entre des dimensions subjectives et des dimensions contextuelles. Ce sens, construit dans la confrontation en subjectivité et activité (Rochex, 1995,) se précise ou se transforme en fonction de l'expérience des étudiants à l'université ; de ce qu'ils y apprennent et de ce qui les intéresse plus ou moins ; des

résultats qu'ils obtiennent aux examens et de leurs performances ; et parfois en fonction des activités bénévoles ou professionnelles qu'ils déploient en dehors de l'université.

2.2 Projet intellectuel, intérêt ou passion pour un champ disciplinaire

POUR 1/6 des étudiants de l'enquête, les études supérieures sont poursuivies avec des attentes et des projets que l'on peut qualifier *d'intellectuels,* dans le sens où lorsqu'on les interroge sur leurs choix d'orientation ils fondent leurs réponses et leurs explications sur l'intérêt intellectuel pour une discipline en mobilisant les notions « *d'intérêt personnel* », de « *goût* » voire de « *passion* ». Contrairement au groupe précédent, ils n'opèrent pas de choix ou de stratégies visant des buts professionnels, bien que ces questions émergent au cours de leurs études, plus ou moins tardivement. Lors des entretiens, leurs propos sont davantage centrés sur l'acte d'apprendre et ses différentes dimensions, plutôt que sur le résultat de leur apprentissage en termes d'obtention d'un diplôme au service d'une insertion sur le marché du travail.

À la différence des étudiants poursuivant un *projet professionnel*, on retrouve dans ce groupe des bacheliers généraux mais de séries littéraire et économique et sociale, là où la série scientifique dominait largement au sein du groupe précédent. Au sein de ce groupe, les étudiants ne partagent pas les mêmes expériences quant à leurs parcours scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire, certains ont connu un parcours plutôt fluide, tandis que d'autres étudiants des parcours plus chaotiques, ou encore alternés entre les soins et la scolarité. De la même manière, ils disent avoir bénéficié de soutiens ou d'encouragements familiaux différents, certains se sont sentis très soutenus par leurs parents vis-à-vis de leurs choix d'orientation tandis que d'autres insistent sur le scepticisme ou l'incompréhension de leurs proches. De plus, il semble intéressant de relever que ceux qui poursuivent un *projet intellectuel* sont exclusivement des étudiants inscrits dans des disciplines de SHS (philosophie, histoire), à l'extrême inverse du groupe précédent. Ils sont également ceux dont la proportion d'étudiants de second cycle (master) est la plus élevée.

Entrer à l'université pour y poursuivre un projet davantage intellectuel que professionnel ne signifie pas pour autant que ces étudiants ont des représentations et une vision positives de l'université. Bien que ces derniers soient plus centrés sur le savoir et l'apprentissage, à la différence des étudiants du groupe précédent qui accordent la primauté à la performance, aux résultats et aux examens, ils ne sont néanmoins pas insensibles aux risques et aux discours sur « l'échec ». De plus, développer une perspective davantage compréhensive qu'utilitariste vis-à-vis du savoir ne garantit pas pour autant leur réussite sur le plan de la performance académique et de la linéarité des parcours. En avançant progressivement dans les années, ces étudiants accordent une importance grandissante à la question de leur avenir professionnel et des débouchés possibles de la formation ou de la discipline choisie. Lorsque la peur et les craintes quant à leur avenir professionnel deviennent plus fortes que la passion pour un champ disciplinaire ou le plaisir d'apprendre, les injonctions à la professionnalisation sont susceptibles de produire des ruptures dans les parcours, à travers des processus de renoncement, d'abandon, ou de réorientation.

2.2.1 S'orienter par « goût » ou « passion » pour une discipline

LES étudiants poursuivant un *projet intellectuel* justifient leurs choix d'orientation dans l'enseignement supérieur en évoquant des explications qui renvoient aux notions de « *curiosité* », de « *goût* » ou de « *passion* » pour un champ disciplinaire. À l'image de Ferdinand pour qui la question des choix d'orientation à l'issue de l'enseignement secondaire « *ne se posait pas vraiment* ».

> *« En fait, c'est la passion de l'histoire j'ai toujours été passionné d'histoire et je voulais faire un métier en rapport avec l'histoire. Dès le collège je voulais déjà faire de l'histoire alors… Je crois que ça a commencé vraiment à devenir une passion le jour où j'ai été capable de réciter par cœur le début de la guerre de cent ans à mes camarades en CM2. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Deux étudiants de ce groupe, passionnés d'histoire, semblent opérer leurs choix selon le même processus quant à leur orientation dans le supérieur et leur entrée à l'université, dans un premier temps cibler la discipline pour laquelle ils ont une vocation : *« j'étais vraiment intéressé par l'histoire (…) j'ai toujours été assez curieux pour ces choses-là* », puis dans un second temps le choix de l'établissement et de la filière « qui s'impose à eux » d'une certaine manière : «v*u qu'en histoire il faut obligatoirement aller à la fac, donc ça s'est plus imposé à moi qu'autre chose* » (Stéphane, L3 d'histoire). Concernant les choix d'établissements, tous évoquent le choix de leur établissement vis à vis de la proximité géographique entre les lieux d'études et les lieux de leurs domiciles familiaux. Une étudiante évoque également l'influence que certains amis, inscrits en philosophie, ont eu sur son choix d'orientation. En effet, en plus d'un goût pour la philosophie qui se développe dès la terminale, elle explique que son choix a été influencé par le fait qu'elle « *maitrisait bien* » les exigences liées à la discipline, « *je suis à l'aise avec l'écrit, j'aime bien écrire, et faire des dissertations c'est vraiment quelque chose que je maitrisais bien* ». Mais c'est en échangeant avec des amis inscrits en philosophie, au travers de discussions et de lectures, que sa décision se confirme :

> *« A l'époque, j'avais des copains qui eux étaient en première année de philo et j'ai trainé qu'avec des gens qui étaient en philo, donc ça m'a aidé aussi beaucoup. Je lisais leurs bouquins, ils me les prêtaient, je trouvais ça vachement bien et c'est comme ça que ça s'est fait. » (Fanny, L2 de psychologie)*

Fanny entre alors en première année de licence de philosophie, après une première inscription en licence de langues à l'entrée dans le supérieur[227]. Elle connait ensuite un parcours fluide jusqu'à la première année de master : « *j'ai fait les quatre premières années sans problème, je n'ai pas été aux rattrapages ou quoi que ce soit, j'ai eu les quatre années d'un coup* ».

Les étudiants de ce groupe entrent à l'université guidés davantage par leur appétence pour un domaine disciplinaire que par le choix d'un contexte pédagogique ou d'un établissement spécifique. Bien qu'ils poursuivent leurs études en mobilisant des attentes et des désirs en termes d'exploration d'un domaine intellectuel, ils partagent une vision et des représentations plutôt négatives de l'université.

---

[227] Année universitaire durant laquelle elle ne va « *jamais en cours quasiment* » car elle est « *tombée malade juste après le bac* », « *j'ai dû arrêter à cause de soucis de santé (…) en plus ça ne m'a pas plu, je savais déjà que l'année d'après je n'y retournerai pas* ».

2.2.2 Une vision parfois négative de l'université et la crainte de l'échec

AU MOMENT de la transition entre l'enseignement secondaire et le supérieur, leurs premiers vœux d'orientation étaient pour tous les étudiants une filière universitaire « *non sélective* ». Ils n'ont pas fait l'expérience de l'incertitude ou de la crainte d'être admis ou non : « *vu qu'à la fac on est pris automatiquement* » (Stéphane, L3 d'histoire). Bien que leurs attentes et leurs ambitions principales vis-à-vis de leurs études ne soient pas d'obtenir un diplôme facilitant leur insertion professionnelle ou leur accès à l'emploi, ils ne sont pas épargnés par certaines peurs quant à leur « *réussite* » ou leur « *échec* » potentiels. Là où les étudiants du groupe précédent partageaient des inquiétudes fortes vis-à-vis du caractère professionnalisant des diplômes visés, les craintes ou les inquiétudes de ces étudiants sont davantage fondées sur les discours, largement répandus sur « *l'échec massif* » à l'université ainsi que la « *sélection* » qui s'opère progressivement au cours des premières années. Ils n'ont pas une image ou des représentations toujours positives vis-à-vis de l'université.

> *« La sélection elle se fait au cours de l'année (~rires). L'année de L1 vous savez il y en a 500 qui arrivent, il y en a 100 qui partent parce qu'ils veulent faire autre chose, il y en a 100 qui partent parce que finalement ce n'est pas pour eux, il y en a 100 qui partent parce qu'ils savent plus quoi faire… donc finalement ça sélectionne. La première année, le professeur d'histoire contemporaine pour le tout premier TD que j'ai eu, il nous a dit : 'Vous dites que c'est combien le pourcentage d'échec à la première année de fac ?' Moi j'ai dit tout de suite '80% je crois' il a dit 'oui c'est ça en fait, c'est l'inverse du bac'. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Avant son entrée en première année de licence d'histoire, Ferdinand s'était renseigné via internet sur les taux d'échec à l'université. Lorsqu'on le questionne sur les raisons qui l'ont poussé à rechercher des informations à ce sujet, il concède : *« il y avait de l'inquiétude mais aussi une petite curiosité malsaine. Oh je ne sais pas je trouvais ça, comment dire, amusant d'être renseigné sur le taux d'échec, c'était un peu malsain je l'avoue.* ». Il poursuit en expliquant que lorsque ces questions sont évoquées dans le cadre des enseignements par les enseignants, il observe la réaction des étudiants : « *quand un prof annonce une nouvelle comme ça j'adore me retourner pour voir le visage horrifié de mes camarades* ». Il pourrait sembler que cet étudiant ne se sent pas concerné, ou manifeste peu d'inquiétude, vis-à-vis de ce constat du nombre d'étudiants qui ne parviennent pas aux termes de la première année et qui le plus souvent sont considérés « *en échec* » par l'institution. Mais on peut émettre l'hypothèse que cette attitude renvoie davantage à une manière de faire face à ce constat pour lui mais aussi pour les autres : « *en fait je crois que ça a autant d'impact [sur moi] mais j'essaye de le cacher, j'essaye de tuer la mauvaise impression en me réjouissant* ».

Ces craintes sont d'autant plus vives pour les étudiants ayant connu des parcours scolaires chaotiques ou heurtés, surtout lorsqu'ils considèrent ne pas avoir été encouragés ou soutenus par leurs familles ou leurs enseignants du secondaire quant à leur choix d'entrer à l'université (cf. encadré 10). C'est le cas de Stéphane qui, lorsqu'il choisit d'entrer à l'université, doit faire face à des paroles de destin (Charlot, 1997) lui prédisant son échec et le fait « *qu'il n'y arrivera pas* », à la fois de la part de ses enseignants du secondaire que de la part de l'un de ses parents. Ces discours sur son « *échec probable* » ne renvoient pas uniquement aux caractéristiques du contexte universitaire et à ses « *chances de réussite* » du point de vue des probabilités statistiques. A travers ces discours il semble se sentir touché personnellement, comme (re)mis en

cause quant à ses capacités ou son potentiel, car selon ses propos, c'est bien « *en lui* » que son père ou ses enseignants « *ne croyaient pas* ».

Cet étudiant est le seul du groupe ayant connu un parcours scolaire chaotique, faits d'allers-retours dans différents établissements et filières tantôt générales, tantôt professionnelles. Son expérience scolaire est marquée par le fait de devoir se battre ou lutter pour son orientation notamment, ainsi que par un rapport négatif à l'école, une absence de plaisir à y être et y apprendre. Cet étudiant est le seul de ce groupe à connaitre un redoublement au cours de ses études supérieures et l'on peut s'interroger sur le lien possible entre ce redoublement d'une part et d'autre part son passé scolaire heurté et le peu de soutien dont il a bénéficié vis-à-vis de son choix d'orientation.

Encadré 10 : Une vision de l'université où le « risque d'échec » est très élevé

« On me l'a assez déconseillé quand même. Mes profs me déconseillaient quand même d'aller en fac, enfin que c'est une image de la fac où on est dans la masse, on est perdu, tout seul et que c'est très dur de s'adapter. On m'a dit que je n'arriverai pas à m'en sortir en gros et que pour moi ce serait mieux un BTS où il y a un encadrement à côté. Je me suis dit j'ai envie d'essayer quand même, puis si ça ne marche pas je ferais autre chose. Mais je ne pourrais pas me dire je n'ai pas essayé. Je voulais essayer quand même voilà.

Je sais qu'il y a pas mal d'amis qui ont échoué en université, parce qu'il y a les trois quarts qui ont (~rires) Donc forcément on se dit (~rires) merde il y a quand même quelque chose, puis oui du coup plein de monde qui a échoué donc c'est sûr on se dit que ce n'est pas si évident que ça.

Mon père était plus réservé que ma mère, il l'est toujours un peu je pense d'ailleurs, réservé sur la fac et sur les études. Comment dire… j'ai eu des petites réflexions de dire « tu n'y arriveras jamais à la fac nanana », mais il ne me disait pas non plus « tu n'iras pas là » il ne m'imposait pas en disant non non tu n'iras pas. Mais il n'était pas vraiment derrière moi, il ne croyait pas vraiment en moi, enfin il ne croyait pas vraiment en moi là-dessus. »

(Stéphane, L3 d'histoire)

À l'inverse, Ferdinand se dit soutenu et encouragé à la fois par sa famille et ses enseignants du secondaire dans son choix d'entrer en licence d'histoire à l'université : « *ils étaient contents, ah oui ils étaient ravis, vraiment tout mon entourage était ravi que je fasse des études d'histoire* ». Cet étudiant se dit « *fait pour les études* » dans la mesure où il considère qu'elles mènent à des métiers intellectuels, tel que celui de chercheur, qui serait une « *des rares choses [qu'il puisse] faire* », ne s'estimant « *pas doué pour faire grand-chose hélas* ». Il considère que s'il avait fait le choix de ne pas poursuivre d'études supérieures après l'enseignement secondaire, ses proches et ses enseignants auraient été inquiets.

> *« Ça les aurait inquiétés parce que généralement quand on arrête c'est pour faire des métiers manuels. Manuellement, bon ben là si vous avez le choix entre appeler un éléphant ou moi pour réparer votre commode, prenez l'éléphant. Il sera meilleur que moi. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Dans une situation intermédiaire entre les deux étudiants ci-dessus, Fanny quant à elle dit avoir été soutenue par sa famille à poursuivre des études supérieures, toutefois ses parents ou son entourage « *ne comprenaient pas* » son choix de la philosophie. Ces derniers lui font part de leurs inquiétudes, notamment en termes de débouchés professionnels et la questionnent sur « *l'utilité* » de ses études quant à son avenir professionnel. L'étudiante met en lien les craintes de ses parents avec leur méconnaissance ou leur incompréhension de l'université et de la discipline philosophique, ayant eux-mêmes un faible niveau de diplôme.

> *« Mes parents ils n'ont jamais fait de philo de leur vie. Du coup, ils ne savent pas. Ils n'ont pas le bac, enfin ils ont fait autre chose, ils ne comprennent pas. Ils aiment bien*

parce qu'ils pensent que la philosophie on en fait tous les jours, certes. Mais en faire un métier… ils voient bien que mon frère il a 18 ans, il s'en fout de la philo. Mes parents me demandaient « mais pourquoi ? Et qu'est-ce que tu vas faire avec ça après ? ». Parce que mes parents se renseignaient un petit peu derrière mon dos pour savoir. Moi quand je disais « bah oui je fais de la philo », les gens me demandaient « bah pour quoi faire ? », « bah je ne sais pas on verra quand j'aurai mon diplôme ». Et une fois que je l'ai eu, j'étais coincée (~rires) » (Fanny, L2 de psychologie)

D'une manière générale, on constate que ces étudiants semblent davantage questionnés par leurs proches, soumis à des injonctions relatives à la construction ou l'élaboration d'un projet professionnel que ceux du groupe précédent. Ils doivent, plus que les autres, justifier leurs choix et ne s'estiment pas toujours compris vis-à-vis de la primauté qu'ils accordent à l'intérêt pour la nature spécifique d'un savoir transmis plutôt que « *l'utilité* » que le savoir peut revêtir pour leur avenir professionnel.

2.2.3 D'une vocation à l'émergence de préoccupations quant à l'avenir professionnel

UNE fois entrés à l'université, les étudiants de ce groupe ont une appréciation plutôt positive de leur expérience et du contexte pédagogique dans lequel ils évoluent. Sur le plan des apprentissages, ils disent apprécier le contenu des enseignements, parfois « *l'intégralité des cours* », bien qu'ils ne parviennent pas tous à expliciter les raisons pour lesquelles ils « *aiment* » ou sont « *intéressés* » par ce qu'ils apprennent. C'est par exemple le cas de Ferdinand qui ne parvient pas lors de l'entretien à expliquer pourquoi il a une « *passion pour l'histoire* » et un intérêt plus particulier encore pour l'histoire politique :

« Aucune idée… c'est comme ça en fait. Je ne peux pas expliquer, c'est juste comme ça, c'est juste que c'est la branche de l'histoire qui m'attire le plus, j'aime beaucoup l'histoire politique. Je ne sais pas pourquoi, c'est juste que j'adore ça, je ne peux pas expliquer pourquoi ». (Ferdinand, M1 d'histoire)

Les étudiants ayant un projet intellectuel poursuivent au fil de leurs parcours universitaires des buts et des mobiles qui évoluent peu et restent de manière générale plutôt centrés sur l'aspect plaisant et mobilisant du savoir disciplinaire auquel ils accordent une valeur en soi. Cependant, on observe que progressivement, au fil des années universitaires, la question des débouchés professionnels tend à tenir une place grandissante dans l'esprit de ces étudiants. Certains se questionnent sur l'aspect peu professionnalisant de leurs études, notamment Stéphane qui envisage d'intégrer une licence professionnelle, sur les conseils d'un organisme accompagnant les personnes handicapées vers l'emploi :

« C'est un organisme, cap emploi un truc comme ça, qui est en charge d'insérer les personnes handicapées entre guillemets dans le monde du travail. J'ai passé des tests avec eux, puis voilà on a vu ça ensemble. C'est une L3 professionnelle préservation du patrimoine guide conférencier, donc ça peut être pas mal. C'est pour faire guide conférencier, par exemple faire des visites dans un musée ou faire des conférences sur n'importe quel domaine en histoire, tout dépend d'où ça se passe. Je ne sais pas encore si je vais rester en L3 ici ou L3 pro. » (Stéphane, L2 d'histoire)

Lorsqu'on l'interroge pour savoir s'il « aimerait » ou se « verrait » bien être guide conférencier, l'incertitude reste perceptible : « *ouais pourquoi pas, après je ne sais pas exactement. Je ne l'ai jamais fait donc je ne peux pas dire mais à première vue ça me plairait pas mal* ». Tandis que sur le plan professionnel, son projet semble peu déterminé, ses

aspirations pour un avenir plus lointain visent des choses « assez simples » selon ses propres termes :

> *« Déjà j'aimerais bien (~rires) peut-être avoir un métier stable, avoir des moyens, avoir quand même une situation bien quoi, pas non plus extraordinaire mais pour vivre et pouvoir voyager. Des trucs assez simples quoi (~rires) » (Stéphane, L2 histoire)*

Quant à Ferdinand qui « *rêvait de devenir historien* » depuis le collège, découvre progressivement à l'université le métier d'enseignant-chercheur et « *se renseigne* » au cours de sa licence sur le parcours pour y parvenir, il vise un master recherche puis une thèse de doctorat. Lorsqu'on l'interroge sur ce qu'il a « appris » du métier lorsqu'il s'est renseigné : « *ça va prendre longtemps quand même pour expliquer, c'est vraiment un métier très vaste. D'autant plus qu'un chercheur enseigne aussi à l'université, c'est rare que l'on soit seulement chercheur* ». Lors du second entretien, près de deux ans après avoir tenu les propos ci-dessus, le désir d'entreprendre une carrière universitaire reste inchangé. Il s'initie progressivement à la recherche, en réalisant un mémoire de recherche en histoire contemporaine. Ferdinand se dit plus « stressé » que lors de notre dernière rencontre : « *à cause du mémoire, c'est stressant de faire le mémoire. Disons que si j'échoue au mémoire, je ne pourrais plus être chercheur* ».

Enfin, l'une des étudiantes de ce groupe connait une expérience de démobilisation et interrompt son master de philosophie après avoir passé à deux reprises le concours du CAPES et après avoir enseigné la philosophie dans un lycée au cours d'un stage de trois mois. Elle avance diverses explications au cours de l'entretien pour justifier son choix de « *tout arrêter* ». Dans un premier temps, elle évoque des raisons que l'on pourrait qualifier de contextuelles (aménagement des épreuves au CAPES, expérience d'enseignement jugée insatisfaisante), puis progressivement son discours s'étend à d'autres sphères davantage personnelle, épistémologique, symbolique et identitaire.

2.2.4 Le cas de Fanny : quand la peur de l'avenir entraine l'abandon des études poursuivies par vocation

> *« J'ai eu ma licence de philo il y a trois ans je crois. Ensuite je suis tombée malade, j'ai dû arrêter pendant un an complètement. Je me suis posée plein de questions et je me suis dit je vais arrêter la philo. J'ai quand même été en master 1, j'ai passé le CAPES, je suis arrivée à la limite d'être admissible et j'ai abandonné. J'ai cherché quoi d'autre à faire et je me suis dit que ce serait bien de reprendre des études, pour la culture personnelle et puis pour le reste. Le truc le plus cohérent après la philo pour moi c'était la psycho. » (Fanny, L2 de psychologie)*

AU DEBUT de nos échanges, Fanny explique de manière synthétique son parcours à l'université. Il nous a paru essentiel de tenter de comprendre par quels processus décisionnels et interactionnels s'est opéré le choix d'interrompre ses études de philosophie alors qu'elle dit « *adorer la philo* » et que l'on perçoit dans ses propos la dynamique transformatrice qu'elle a connue à travers l'acte d'apprendre à l'université. Afin de mieux saisir les différents évènements, interactions et réflexions qui ont mené Fanny à arrêter la philosophie, ce moment de transition et de rupture a fait l'objet d'une attention particulière lors de l'entretien, pour tenter de démêler des déterminants nombreux et enchevêtrés.

Dans un premier temps, elle évoque « *l'examen du CAPES* » qu'elle a passé à deux reprises, les modalités de passation des épreuves (aménagées en lien avec la situation de handicap) ainsi que sa performance « *à la limite* » de l'admissibilité : « *l'examen du*

CAPES, déjà c'était trop long avec les tiers-temps, j'étais arrivée à un écrit sur sept heures je crois ».

Cependant, cette rupture n'est pas uniquement la conséquence de sa performance au concours. Il faut en réalité se pencher davantage sur le contexte pédagogique dans lequel Fanny évolue, notamment les discours et les injonctions des enseignants auxquels elle est soumise, vis-à-vis du sens et de « l'utilité » des études de philosophie (cf. encadré 11). Ces discours vont progressivement emporter l'adhésion de Fanny : « *c'est vrai en fait* (…) *la philo si tu ne veux pas être prof, tu n'en fais rien* ». Cette étudiante qui entretient alors un rapport désintéressé au savoir et aux études, dans une perspective plus intellectuelle et compréhensive, qu'instrumentale et utilitariste, va progressivement se « plier » en quelque sorte à ces injonctions. Bien qu'elle n'ait jamais projeté devenir enseignante et n'ait jamais « *été emballée à l'idée d'enseigner* », elle entre en master MEEF et elle effectue un stage de 3 mois en tant qu'enseignante de philosophie dans un établissement du second degré. Elle apprécie négativement cette expérience en évoquant des difficultés en termes d'accessibilité des locaux (la « *galère* » pour se déplacer en fauteuil dans l'établissement en question) mais aussi des difficultés pédagogiques dans sa pratique professionnelle. Face au désintérêt des élèves pour la discipline qu'elle enseigne, elle refuse d'entrer dans un rapport de force avec ces derniers et dit n'avoir aucun plaisir à enseigner.

Encadré 11 : Un « rapport désintéressé » au savoir en tension avec « l'injonction utilitariste » des discours enseignants

« C'est mon impression personnelle mais quand tu t'inscris en philo, la première année on te dit « vous savez la philo ce n'est pas une voie facile ». La deuxième année, on continue sur le fait que « oui vous savez… ». C'est marrant, la troisième année, une fois que tu as ton diplôme on te dit « bah c'est bien ! Après, soit vous faites un master, soit vous ne faites rien.

En fait, on avait un prof qui était profondément déprimé par ce que devenait la philo, il était très aigri. Il nous expliquait « si vous n'avez pas le CAPES, vous n'êtes rien. Et si vous faites de la philo mais que vous ne passez pas le CAPES, ça ne sert à rien ». Voilà, il nous a sorti ce discours pendant trois ans, les autres profs essayaient de faire de la résistance. Mais il nous disait tout le temps « si vous ne faites pas prof, vous ne ferez rien d'autre. Et surtout, surtout n'acceptez pas d'être contractuels ! ». Parce qu'il avait un avis sur les contractuels bien placé, en disant qu'on n'aurait pas de quoi manger dans le frigo, qu'on serait pauvre, qu'on serait désœuvré… Ça a fait peur à beaucoup d'entre nous, parce que certains d'entre nous, moi peut-être pas, mais certains d'entre nous avaient l'occasion de devenir contractuels, bien avant. Ils ne l'ont pas fait parce qu'ils ont eu peur. Donc vraiment pendant trois ans, ce prof là nous répétait que si tu fais philo tu deviens prof. Et c'est vrai en fait. Si tu fais de la philo, si tu continues jusqu'au master 1 comme je l'ai fait, il n'y a pas d'autre voie que l'enseignement. »

(Fanny, L2 de psychologie)

> *« En fait, j'ai été prof (…) et ça n'a pas marché, ça ne me plaisait pas. Donc ça a contribué aussi à ce que j'arrête. Déjà c'était galère, niveau accessibilité c'est chiant. Puis les élèves ne sont pas très intéressés par la philo. Comme je n'avais pas envie de passer mon temps à m'énerver sur des gens, je me suis dit non, stop, j'arrête en fait. Parce que moi, c'est ce que je disais à mes parents, je n'ai pas envie de forcer des gamins que ça n'intéresse pas (…) ils vont être ingérables, ils vont détester. Voilà, je n'ai pas envie d'être comme certains profs que j'ai connus, qui franchement nous pressaient le citron pour nous apprendre des trucs qui nous barbaient. »*

Face à cette expérience, elle décrit un sentiment d'inachèvement ou d'incomplétude qu'elle considère incompatible avec le métier d'enseignant. Elle se dit « *toujours en*

raisonnement » et « *en réflexion* », elle ne se sent pas légitime à enseigner vis-à-vis de ses connaissances, de sa maturation intellectuelle et de son « *bagage philosophique* » qu'elle juge insuffisants (cf. encadré 12). Se fondant sur une représentation de l'enseignant comme devant être un « *érudit* », notamment à partir des discours de ses professeurs, elle exprime la peur, les craintes et les questionnements qui la traversent quant à son avenir professionnel, mais aussi sur le plan identitaire.

Au fil de l'entretien, elle identifie progressivement ses craintes et ses peurs comme centrales dans le processus d'abandon. Le processus de décision d'arrêter ses études de philosophie s'est construit et s'articule dans l'interaction entre des désirs, des émotions et des questionnements de l'ordre de l'intime et du personnel, et des facteurs contextuels tels que les injonctions de ses professeurs ou les représentations sociales du métier d'enseignant. Cette décision ne s'est pas faite sans questionnement, doute et crainte, elle dit y avoir « *longuement réfléchi* », avoir « *beaucoup cogité* ». En parallèle de cette décision d'interrompre ses études de philosophie elle « *cherche à faire autre chose* ». Bien que ce soit la peur de l'avenir en termes d'insertion professionnelle qui soit à l'origine de son abandon, elle demeure dans une perspective compréhensive vis-à-vis des études, en choisissant de se réorienter en première année de psychologie « *pour la culture personnelle* ». Le choix de la psychologie lui parait « *cohérent* » du point de vue épistémique : « *c'est ce qu'on nous apprend en première année de philo et en première année de psycho, les deux sont indissociables, parce que l'un a commencé par l'autre* ».

Encadré 12 : « Je ne peux pas être prof moi, je ne connais rien »

« Je ne me sentais pas d'être dans la position de future prof, je ne me suis jamais sentie à l'aise, c'est un truc que j'ai toujours dit à mes parents. Je disais : « mais comment tu veux qu'on soit prof alors qu'on est encore en formation ? Finalement, si j'avais continué jusqu'au bout, j'aurais été diplômée à 24 ans et j'aurais été prof, mais il y a des trucs que je ne comprends encore pas. Comment veux-tu que je sois prof ? ». J'avais l'impression que mon bagage philosophique était tellement moindre par rapport à ce qu'on demandait à un prof… ça me faisait peur. Parce que, ce que sous-entendaient un peu les profs à Nancy, c'est qu'il fallait être totalement érudit et ce n'était pas mon cas. Il y avait plein de sujets que je ne maitrisais pas, il y en avait plein qui ne m'intéressaient pas, et il y en avait que j'aimais beaucoup donc je les exploitais vraiment. Vraiment j'ai eu peur. Je me suis dit, mais je ne peux pas moi être prof, je ne connais rien. En plus, même personnellement je me sentais encore, je me sens toujours d'ailleurs, en raisonnement. Je me disais je n'ai pas la maturité nécessaire pour être prof. J'ai trouvé ça un peu lâche à l'époque mais je me suis dit non c'est bon j'arrête et je fais autre chose. »

« Je pense que si je n'avais pas autant flippé, je serais restée là où j'étais, enfin… parce que j'ai vraiment eu peur, je me suis dit mais qu'est-ce que je vais faire ? Du coup, ça me soulait, j'adorais la philo mais je n'aimais plus ce que je faisais parce que j'avais tellement peur. Je pense que si vraiment je n'avais pas eu aussi peur, je pense qu'aujourd'hui j'aurais un master de philo. Je ne sais pas si je serais prof quand même, parce que ça ne m'a jamais trop réjoui, mais je pense que j'aurais continué jusqu'au bout. »

(Fanny, L2 de psychologie)

Sa réorientation d'un M1 de philosophie à une L1 de psychologie s'accompagne d'un arrêt d'une partie des mesures de compensation du handicap, notamment celles concernant l'accompagnement pédagogique par un preneur de notes. Lors de la commission handicap, les acteurs du dispositif réagissent très négativement à sa décision de réorientation. Elle ne l'avait ni craint, ni anticipé : « *je me suis faite flinguée (…) ils m'ont dit que c'était une erreur* », certains « *trouvaient ça absolument ridicule que je m'inscrive en L1 après un niveau master* ». On lui signifie « *qu'ils*

m'aideraient pour les examens mais que je n'aurai plus de secrétariat (…) parce que c'est d'abord les parcours plus linéaires, ceux qui ne sont pas en réorientation ». Elle dit avoir vécu un sentiment d'abandon « *j'ai été complètement laissée tombée (…) On m'a laissée se débrouiller toute seule* ». Bien qu'elle regrette rapidement sa décision de réorientation, elle poursuit néanmoins ses études de psychologie. Elle tente de se « *consoler* » ou de se « *rassurer* » en constatant les difficultés d'insertion professionnelle que rencontrent ses anciens camarades de philosophie, mais n'y parvient que partiellement.

> *« J'aurais dû finir mon master, je ne sais pas pourquoi j'ai fait ça. J'essaye de me rassurer en me disant que tous les gens, c'est-à-dire les huit personnes qui étaient avec moi, il n'y en a aucun qui a du travail aujourd'hui et il y en a aucun qui a eu le CAPES. Voilà, j'essaye de me rassurer comme ça, en me disant peut-être j'ai bien fait de partir. Mais des fois ça me console, des fois ça ne me console pas. Ça dépend des jours en fait »*

A la fin de la L2 de psychologie, les inquiétudes vis-à-vis de son avenir, notamment professionnel, sont toujours bien présentes. Elle dit en « *avoir marre des études* » et aspire à une insertion professionnelle et à s'installer dans un appartement indépendant. Poursuivre ses études de psychologie après la licence ou obtenir le diplôme ne constituent pas une priorité pour cette étudiante. Les mobiles de sa poursuite d'études relèvent davantage du désir d'indépendance et d'autonomie.

Dans son discours, elle associe ses aspirations à la pression normative et à son ressenti du « *poids des normes sociales* », tant vis-à-vis de l'âge, du genre, ou du handicap (cf. encadré 13). Elle nous dit se « *sentir un peu déprimée* », face à ce décalage entre d'une part ce qu'elle considère « *être* » et « *faire* », et d'autre part ce que les normes sociales prescrivent quant à ce qu'elle « *devrait être* » ou « *être censée faire* ». Elle se sent « *complexée* » de n'avoir jamais travaillé à l'âge de 24 ans, « *un vrai travail* », avec un « *vrai* » salaire. Elle conclue en insistant sur le fait que ses projets à l'heure actuelle, à savoir trouver un travail et un appartement, constituent en quelque sorte « *l'essentiel* ».

La richesse des propos des Fanny, son analyse personnelle du sens qu'elle produit vis-à-vis de son parcours, donne un éclairage tout à fait intéressant de la tension potentielle entre le sens que l'étudiante attribue à ses études et à son

Encadré 13 : « Le poids des normes sociales me pèse beaucoup sur les épaules »

« Je n'irai pas jusqu'à la fin du master, ça c'est clair. Je voudrais trouver du travail, je suis complexée j'ai 24 ans je n'ai jamais travaillé. Je n'ai pas envie d'être une personne handicapée qui touche une pension d'invalidité en fait. Puis j'en ai marre de la fac, alors je voudrais vraiment travailler. Ça c'est le deuxième truc, parce que le premier c'est que je voudrais vraiment avoir un appart, et il me semble plus judicieux d'avoir d'abord l'appart et ensuite un travail.

Je suis un petit peu déprimée là en ce moment. Parce que je me dis mais merde, il y a des choses que j'aurais voulu faire et que maintenant je me dis : tu n'as plus l'âge de faire. Je suis un peu… je ne sais pas comment dire, mais le poids des normes sociales me pèse beaucoup sur les épaules des fois. Par rapport à ce que je suis, enfin par rapport à ce que je suis censée faire et être en étant une fille, en étant une personne handicapée, en ayant cet âge-là. Enfin, tout ça quoi. Des fois c'est compliqué. Mes deux projets vraiment c'est de trouver un travail et d'avoir un appart. C'est tout. Après je verrais bien. C'est sûr j'aimerais bien, en fait mon truc dans la vie c'est d'avoir plein d'étagères avec plein de livres dessus. C'est tout. Parce que voyager je sais que c'est compliqué pour une personne handicapée, je n'ai pas de rêve de richesse ou quoi que ce soit, je voudrais juste avoir une énorme collection de vinyles c'est tout. Mais je ne sais pas, les projets j'ai juste ces deux-là, ce n'est déjà pas si mal, c'est l'essentiel en fait. »

(Fanny, L2 de psychologie)

apprentissage, avec celui déployé dans le contexte (pédagogique, mais aussi social, familial, ou sociétal), par les institutions et les divers acteurs avec lesquels elle interagit.

L'expérience de Fanny illustre la manière dont une poursuite d'études dans une visée intellectuelle est susceptible de se heurter à une injonction et une pression normative basée sur une vision plus utilitariste et professionnelle de l'apprentissage universitaire.

⁂

Les étudiants ayant un *projet intellectuel* qui entrent dans l'enseignement supérieur par goût ou passion pour une discipline accordent de la valeur et du sens à leurs études au-delà de l'obtention d'un diplôme ou d'une insertion professionnelle. Toutefois, au fil des années d'études, le contexte universitaire et l'injonction au projet pèsent sur ces étudiants. Ils développent des craintes et des peurs quant à la dimension professionnelle des formations qu'ils ont choisies, et dans lesquelles ils se sentent bien, parfois même jusqu'à provoquer l'interruption d'études basées sur un intérêt intellectuel.

2.3 Projet personnel ou social : vivre le temps des études

DANS les mêmes proportions que les étudiants ayant un *projet intellectuel*, les étudiants entrant à l'université en poursuivant un *projet personnel ou social* représentent 1/6 des étudiants interrogés. Ces derniers s'orientent au sein de l'enseignement supérieur selon des processus distincts des deux groupes précédents : ni en visant un domaine professionnalisant ou un métier particulier, ni en accordant la primauté à une discipline par goût, par intérêt ou par passion. Ils poursuivent des études supérieures dans une idée de *continuité* de leur parcours scolaire et leur apprentissage dans l'enseignement secondaire, mais surtout en visant une inscription dans un espace spécifique, pour « faire quelque chose » et « être quelque part ».

Dans ce groupe, on ne retrouve pas d'étudiant ayant connu des parcours scolaires « fluides » dans l'enseignement primaire et secondaire. En effet, il s'agit exclusivement d'étudiants ayant eu des parcours *chaotiques,* marqués par des ruptures et des discontinuités, ou *alternés* entre l'enseignement en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé. Ils sont majoritairement titulaires de baccalauréat technologiques (avec mention), et pour une minorité d'un baccalauréat général de série économique et sociale (sans mention). Tous entrent dans l'enseignement supérieur avec une ou plusieurs années « de retard » par rapport aux normes temporelles attendues par l'institution, en raison de redoublements, d'interruptions dans leur scolarité (pour des raisons de santé), ou encore des « détours » par des filières professionnelles ou des réorientations. En parallèle de ce passé scolaire marqué par les ruptures et les difficultés, on retrouve dans ce groupe des étudiants dont les parents sont peu impliqués dans leur scolarité et leur poursuite d'études, ne les ayant pas encouragés à poursuivre dans l'enseignement supérieur, ou à l'extrême inverse des parents que l'étudiant estime trop présents ou trop impliqués. Enfin, tous sont résidents d'un foyer d'hébergement adapté médicalisé spécialement destiné aux étudiants porteurs de déficiences motrices.

A l'issue de l'enseignement secondaire, ces étudiants opèrent leurs choix d'orientation selon des processus où les mobiles principaux tiennent à leur inscription sociale et leur socialisation dans un espace spécifique. Ils s'orientent en visant un établissement, comme un espace de socialisation spécifique, un lieu pour « être quelque

part » et vivre un moment particulier, le temps des études. Ces étudiants ont d'abord ciblé une ville et un établissement en lien avec les possibilités de compenser le handicap et de bénéficier de conditions de vie compatibles avec la poursuite d'études supérieures. Les parcours dans l'enseignement supérieures se caractérisent par des bifurcations et une ou plusieurs réorientations. Ces étudiants visent des buts et des mobiles qui s'articulent autour de la liberté et de l'indépendance, notamment vis-à-vis de leurs familles, et la recherche d'une plus grande autonomie.

2.3.1 S'orienter et se socialiser dans un espace particulier

LES choix d'orientation et les décisions de ces étudiants se fondent avant tout sur le choix d'un établissement ou d'un espace spécifique, en lien parfois avec les conditions de vie (logement, transports), avant que ne se pose la question de la filière, de la discipline ou des débouchés professionnels. Lorsqu'ils entrent à l'université, ils justifient leurs choix par des mobiles tels « *qu'être libre* » ou « *être un peu tranquille* », sauf pour une étudiante dont le mobile qui guide son choix d'orientation post-bac est de rester dans l'établissement spécialisé qu'elle fréquente depuis plusieurs années.

Ces étudiants ont en commun de rechercher, à travers la poursuite d'études supérieures, à se réaliser ou s'épanouir sur le plan personnel et social, en choisissant un *lieu* ou un *espace* qui apparait dans leurs propos comme la priorité, avant des considérations plus intellectuelles ou professionnelles.

Le parcours d'Alice est original, dans le sens où c'est la seule étudiante qui entre dans l'enseignement supérieur sans changer d'établissement : elle choisit d'entrer en BTS comptabilité au sein de l'établissement spécialisé qu'elle fréquente depuis la classe de première. Dès le collège, elle dit avoir été « *attirée* » et « *intéressée* » par le secteur médico-social, mais elle renonce à ce projet qu'elle estime impossible.

> *« De toute façon, tout ce qui est soin(s) acte(s) je ne pourrai pas le faire. Donc tout ce qui est puéricultrice infirmière et tout ça, au final j'aurais préféré, largement mais… voilà du coup forcément ça bloque à ce niveau. Oui le domaine de la santé, mais plus dans la pratique en fait plus dans l'action, dans les actes que d'être derrière un bureau mais sauf que à un moment faut faire euh un choix. » (Alice, L3 de psychologie)*

Après un BEP secrétariat, elle entre dans une filière professionnelle, interrompt sa scolarité pour être hospitalisée, « *c'était à cette période que j'ai perdu la marche* ». Elle intègre ensuite un établissement spécialisé, en classe de première STG comptabilité. Elle dit avoir fait une scolarité marquée par des choix « *par défaut* ». Depuis le collège, elle dit avoir « *toujours été intéressée par le secteur médico-social* » mais a opéré des choix d'orientation « *par facilité* » en fonction de l'offre des établissements qu'elle a fréquentés, avec pour priorité de « *ne pas bouger* » en restant proche géographiquement du domicile familial. C'est dans cette même logique qu'elle entre dans l'enseignement supérieur, avec pour priorité de ne pas changer d'établissement et opère donc un choix entre les deux BTS que propose la structure spécialisée qu'elle fréquente dans le cadre de sa scolarité dans le secondaire.

> *« La compta j'ai toujours fait par défaut. En fait déjà avec le BEP secrétariat, on ne pouvait pas non plus aller en général directement, donc j'étais obligée de passer par le bac technologique. Puis à l'époque je voulais rester dans mon EREA, pour ne pas trop bouger (~rires). Donc c'était en BTS compta, parce qu'il y avait soit BTS compta soit BTS notariat, du coup deux choix. » (Alice, L3 de psychologie)*

C'est selon elle la peur de « *l'inconnu* » qui a influencé ses choix, et qui l'empêche, à l'issue du baccalauréat, d'entrer à l'université : « *je ne me sentais pas prête de quitter mon EREA, d'aller vers la vie entre guillemets toute seule, aller à la fac… donc du coup j'ai dû y renoncer* ». C'est après l'obtention de son BTS de comptabilité qu'elle quittera l'EREA : « *j'étais déjà un peu plus prête d'un côté et d'un autre côté je n'avais pas le choix de toute façon, donc il fallait me lancer* » (Alice, L3 de psychologie).

A l'inverse, les autres étudiants de ce groupe choisissent d'entrer à l'université pour cette *liberté*, source d'angoisse pour Alice. Pour plusieurs étudiants, choisir l'université c'est chercher à être « *plus libre* », ou « *plus tranquille* », ou plus indépendant, vis-à-vis de la famille notamment. Dans le cas d'Agathe, il s'agissait de rompre la relation de dépendance sur le plan scolaire, instaurée avec sa mère au cours de sa scolarité[228]. Le choix de l'université semble renvoyer également au désir d'Agathe d'en finir avec le rythme de travail scolaire intensif voire effréné, auquel elle est habituée depuis le collège, lorsqu'elle passe 4 heures chaque soir de devoirs à la maison, sous la supervision de sa mère. Considérant qu'à l'université le rythme est moins soutenu et la temporalité différente d'un établissement du secondaire (en BTS par exemple), elle souhaite pouvoir poursuivre des études sans que sa mère ne s'investisse trop dans son travail, selon ses mots, qu'elle la *« lâche un petit peu »*.

> *« On savait que je voulais faire quelque chose, mais après pour la fac comment te dire… Ma mère ne voulait pas que je fasse un BTS, parce que franchement elle sait qu'elle aurait encore dû bosser avec moi. C'est pour ça que quand j'ai parlé de la fac, ils m'ont dit : « oui va à la fac plutôt qu'en BTS. (…) C'est moi qui ai choisi (…) c'était mon premier vœux la fac. Parce que le BTS aussi c'est compliqué, c'est comme du lycée en fait, il m'aurait fallu pratiquement les mêmes aides, et puis j'en avais marre hein. (…) C'est fatiguant parce que le lycée ce n'est pas la fac, on n'a pas des pauses de cinq heures entre deux cours. Justement, je suis allée à la fac quand même parce que je me disais… bon c'est bon, ma mère elle va peut-être un petit peu me lâcher (~rires) » (Agathe, L3 de langues)*

Abdel, après l'obtention de son baccalauréat, opère des choix selon le même processus décisionnel qu'Agathe. Il fait le choix d'entrer à l'université pour la liberté, pour « *ne pas être enfermé* » mais aussi pour s'éloigner de sa famille. Ayant besoin de soins et d'accompagnement dans sa vie quotidienne, il recherche avant toute chose un lieu de résidence et d'hébergement adapté à ses besoins. Il est accompagné dans ses démarches par un « *assistant social de l'APF*[229] », qui lui propose plusieurs possibilités. Il fait le choix de poursuivre des études supérieures à Nancy, ville ciblée pour son foyer d'hébergement spécialement destiné aux étudiants handicapés[230], pour son éloignement géographique avec sa région natale ainsi que pour la possibilité d'étudier à l'université.

> *« A Paris il y avait un foyer, mais en fait ce qu'il proposait ça ne m'intéressait pas, soit BTS comptabilité soit BTS notariat. Tu ne pouvais pas être plus libre, aller à la fac par exemple ou sortir, et ça ne m'intéressait pas. On était trop, comment dire, on était enfermé quoi. Après, je suis venu ici, pour plus de liberté, pour aller à la fac. Et aussi, je voulais aller un peu loin de chez moi, Nancy c'est à 450 kilomètres à peu près. Ça fait loin, il n'y a pas mes parents. (…) Tu vois, déjà quand tu es handicapé et que tu habites chez toi, tu*

---

[228] Comme évoqué dans chapitre consacré aux familles, elle explique que sa mère a interrompu son activité professionnelle de cadre, après son accident, pour pouvoir aider sa fille notamment sur le plan scolaire. Cet engagement et cet investissement de sa mère est source de tension, leurs rapports affectifs en pâtissent « *c'était très dur pour notre relation* ».
[229] Association des Paralysés de France.
[230] Foyer d'hébergement adapté de 27 places, d'un service de restauration, de lieux de travail et de détente, d'aides humaines 24h/24, et d'une surveillance médicale et paramédicale.

es comment dire, moins autonome, tu es tu as toujours tes parents à côté de toi. Ils me disaient « ouais faut faire attention à ça, ne va pas trop loin » et des choses comme ça. Moi je ne voulais pas ça. Ça énerve. Voilà, je voulais partir loin, pour être un peu enfin tranquille. » (Abdel, L1 de géographie)

Tout comme Abdel, Alice qui est originaire de la région parisienne fera le choix, après l'obtention de son BTS, de poursuivre des études supérieures à Nancy en lien avec la possibilité d'intégrer le foyer d'hébergement adapté de l'AGI. Ainsi, on retrouve dans ce groupe, les étudiants de l'enquête qui sont originaires de régions les plus lointaines géographiquement de l'université.

2.3.2 Le choix secondaire d'une filière, d'une discipline ou d'une formation

LE CHOIX de la filière ou de la discipline apparait comme secondaire pour ces étudiants. Ils ne l'effectuent qu'après avoir déterminé l'établissement et le lieu dans lequel ils souhaitent poursuivre leurs études.

Alice opère un choix contraint, ou tout du moins restreint, au sein de l'offre de formation de l'établissement spécialisé ciblé, elle choisit un BTS comptabilité « *par défaut* ». Bien que le domaine de la comptabilité, comme celui du secrétariat auparavant, ne lui « *plaisent pas* », ses performances et sa réussite formelle sur le plan des résultats lui procurent un sentiment de satisfaction :

« J'avais des bonnes notes, pour moi ce n'était pas trop compliqué. Je m'en sortais donc bon forcément, je portais un intérêt parce que je m'en sortais donc c'était valorisant de travailler dans la facilité entre guillemets. Mais après le domaine en lui-même ce n'est pas quelque chose qui me plait beaucoup ». (Alice, L3 de psychologie)

On retrouve dans ce groupe, les étudiants qui n'ont pas été particulièrement encouragés par leurs parents à poursuivre des études supérieures. On peut identifier dans les propos de ces étudiants au cours des entretiens qu'ils échangent et dialoguent peu avec ces derniers concernant leurs choix d'orientation.

« Ils m'ont toujours laissé le choix en fait. Ils me laissent faire, il n'y a pas de souci du tout de ce point de vue. Mais ils n'émettaient pas forcément d'avis non plus donc bon, ils me laissaient faire. » (Alice, L3 de psychologie)

« Ils m'ont soutenu mais… voilà ils voulaient que j'arrête, parce qu'ils devaient se dire que comme j'ai une maladie évolutive, bah ça sert plus à rien d'aller à l'école. En fait mes parents, ils voulaient que j'aille dans un foyer médical. Pour eux, ça ne sert à rien que je fasse des études. » (Abdel, L1 de géographie)

On peut identifier d'autres « *personnes ressources* » qui les ont conseillés ou aidés quant à leurs choix d'orientation et leurs projets de poursuivre des études supérieures. Alice dit avoir été « *aidée* » par une personne du *service projet professionnel* de l'association en charge de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap, à travers des « *discussions* » et des « *conseils* » qui l'ont « *beaucoup aidée* ». Abdel quant à lui, fait le choix d'entrer en licence d'AES en suivant les conseils de sa sœur et d'une conseillère d'orientation, dans une idée de « *continuité* » vis-à-vis des contenus des enseignements qu'il a suivis dans le secondaire en filière économique et sociale :

« Il y avait ma sœur et il y avait aussi la conseillère d'orientation de mon lycée, qui me disaient d'aller en AES, parce que c'était la suite du bac ES. Mais en fait, ce n'est pas du tout la suite (~rires) parce que ça n'avait rien à voir. » (Abdel, L1 de géographie)

Agathe, après avoir choisi d'entrer à l'université, hésite et se renseigne longuement pour définir la filière dans laquelle elle souhaite poursuivre des études supérieures. Elle demande des avis et des conseils à ses enseignants du secondaire vis-à-vis de son choix d'entrer à l'université, consciente que cette orientation est atypique pour une bachelière technologique : « *ce n'est pas lambda* ». Elle choisit de poursuivre des études de langues, en disant vouloir « *vivre et travailler à l'étranger* » pour éviter « *la lourdeur [administrative] de la France* ».

Au fil de l'entretien, elle reconnait n'avoir jamais vraiment cru en ce projet « *rêvé* » ou « *idéal* », elle ne l'envisage pas réellement comme un possible mais elle confie qu'elle continuait à le prétendre pour « *se donner un air* » (cf. encadré 14). Conjointement à des arguments liés à ce projet impossible, elle choisit la filière LEA dans la même idée de continuité ou de « *similarité* » des contenus et du savoir dispensés entre le secondaire et la filière choisie.

Encadré 14 : Un projet de vie à l'étranger « pour se donner un air »

« J'ai fait un bac STG donc après mon bac, il y a beaucoup de gens qui vont en BTS, enfin c'est ce qu'on fait de façon lambda (~rires). Mais bon, vu que moi le lambda j'aimerais pouvoir le respecter, mais enfin je ne sais pas, je ne fais jamais rien normalement. Du coup, je ne suis pas allée en BTS, je suis allée à la fac.

Je voulais faire un truc qui concerne les langues étrangères. Mais en fait, ça m'a pris un temps incroyable, je me suis bien renseignée. Donc à la fin j'avais fait une sélection qui concerne les langues étrangères, mais je ne voulais pas faire prof. Puis, je me suis dit qu'en LEA ils font les cours en français et dans les deux premières années, surtout en éco et en droit, c'est un peu similaire à ce qu'on a fait en STG.

Pourquoi les langues étrangères ? je ne sais pas… parce que je crois bien qu'après mon accident la lourdeur de la France m'est tombée dessus (~rires). Enfin, je veux dire avec tout ce qu'il avait au niveau administratif, parce que c'est que du souci. Alors, j'avais décidé d'un petit peu souffler et puis en plus je suis attirée par tout ce qui est les pays du sud.

Je dirais que vivre et travailler à l'étranger, dès le départ en fait je savais que concrètement ça n'irait pas. En fait, je disais que je voulais faire ça pour me donner un air, mais je savais que ça ne marcherait pas. Du coup, je suis restée campée sur cette position, en me disant ah quand même faire la vie avec des si, c'est tellement doux mais enfin bon finalement ça ne mène à rien…Concrètement, on entend bien déjà que j'ai des difficultés à parler, que je ne suis pas capable d'écrire aussi vite qu'une autre personne. Enfin il y a plein de choses comme ça qui m'empêcherait de pouvoir rendre un travail bon et dans des temps raisonnables. Donc j'ai décidé que là je le fais jusqu'au bout, pour l'avoir, et après j'essayerai de trouver un travail dans l'administration. Mais je ne sais pas du tout quoi encore. Par exemple ça pourrait être, je ne sais pas, un travail dans un bureau déjà, parce que je sais que l'environnement me perturbe s'il n'est pas régulier. »

(Agathe, L3 de langues)

On peut se questionner sur les propos d'Agathe : pour quelles raisons, dans ses interactions avec les autres, dit-elle poursuivre un projet qui lui semble en réalité impossible ? Plusieurs hypothèses peuvent être émises. Une première hypothèse peut renvoyer aux notions d'utilité sociale et de désirabilité sociale. Ayant des relations, des interactions et plus globalement une socialisation jugée insatisfaisante, il est probable que ces discours visent à préserver une certaine image de soi dans son rapport aux autres et peut-être son rapport à elle-même. Une seconde hypothèse pourrait renvoyer au contexte d'injonction au projet, puisque de la même manière que les étudiants

poursuivant un *projet intellectuel*, les étudiants ayant un *projet social* sont soumis, dans le contexte scolaire et universitaire dans lequel ils évoluent, aux injonctions de construction d'un projet professionnel.

Cette dernière hypothèse peut être étayée par le fait que recueillir les propos de ces étudiants, ayant des attentes plus personnelles ou sociales vis-à-vis de leurs études, est apparu plus difficile lors de l'enquête, qu'avec ceux dont les mobiles et les projets répondent à l'injonction normative dominante de professionnalisation. Ce contexte universitaire, dans lequel la professionnalisation devient une question et une préoccupation centrales, peut entrer en tension avec les mobiles réellement poursuivis par les étudiants. Cette tension semble perceptible lors des entretiens, les étudiants de ce groupe ont plus difficilement évoqué des mobiles en lien avec des affects et des désirs plus intimes, personnels ou relationnels *(être libre, autonome, indépendant, vivre une vie normale)* que ceux du premier groupe (*se professionnaliser, avoir un diplôme pour trouver un emploi,* etc.)

Les propos d'Abdel illustre d'une certaine manière cette tension. Lors du premier entretien, même s'il explique avoir choisi l'université pour être libre et tranquille loin de sa famille, il dit qu'il a voulu « *continuer les études* » parce qu'il se « *disait que pour trouver un travail, il faut un diplôme* » en ajoutant que « *surtout quand tu es un handicapé, voilà c'est très dur il faut travailler plus* ». Toutefois, lors des trois entretiens réalisés sur trois années, il ne manifeste aucune référence à une professionnalisation ou l'esquisse d'un projet professionnel précis. L'incertitude quant à l'avenir semble tenir une place grandissante pour cet étudiant dont la « *maladie neurologique dégénérative* » le « *fatigue de plus en plus* ». En effet, lors du premier entretien, il dit savoir peu de choses au sujet de « *sa maladie* » :

> *« En fait je n'en sais pas beaucoup sur ma maladie, je sais juste que voilà c'est une maladie évolutive et qu'ils l'ont vue quand j'avais cinq ans à peu près. Avant je pouvais marcher, courir et au fil des années, jusqu'en quatrième où je ne pouvais plus marcher et que je devais aller sur un fauteuil. Et c'est tout. » (Abdel, L1 de géographie)*

Lors du second entretien, il parvient plus difficilement à respirer, il explique « *être de plus en plus fatigué* », il dit « *moins sortir* » et « *faire moins de sport* ». Il explique également qu'il dispose désormais de plus d'informations que lors de notre entretien précédent. Il dit avoir découvert, suite à une émission de radio, qu'une dizaine de personnes étaient « *atteintes de la même pathologie que moi* », et que ces jeunes sont tous décédés durant leur adolescence.

> *« C'est une maladie qui attaque le cœur, je prends six médicaments par jour. J'ai entendu à la radio, il y avait je crois que c'était qu'une dizaine de personnes qui avait ma maladie. Et moi maintenant, comme j'ai 23 ans, j'ai des gros problèmes de respiration, j'arrive de moins en moins à parler, enfin voilà. En fait, ce qui ne tue pas te rend plus fort, c'est un peu ça, tant que je suis là, j'essaye d'avancer. (…) [la maladie] attaque le cœur. Ils sont décédés vers l'âge de 16 ans. C'était sur France Inter, il y avait une petite jeune de 16 17 ans, elle agonisait en étant… ils sont morts de l'ataxie de Friedrich. (...) Tu sais, moi j'ai appris ça et je me suis dit que j'espère que pour moi ça ne sera pas le même cas, pas pareil que les autres, que je vais encore vivre encore des trucs. Je n'ai pas tout vécu, je dis pas que je n'ai rien vécu, mais pas assez pas quand même. Je ne sais pas comment dire. » (Abdel, L1 de géographie)*

La maladie neurodégénérative d'Abdel le plonge dans une forte incertitude quant au futur. S'efforçant à vivre dans le présent, ou contraint à ne pouvoir se projeter qu'au jour le jour, on comprend que la question de la professionnalisation et de la construction

progressive d'un projet professionnel peuvent apparaitre secondaires, voir dérisoires. Pourtant, l'idée de professionnalisation et d'insertion professionnelle est bien présente dans son discours lors des entretiens successifs. On peut y voir un signe que cet étudiant perçoit et agit en fonction de l'injonction qui est faite aux étudiants d'avoir un projet professionnel qui se dessine ou se construit progressivement au cours des études supérieures.

2.3.3 Des parcours non linéaires, réorientations et cheminement itératif

LES parcours des étudiants de ce groupe suivent un cheminement itératif, fait d'essai-erreur, ils se réorientent tous au moins une fois, lorsque ce n'est pas davantage. Leurs réorientations ne sont pas forcément la conséquence de performances académiques ou de résultats aux examens insuffisants pour valider leurs années ou leurs semestres, même si c'est le cas pour certains d'entre eux.

Seul Abdel, dont l'incertitude quant à l'avenir à moyen et long termes est prégnante, se réoriente à la fin de chaque année universitaire, pour intégrer une autre filière universitaire, suite à « *de mauvaises notes* » mais aussi parce que ce qu'il y apprend « *ne lui plait pas* ». Il entre en L1 d'AES à l'issu de l'enseignement secondaire, trouve que « *c'est trop dur* » et ne parvient pas « *à tout suivre* ». L'année suivante il entre en L1 d'histoire, parce qu'« *en terminale j'aimais bien l'histoire et la géo* ».

> *« Depuis le début je me cherche en fait, tu vois je me dis l'histoire ça m'intéressait. En fait, au début du semestre j'ai fait option géopolitique et je trouve que la géo ça m'intéresse plus » (Abdel, L1 de géographie)*

Il se réoriente une troisième fois en licence de géographie. Après le premier semestre, il choisit « *d'aménager le second semestre* », aménagement qui consiste à effectuer la première année (L1) sur deux ans. À la fin de l'enquête longitudinale, lors du 3ème entretien, cela fait 4 années qu'Abdel est entré à l'université et il est toujours en première année de licence.

Pour Agathe, la réorientation intervient au terme de sa deuxième année de langues, qu'elle tenait particulièrement à valider en deux ans (en respectant les normes temporelles de l'institution). Elle décide de se réorienter en deuxième année de licence d'AES, parce qu'elle se dit « *trop fatiguée* » et qu'à partir des conseils reçus en terminale par ses enseignants, elle considère la filière AES comme la continuité de son baccalauréat STG. Dans la même dynamique qu'Abdel, elle recherche en se réorientant un contexte pédagogique moins exigeant ou demandant moins d'investissement dans le travail et l'apprentissage universitaire.

> *« Parce qu'en fait, ce qu'on m'a toujours dit en STG, si tu veux aller à la fac, va en AES. Ils [les profs de terminale] m'ont dit qu'AES c'est aussi ce qui est bien, parce qu'elle est bien adaptée par rapport au contenu. » (Agathe, L3 de langue)*

Une fois réorientée, très rapidement, elle se dit qu'AES « *c'est beaucoup trop dur pour [elle]* ». Elle continue à se rendre en cours de manière assidue « *je vais finir l'année au cas où* » mais avec pour projet de retourner en troisième année de licence de langues, « *j'ai été contente parce que ça s'est fait* ».

Le parcours d'Alice dans le supérieur est également marqué par des bifurcations et des réorientations. Après avoir obtenu son BTS de comptabilité, choisi par défaut, elle « *n'a plus le choix* » et doit quitter l'établissement spécialisé qu'elle fréquente depuis le

secondaire. Elle choisit d'entrer en DUT informatique à Nancy, par goût et intérêt pour le domaine auquel elle s'est initiée au cours du BTS, et s'installe au foyer d'hébergement adapté. Elle connait pour la première fois dans son parcours d'élève et d'étudiante des difficultés, notamment sur le plan de la compréhension.

> *« En BTS comptabilité, on avait une petite partie informatique, qui me plaisait bien en fait, on faisait des algorithmes et des trucs mais vraiment de niveau très basique on va dire. Donc, je m'accrochais bien je me débrouillais bien dedans, je n'avais pas de souci. Je me suis dit bon si tu allais en informatique pour voir ce que ça donne à un niveau plus poussé ? Finalement ce n'était pas du tout ça, je ne comprenais rien en cours, enfin c'était la catastrophe. » (Alice, L3 de psychologie)*

Cette expérience, vécue comme un échec par l'étudiante, va selon elle la « *traumatiser* », cela exacerbera notamment « *la peur de l'échec* » qui ne la quittera plus au cours des années suivantes dans le supérieur. Elle décide d'interrompre sa formation en DUT informatique au terme de la première année et hésite quant à sa réorientation, entre une licence professionnelle en comptabilité ou une licence de psychologie. Elle opère son choix en accordant la priorité à son intérêt intellectuel et son « *attirance pour le domaine »*, plutôt qu'une formation professionnalisante dans un domaine « *qui ne lui plait pas* » et qu'elle a toujours fait « *par défaut* ». Elle se laisse donc guider davantage par des attentes et des ambitions plus intellectuelles que professionnelles. Elle envisage la psychologie comme un bon compromis entre son projet professionnel *idéal* initial, cibler le domaine médico-social, et « *l'accessibilité de la psychologie* », qu'elle envisage comme un *possible* lui permettant une projection moins incertaine dans l'avenir. En licence psychologie, elle connait un parcours fluide, obtient de « *bons* » résultats aux examens. A l'issue de sa deuxième année de licence, elle indique que « *la psycho m'intéresse quand même plus ou moins depuis toujours. Pour le coup, là je suis sûre de ma voie on va dire. Donc ça me plait, malgré les difficultés ça me plait bien oui de rester en psychologie.* » (Alice, L3 de psychologie).

Ces étudiants ayant un *projet social ou personnel* à l'université visaient à travers leur poursuite d'études une inscription sociale et une forme de socialisation dans un espace spécifique. Après plus de trois années passées à l'université, leurs attentes évoluent peu vis-à-vis de leurs études et de leur apprentissage universitaire. En effet, au fil des années une seule étudiante de ce groupe tend à développer un goût et un intérêt intellectuel pour le savoir dispensé. Toutefois, pour cette dernière comme pour les autres étudiants de ce groupe, aucun projet professionnel précis ne se dessine ou ne se construit. L'incertitude quant à l'avenir domine, l'université apparait un lieu « pour être quelque part », pour devenir plus libre ou plus autonome. Ils disent tous vouloir « *continuer les études autant qu'ils peuvent* » et ils tentent en quelque sorte d'étirer ce *moment*, de le faire durer le plus longtemps possible. Sur ces plans, de la socialisation et du développement personnel, ils se disent plutôt satisfaits et leurs aspirations en termes d'autonomisation, d'indépendance voire de liberté s'accroissent.

Alice est la seule étudiante qui développe un réel goût pour le savoir dispensé, au sein d'une licence de psychologie, y trouvant un sens et une adéquation avec son *projet idéal* visant une insertion professionnelle dans le domaine médico-social, qui avait fait l'objet d'une forme de renoncement à plusieurs moments de son parcours. En avançant dans les années universitaires, elle se laisse désormais guidée davantage par un intérêt intellectuel, un goût prononcé pour certaines branches de la psychologie, bien qu'elle demeure toujours très préoccupée et angoissée au sujet de ses performances académiques, vis-à-vis de l'évaluation et de la validation des examens. Lorsqu'arrivent

les évaluations, c'est « *vraiment la panique à bord !*», bien qu'elle parvienne grâce à ses « *bons* » résultats à progresser dans les années de licence, elle a très peu confiance en elle et en ses capacités, ainsi que « *l'impression de ne jamais avoir travaillé assez* ». Le poids de son passé scolaire et de son parcours antérieur semble peser sur son rapport aux études et son apprentissage. En effet, après avoir connu des expériences parfois douloureuses (en BTS et en DUT), dans lesquelles elle n'est jamais parvenue à concilier intérêt intellectuel et réussite sur le plan formel et académique, elle « *n'ose* » pas réellement se projeter à moyen ou long terme. Elle poursuit donc ses études de psychologie, en développant une stratégie qui consiste à poursuivre son parcours et s'orienter progressivement en fonction de ses goûts, de ce qu'elle « *aime* » et de ce qu'il lui « *plait* » en termes de contenus des enseignements et des savoirs dispensés. Au terme du dernier entretien (à la fin de sa L2) elle avoue désirer poursuivre par un master de psychologie, mais préfère se centrer sur les objectifs à court terme en se laissant guider par ce qui « *l'intéresse* ».

> *« [le master] c'est quand même un de mes objectifs mais pour l'instant je ne m'arrête pas aux objectifs, parce que sinon… si ça se trouve je ne serai jamais en M2, enfin je n'en sais rien. Donc je préfère me fixer des petits objectifs que de me projeter trop loin, trop trop loin. (…) J'aimerais continuer les études autant que je peux, au max et on verra plus tard. Le jour où je ne pourrai pas, trouver peut-être quelque chose, peut-être en rapport avec le médico-social. Au pire j'ai toujours le côté secrétariat, enfin qui est de côté. Pour l'instant, ça me parait trop loin. Déjà que la L2 me fait peur, donc c'est pour ça que je me dis déjà la L2 c'est chaud alors le M2, pour l'instant il ne vaut mieux pas trop y penser. » (Alice, L3 de psychologie)*

Ses peurs et son angoisse vis-à-vis de ses résultats et de ses performances ne se fondent pas uniquement sur des dispositions héritées de son passé en tant qu'apprenante, mais peuvent être également comprises en relation avec la stratégie qu'elle déploie quant à la poursuite de ses études. En effet, cette stratégie consiste à poursuivre ses études, dans lesquelles elle se sent bien, considérant avoir « *trouvé sa voie* », le plus longtemps possible ou « *au maximum* » avant de penser et de viser la recherche d'un emploi et d'une insertion professionnelle : « *si je ne m'en sortais plus dans les études j'arrêterais et je trouverais quelque chose* ». Poursuivre ses études lui permet en quelque sorte de vivre un moment lui permettant de repousser ou reculer, temporairement du moins, son insertion professionnelle et son entrée éventuelle sur le marché du travail.

Pour les autres étudiants de ce groupe, le but de leurs études renvoie au fait même de vivre le temps des études en profitant de la vie étudiante et du statut étudiant, d'autant plus dans la mesure où ces derniers ne développent pas un intérêt intellectuel ou une vocation pour ce qu'ils apprennent. Après plusieurs années passées à l'université, ils admettent être « là » pour être « *quelque part* » et « *faire quelque chose* » plutôt que « *ne rien faire* ». Ils viennent chercher à l'université un lieu de socialisation spécifique, la possibilité d'avoir un statut particulier et de participer à des activités, de nouer des relations ou d'interagir avec d'autres. Dans leurs discours, des stratégies « d'étirement » de ce moment semblent se dessiner, telle que l'aménagement d'une année universitaire en deux ans, qui permet cet allongement ou un prolongement du temps passé à l'université. Conscients que leur poursuite d'études est conditionnée notamment par leurs performances et leur réussite formelle sur le plan des évaluations, ces étudiants recherchent en quelque sorte la « *facilité* » sur le plan académique. En effet, ils semblent également mettre en place des stratégies pour tenter de « *réussir* » sur le plan académique le plus « *facilement* » possible, c'est-à-dire sans avoir besoin de se mobiliser fortement ou de consacrer beaucoup de temps et d'énergie au travail universitaire. C'est

par exemple le cas d'Agathe lorsqu'elle se réoriente pour un an en licence d'AES mais qu'elle considère finalement « *trop difficile* ». C'est aussi le cas pour Abdel lorsqu'il fait des demandes de réorientation dans une filière sélective de l'enseignement supérieur à fort encadrement pédagogique : « *Le BTS c'est dans un lycée, tu es mieux encadré, alors qu'à la fac il faut être tout seul, c'est difficile, très difficile. J'aime bien la géo mais l'environnement de la fac, il faut travailler plus et tout ça, ça ne m'attire pas.* ». Ses demandes de réorientation en BTS n'aboutissent pas et Abdel considère que le handicap est la raison du refus. Il évoque également « *le piston* », nécessaire selon lui pour entrer dans certaines formations, ainsi que l'engagement familial ou parental dont il ne bénéficie pas : « *ils sont pistonnés ou leurs parents font tout pour qu'ils fassent un BTS* ». Selon Abdel, l'impossibilité d'entrer en BTS à laquelle il est confronté est due à l'existence d'une situation de handicap, ainsi qu'à l'absence de réseau ou de soutien, notamment de la part de ses parents.

Il se réinscrit alors en première année de géographie « *ça ne m'a pas déplu d'y retourner* » bien qu'il s'agisse d'un « *second choix* ». A l'issue des divers entretiens, l'incertitude quant à son avenir reste dominante dans ses propos, même si Abdel n'abandonne pas l'idée de poursuivre ses études jusqu'en master dans la mesure du possible, en fonction de l'évolution de son état de fatigue.

> *« Si c'est possible, moi j'aimerais bien faire un master, il faut voir. Ça serait l'objectif… Comme j'ai une maladie évolutive et tout, avant je n'y pensais pas trop, je m'en foutais un petit peu. Mais maintenant, comme je vois que j'ai de la fatigue, et ce n'est pas fini encore, j'en ai de plus en plus, alors je sais pas. Oui je ne sais pas ce que je vais faire de, je ne sais pas ce qui ce qui l'en sera de ma vie future » (Abdel, L1 de géographie)*

Pour Agathe, l'incertitude domine également quant à son avenir, mais il s'agit moins dans son cas de l'évolution de son état de santé que d'inquiétudes vis-à-vis de ses perspectives d'insertion sur le marché de l'emploi, de sa volonté de trouver « *un vrai travail* ». Elle dit ne pas vouloir poursuivre ses études après sa licence par « *peur de perdre son temps* » liée à la « *peur de ne pas être assez rentable dans [son] esprit* ». Elle dit vouloir poursuivre un « *objectif normal* » et faire « *quelque chose* » dans « *sa vie* », par opposition à une inactivité professionnelle. Exercer une activité professionnelle ne renvoie pas, dans le cas de cette étudiante, à une nécessité sur le plan économique et financier mais bien à une participation et à un sentiment d'utilité sociale. En effet, elle dispose d'une rente mensuelle des assurances qui lui permettrait sur le plan financier de ne pas travailler. Lorsqu'elle évoque « *un vrai travail* » avec de « *vraies missions* » c'est parce qu'elle n'envisage pas d'être recrutée pour « *faire tapisserie* », comme une sorte de « *vitrine* » pour un employeur qui respecterait uniquement les quotas en recrutant des travailleurs handicapés sans réelles attentes en termes de travail effectif, de rentabilité ou d'efficacité.

> *« Si je trouve un emploi, parce qu'il y a ça aussi, ça c'est un de mes gros soucis, je veux absolument un travail plus tard. Enfin j'en parle comme si c'était un souci parce qu'en fait, je sais que malheureusement il n'y aura pas beaucoup de places, enfin d'endroits où ils me prendront. Pour faire des choses concrètes hein j'entends parce que moi je ne supporterais pas, enfin je ne pense pas que j'aimerais y aller faire tapisserie, genre ah et bien ici ils acceptent les handicapés. Enfin, tu vois le genre. » (Agathe, L3 de langues)*

De la même manière qu'Abdel, rester à l'université c'est demeurer « quelque part », pour « faire quelque chose », qui n'est pas forcément directement lié à l'apprentissage et au savoir universitaire.

> *« Déjà, moi je veux faire quelque chose. Alors déjà si j'avais arrêté la licence là, qu'est-ce que je ferais ? Enfin de manière concrète ? Et après, c'est que ça continue de m'intéresser, je voyage, parce que là encore en mai juin je suis partie une semaine en Angleterre, ensuite quatre jours en Espagne. C'était super. » (Agathe, L3 de langues)*

Qu'il s'agisse de voyager, de bénéficier du statut étudiant et des aides qui l'accompagne, poursuivre ses études dans cette perspective permet dans une certaine mesure de « combler un vide », de rendre la vie « concrète », de rester en activité. L'université peut donc également apparaitre comme un lieu dans lequel la vie « *se concrétise* », un lieu pour éviter ou lutter contre l'isolement ou la solitude. Pour Agathe, cette peur de la solitude, cette peur de l'exclusion de la vie professionnelle et sociale, est envisagée par cette étudiante comme une « *faiblesse* » dans le sens où elle dit « *ne rien avoir* » en dehors de l'université.

> *« Moi, à côté de la fac, je n'ai rien. Donc c'est ça aussi mon problème, c'est que pour moi ma vie elle n'est pas concrète. Enfin, il n'y a rien. (…) Tu vois, c'est parce que je dois vraiment être faible quelque part, parce que je ne me vois vraiment pas vivre seule. Enfin, rester tout le temps seule. » (Agathe, L3 de langues)*

Enfin, pour l'ensemble des étudiants de ce groupe, leurs aspirations quant à leur avenir, leur prise d'indépendance et d'autonomie, portent de plus en plus avec le temps sur leurs conditions de vie, leur vie quotidienne et notamment leur installation dans un appartement indépendant. Tous ont résidé plusieurs années dans le foyer d'hébergement adapté pour étudiants handicapés et tous visent à progressivement le quitter, lorsque ce n'est pas l'institution qui les encourage à « *libérer* » une place pour un nouveau bachelier.

Tandis que pour Agathe qui s'installe dans un appartement indépendant au moment où elle découvre la vie « *en dehors de la fac* » et qui dit retrouver alors « *la grande vie* », pour Abdel, les recherches d'appartement indépendant restent infructueuses. Sa place en foyer d'hébergement adapté, qui apparait comme une condition *sine qua non* de sa poursuite d'études, semble conditionnée par ses résultats universitaires. Il dit être « *énervé et chamboulé* » face à la crainte de ne pas être « *repris* » par la direction de cet établissement adapté vis-à-vis de ses « *notes qui ne sont pas assez bien* ». Après quatre années passées en première année de licence au sein de différentes filières, Abdel doit quitter cet établissement d'hébergement adapté. Face à l'impossibilité de s'installer ailleurs, il ne peut plus étudier dans la région. Il interrompt ses études et sort de l'enseignement supérieur après quatre années, sans avoir « *validé* » une première année de licence.

***

Pour les étudiants qui entrent à l'université avec un projet social ou personnel, le handicap semble peser davantage sur leurs parcours que les étudiants qui ont des projets professionnels ou intellectuels. D'une part, on constate le poids du handicap en termes d'héritage scolaire, ils ont tous connu une scolarisation en établissements spécialisés. D'autre part, ils ont tous opéré leur choix d'orientation et leur transition dans le supérieur à partir du ciblage d'un établissement d'hébergement adapté dans un contexte où les structures sont peu nombreuses sur le territoire national à être destinée spécifiquement aux étudiants handicapés. Au fil des années passées dans l'enseignement supérieur, ils déploient des stratégies pour étier ou allonger au maximum le temps des études, en entrant parfois mais pas systématiquement dans une dynamique transformatrice et compréhensive vis-à-vis de l'acte d'apprendre.

2.4 Projet en (dé)construction, quand l'incertitude domine

DANSce dernier groupe, qui représente un tiers des étudiants de l'enquête, les étudiants ont des *projets en construction*, dans la mesure où ils sont indécis ou hésitants quant à leur orientation et leur(s) projet(s) d'avenir en entrant dans le supérieur. Lors des entretiens, ils ne justifient pas le choix de poursuivre leurs études en avançant des mobiles et des buts liés à une professionnalisation ou une insertion sur le marché du travail. Contrairement aux groupes précédents, ils ne font pas non plus part d'un intérêt intellectuel pour les études choisies ou encore de stratégies vis-à-vis d'une socialisation spécifique.

Nombre d'entre eux insistent sur la dimension contrainte ou assujettie de leur orientation et de leurs choix. Les autres, moins nombreux, disent ne pas trop avoir su « *quoi faire* » à l'issue de l'enseignement secondaire. Poursuivre les études leur semble « *naturel* », dans une idée de continuité de leur scolarité, mais leur indécision reste forte quant au choix de la formation, de la filière et de l'établissement. Leurs bus, leurs attentes et leurs mobiles ne sont pas plus professionnels, qu'intellectuels ou relatifs à une socialisation spécifique.

Ils voient, davantage que les autres étudiants de l'enquête, l'enseignement supérieur comme un espace ouvert dans lequel on peut essayer, tester, se tromper, se « *chercher* ». La plupart d'entre eux entre dans une filière « *pour voir* » et « *sans vraiment savoir* », en disposant parfois de peu d'information sur les contenus, les débouchés, ou le contexte pédagogique. Souvent, ils disent avoir été contraints d'opérer des choix d'orientation à l'entrée dans le supérieur parmi un champ des possibles restreint, en renonçant (temporairement ou définitivement) à poursuivre un projet en germe depuis l'enseignement secondaire. Ces limitations rendant certaines orientations impossibles, avant même d'entrer dans le supérieur, sont relatives aux contextes pédagogiques et aux situations de handicap.

En entrant dans l'enseignement supérieur, le sens qu'ils accordent à leurs études est pris en tension entre des mobiles clairs et définis, et des buts beaucoup plus flous ou peu précis. Leurs mobiles s'articulent autour de l'idée que poursuivre des études après l'obtention du bac est une « évidence », face à une nouvelle norme générationnelle, que c'est ce que « *tout le monde fait* ». Leurs questionnements ne portent pas sur le choix de poursuivre ou non des études, mais sont plutôt relatifs aux buts et aux résultats à atteindre : pour quoi faire ? Quelle formation choisir ? Un seul étudiant de ce groupe entre dans une formation (licence de droit) constituant son premier choix et en adéquation avec ce qu'il avait projeté au cours de sa scolarité dans le secondaire. Tous les autres étudiants considèrent avoir fait des choix « *par défaut* » ou des « *seconds choix* » en lien avec les situations de handicap. La moitié d'entre eux intègre des formations « non sélectives » à l'université, l'autre moitié intègre un DUT ou un BTS.

Les étudiants ayant des projets en construction (ou en déconstruction) se distinguent en termes d'héritage et de passé scolaire. La moitié d'entre eux a connu un parcours fluide dans l'enseignement secondaire, ils sont titulaires d'un baccalauréat général de série scientifique (sans mention ou avec mention assez bien), sont des bacheliers « *à l'heure* » et sont ceux qui entrent en licence à l'université. L'autre moitié est composée d'étudiants qui ont connu des parcours scolaires du combattant ou atypique dans le « *monde du handicap* », marqués par la scolarisation en milieu

spécialisé. Ils sont diplômés de baccalauréat professionnels (avec mention), sont souvent des bacheliers « *en retard* », et sont plus souvent ceux qui intègrent des BTS et des DUT. On retrouve dans ce groupe la majorité des étudiants ayant des familles très impliquées dans leur scolarité et leurs études. Ils considèrent tous qu'il est difficile d'opérer des choix d'orientation dans la transition entre le secondaire et le supérieur et partagent des appréciations très négatives des aides et des conseillers d'orientation.

> *« J'ai rencontré des conseillères d'orientation. Bon après, globalement ce n'est pas terrible terrible au niveau de l'orientation en France. Par exemple à un moment je lui ai dit que je voulais faire journaliste, elle m'a sorti le classeur de sciences po (~rires) et elle m'a laissé en plan avec le classeur de sciences po… » (Jean, L3 de droit)*

> *« Je pensais quand même déjà m'orienter dans le commerce, l'administration tout ça. Donc ils m'ont fait un test, des tests qui servent à rien je trouve (~rires). Ils m'ont dit qu'il fallait que j'aille en sport, alors que j'ai pas du tout le physique pour aller en sport ! (~rires) Donc après je lui ai dit 'plutôt commerce', '- olala non !', je ne lui avais même pas dit pourquoi je voulais faire ça, elle a fait 'ah non ! Vous, je ne vous vois pas en commerce !'. Mais franchement, elle ne m'a pas aidée, elle m'a plutôt désorientée. Elle a voulu me désorienter, mais je ne me suis pas désorientée (~rires) ». (Claire, M1 de langues)*

Certains considèrent même que ce sont des enseignants (du secondaire ou du supérieur) qui ont constitué des obstacles ou dressé des barrières vis-à-vis de leur projet « idéal » lorsqu'il n'a pas pu aboutir.

Ces étudiants entrent dans le supérieur sans avoir de buts clairs ou définis, mais ils partagent tous le désir fort de faire des études et de « *réussir* ». Cette absence de résultat à atteindre, donc de but, ne les empêche pas de se mobiliser fortement et de s'investir de manière conséquente dans le travail universitaire et les tâches académiques. Ils connaissent des parcours plutôt fluides dans le supérieur, avec des performances leur permettant d'avancer dans les parcours en licence et en master. Au cours de leur progression, leurs projets et le sens qu'ils accordent à leurs études vont progressivement rejoindre ceux des trois groupes précédents : certains vont élaborer un projet professionnel ; certains vont poursuivre un projet intellectuel et se dire passionnés par ce qu'ils apprennent ; d'autres accorder un sens plus social ou personnel à leur présence à l'université.

2.4.1 Choix contraints et orientation « par défaut »

AU COURS des entretiens, dans les premiers temps, les étudiants de ce groupe ne parviennent pas à expliquer directement ou facilement comment et pourquoi ils ont opéré leurs choix d'orientation, souvent au sein de possibles déjà délimités ou contraints fortement par le contexte, l'environnement et le handicap. Un seul étudiant de ce groupe entre dans une filière universitaire qui constitue son premier choix d'orientation (le droit), en s'étant « *renseigné* » au préalable, surtout sur le plan du contenu pédagogique : « *Je ne savais pas trop quoi faire en fait, je me suis dit que droit ça ouvrait pas mal de portes. Pendant les vacances j'ai potassé des bouquins et je me suis dit que ce n'était pas si mal que ça.* » (Jean, L3 de droit). Il dit n'avoir « *aucune idée* » de pourquoi il a choisi le droit, le domaine disciplinaire lui apparaissait comme mystérieux dans la mesure où « *en droit on ne sait pas à quoi s'attendre, enfin on n'a pas fait d'initiation au droit au lycée* ». Originaire d'une région voisine, il entre en première année de licence de droit à Nancy, en choisissant l'établissement en fonction de sa réputation, la « *fac de droit de Nancy* » étant selon lui « *plus réputée* » que celles des régions alentours.

Pour tous les autres étudiants de ce groupe, leur entrée et leur orientation dans l'enseignement supérieur s'opèrent dans la *contrainte* et sont assujetties ou dépendantes de leur passé scolaire, des situations de handicap et plus largement du contexte pédagogique. Lorsque ces étudiants entrent dans une filière qu'ils considèrent comme un « *second choix* », un « *choix par défaut* » voire un « *non-choix* », la contrainte ne renvoie pas uniquement à une *sélection* ou une filière sélective face à laquelle ils n'auraient pas été « acceptés ». En effet, ces contraintes ou *réduction des possibles* sont relatives à des contraintes liées à la temporalité ou au contexte pédagogique. Sur le plan temporel, c'est par exemple le cas de Claire qui passe son baccalauréat à la session de septembre pour des raisons de santé, et qui choisit d'entrer à l'université en raison d'une rentrée plus tardive que dans d'autres filières de l'enseignement supérieur :

> *« J'ai passé le bac en deux sessions, parce qu'on a changé les traitements qui m'ont fatiguée. On m'a proposé de passer le bac en deux fois, j'ai passé la moitié au mois de juin la moitié au mois de septembre. C'est pour ça que j'ai été à l'Université de Lorraine, parce qu'à l'Université de Lorraine ça reprend plus tard les cours et je ne voulais pas entamer une année, enfin c'est compliqué. » (Claire, M1 de langues)*

Contrairement à la majorité des bacheliers, qui ont plusieurs mois entre l'obtention de leur diplôme et leur entrée dans l'enseignement supérieur, pour Claire ce moment intermédiaire entre les deux s'est « condensé » en quelques jours : « *Je n'ai pas eu de vacances (~rires) je l'ai pas signalé, les rattrapages se sont fini le vendredi les cours ont commencé le lundi. ».* En plus de cette contrainte temporelle, Claire explique qu'elle aurait préféré intégrer une filière sélective de l'enseignement supérieur (en IUT par exemple) en avançant des arguments, échangés lors de discussions en famille, vis-à-vis du contexte universitaire : en termes d'encadrement pédagogique, d'effectifs étudiants, ou encore d'intégration, variables selon les formations et les filières.

> *« La fac c'est un peu chacun pour soi et je ne sais pas (~rires) je ne sais pas trop, je n'y ai pas trop réfléchi comme le choix était pour l'université. Mais j'aurais préféré quand même l'IUT, parce que les profs sont plus proches, on est moins nombreux, c'est plus facile de s'intégrer. Que là, on est 250 ou 300 en L1, donc c'est chacun pour soi. Il y en a plein qui s'en vont dès la première année donc quand tu dois faire des dossiers c'est horrible. Voilà, tout ça, c'est tout ce qu'on m'a dit sur l'université, et en même temps c'est un peu vrai aussi. » (Claire, M1 de langues)*

Cette étudiante, diplômée d'un baccalauréat scientifique, a donc opéré une stratégie « *par défaut* » de ciblage de l'établissement (ici l'université), puis pour le choix la filière, en renonçant à s'orienter vers une filière scientifique. Elle explique être consciente que sa poursuite d'études constitue une forme de rupture avec son expérience dans l'enseignement secondaire « *c'est un peu opposé* », mais explique avoir composé avec les contraintes liées au handicap et pris en compte ses performances et résultats scolaires antérieurs.

> *« En fait, comme j'ai des problèmes de vue ça aurait été difficile d'intégrer et de travailler dans les laboratoires. Comme j'étais bonne en langues, je me suis dit bon on va en LEA. Puis au début je voulais faire les IUT, mais comme je passais mon bac en retard, les cours avaient déjà commencé et comme c'est le début, tu ne connais personne… C'est pour ça que j'ai été à l'Université de Lorraine. » (Claires, L3 de langues)*

Une autre étudiante de ce groupe connait une expérience similaire quant à son entrée dans le supérieur. Elle découvre tardivement, a postériori de ses vœux d'orientation en terminale, qu'elle ne pourra pas suivre un cursus dans le domaine de la santé qu'elle vise initialement (cf. encadré 15).

Encadré 15 : L'obligation de vaccination qui bouleverse l'orientation dans le supérieur

« Entre la terminale et les études supérieures, on m'avait demandé de faire les vœux sur Postbac, mes vœux d'enseignement supérieur. J'avais mis que des trucs qui se rapportaient à la biologie, à la médecine enfon voilà, moi j'aimais ça, le génie biologique et tout. En fait, personne ne m'avait dit que pour aller en bio ou des choses comme ça, il y aurait forcément des stages dans des hôpitaux ou des infrastructures spécialisées. Personne ne m'avait donc dit que je devais absolument et impérativement avoir le vaccin, un vaccin contre l'hépatite B je crois. Il est formellement interdit et aucun médecin n'aurait accepté de me le faire, étant donné que j'avais une sclérose en plaques. Il faut savoir que moi avec la sclérose en plaque je n'ai plus le droit à aucun vaccin. C'est dommage parce que personne ne m'avait prévenue. La clôture des vœux était passée et je ne savais encore pas ça, donc c'était trop tard pour modifier quoi que ce soit. Je l'ai appris parce que moi j'ai demandé à mon médecin, parce que moi je me suis posée la question, mais personne ne m'a fait me poser la question ou m'a informée là-dessus.

Donc ça c'est un truc à savoir parce que du coup je suis venue en Tech de Co on ne va pas dire comme ça en truc poubelle enfin non… mais je ne m'étais pas intéressée au DUT à la base. Je l'avais dans mes derniers vœux genre, voilà je voulais vraiment la médecine Et puis j'étais acceptée en DUT donc et euh donc là je n'avais pas le choix, ce n'était pas de ma faute quand même. Mais je ne sais plus du tout pourquoi le DUT, vraiment je ne sais pas, j'ai dû entendre simplement parler de Tech de Co c'est cool on rigole bien machin (~rires) J'ai dit oh pourquoi pas. Donc j'y suis allée à l'aveugle, vraiment je ne savais absolument pas. Je ne savais même pas quelles les matières on traitait (~rires). »

(Kim, 2ème année de DUT)

Elle dit « *ne pas avoir eu le choix* » d'entrer en DUT Techniques de commercialisation, et se voit contrainte d'abandonner son projet initial (la médecine) et construit progressivement un projet alternatif dans le milieu du commerce. Dans cette reconfiguration, elle évoque la possibilité d'avoir été influencée par la profession de ses parents.

> *« En fait, avant Tech de Co, je n'avais pas d'idée en fait dans ma tête, oui clairement, je n'avais pas d'idée. Pour moi j'allais faire un truc de médecine, puis en fait non commerce, de par mes parents de par leur(s) profession(s) » (Kim, 2ème année de DUT)*

Au moment de l'entrée dans le supérieur, le renoncement et la déconstruction de projets et de buts, qui parfois vont bien au-delà des études puisqu'ils concernent l'avenir à long terme et « *la vie future* », s'accompagnent d'un travail de reconfiguration ou de restructuration de la part des étudiants concernés. Parfois, ce renoncement semble définitif, comme dans le cas de Kim qui renonce à entrevoir comme possible une insertion professionnelle dans le milieu médical, et donc la poursuite d'études supérieures en médecine ou en sciences. Elle va progressivement élaborer de nouveaux buts et de nouveaux projets en étroite relation avec son expérience et les savoirs dispensés dans le cadre de sa formation.

Toutefois, pour plusieurs étudiants de l'enquête ce renoncement n'apparait que temporaire. C'est par exemple le cas de Louis qui souhaitait entrer en licence d'histoire dans le but de devenir archiviste, mais qui se voit contraint pour des raisons de santé à rester au sein d'un établissement spécialisé (EREA) : « *la fac ça n'a pas pu se faire à la*

fin de mon bac pro parce que j'ai eu un problème de dos et qui a nécessité que je me fasse opérer ». Considérant que « *avec un bac pro tu ne fais rien* » et ne pouvant pas concilier les études en licence d'histoire avec les temps de soins dont il a besoin, il entre en BTS notariat au sein d'un EREA proche du domicile familial et des professionnels de santé.

C'est également le cas d'Alexis, qui entre dans l'enseignement en choisissant par défaut une licence d'histoire à l'Université d'Antilles-Guyane en Martinique qui ne propose aucune formation aux métiers du journalisme qui étaient « *les études à la base [qu'il] aurait aimé faire ».*

> *« Je ne voulais pas faire histoire à la base, parce que c'est ma mère qui m'a convaincu d'abord de faire mes études en Martinique en disant que "ce serait bien que tu restes près de moi pour faire des études", mais par rapport au journalisme on sait très bien qu'il n'y pas d'école. » (Alexis, L3 d'information communication)*

Ce n'est que trois ans après son entrée à l'université, une fois arrivé à l'Université de Lorraine qu'il se réorientera en licence information et communication parcours journalisme. Son départ de la Martinique pour la métropole ne s'inscrit pas spécifiquement dans la volonté de pouvoir intégrer une formation préparant aux métiers du journalisme. Selon Alexis, son départ vise tout d'abord à pouvoir bénéficier de mesures de compensation du handicap, alors quasi-inexistantes en 2007-2008 à l'Université d'Antilles-Guyane, mais aussi à anticiper éventuellement une intervention médicale en métropole.

> *« C'est un médecin qui m'a conseillé, que ce serait peut-être mieux que j'aille en métropole, qu'il y avait des organismes plus appropriés pour m'aider au niveau de mes études. On m'a souvent parler de faire une opération peut-être en France, par rapport à mon handicap. Donc on m'a dit que ce serait mieux que j'aille poursuivre mes études en France et qu'au cas où je devrais faire une opération, il y a des meilleures structures médicales en métropole. » (Alexis, L3 d'information communication)*

Ce renoncement est également temporaire pour d'Andreas, qui après une scolarité complète dans « *le monde du handicap* » en établissement spécialisé, souhaite entrer à l'université pour poursuivre des études en histoire, avant tout par passion et peut-être pour devenir enseignant. Il se dit encouragé ou « *poussé* » par ses enseignants du secondaire à poursuivre des études supérieures, mais au sein d'un champ des possibles délimité par ces derniers, où sa « *réussite* » à l'université n'apparait pas réalisable. Suite au conseil de classe de terminale et l'obtention d'un baccalauréat professionnel, il se dira « *contraint* » d'entrer en BTS Assistant Manager au sein d'un lycée de la ville de Nancy. Andréas considère donc qu'il a été encouragé à poursuivre des études supérieures, mais pas n'importe quelles études. Il renonce, momentanément du moins, à son projet et à poursuivre des études dans un domaine qui le passionne. De plus, c'est le seul étudiant à n'avoir jamais été scolarisé en établissement ordinaire. Son entrée dans le supérieur, en BTS, constitue pour lui une rupture majeure et le passage d'un monde à l'autre, du « *monde du handicap* » au « *monde des valides* » qu'il perçoit et définit comme une jungle.

> *« C'est vrai qu'à l'EREA ils t'apprennent à poursuivre ta scolarité, ils te poussent à poursuivre ta scolarité, sauf quand tu ne veux pas, et ils t'aident à t'installer dans la société et tout ça. Mais c'est vrai que maintenant, j'ai connu le monde des valides, j'ai appelé ça la jungle (~rires) » (Andreas, L1 d'histoire)*

Lors de l'entretien, Andreas répètera à de nombreuses reprises que ses enseignants lui ont toujours « *mis des bâtons dans les roues* ». Son projet initial d'entrer en licence d'histoire à l'université fait l'objet d'une déconstruction de la part de ses enseignants du secondaire (cf. encadré 16) qui s'opposent à son entrée à l'université.

> *« Au conseil de classe, j'ai été délégué de classe donc si tu veux (~rires) en fait ça me faisait rire parce que j'étais au milieu, c'était une table en ovale. A ma droite ils étaient pour, pour que je fasse des études en histoire ou de langues parce que j'hésitais entre les deux, et l'autre partie, donc la gauche ne voulait pas. » (Andreas, L1 d'histoire)*

Encadré 16 : « Mettre des bâtons dans les roues », quand les enseignants du secondaire prédisent l'échec à l'université

« Cette année j'effectue une licence en histoire, la première année d'histoire. C'est une matière qui m'a toujours intéressé, depuis tout petit. Puis comme plus tard je veux m'orienter dans l'histoire pour passer le CAPES, pour devenir professeur, j'effectue des études en histoire. C'est vrai que la passion de l'histoire ça m'est venu, déjà grâce à ma famille, parce que on est une famille de militaires. Tous les hommes de ma famille sont entrés dans l'armée, c'est comme une tradition et j'ai des oncles des grands oncles qui ont fait les plus grands conflits du vingtième siècle. Et c'est vrai que discuter avec eux, j'aime bien. Malgré certains épisodes noirs, ils aiment bien en parler et je pense que cette passion m'est venue déjà de là. Et j'ai toujours voulu transmettre mon savoir à des gens, à des futurs élèves. C'est vrai que moi devant une classe, tu me demandes de faire un exposé, presque il faudrait m'arrêter des fois, il faut me dire stop, parce qu'avec moi tu sais je m'étale toujours ! Non c'est une passion ça pour moi et si plus tard j'arrive au CAPES, je ne ferais pas ça pour le… je ferais ça par passion.

J'ai toujours voulu être prof depuis tout petit de toute façon. C'est vrai qu'avant, au collège, j'ai suivi une scolarité normale à l'EREA, et quand ils posent la question qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? Comme métier, je leur disais prof d'histoire ou à un moment je voulais être interprète en allemand. A chaque fois ils me disaient « Andreas, tu n'y arriveras pas, tu ne pourras pas enseigner ». Je leur ai dit « Pourquoi je ne pourrais pas ? Pourquoi je ne pourrais pas enseigner ? Moi, de toute façon, je n'ai qu'un manque de l'équilibre, je peux même marcher, j'ai juste l'équilibre qui… J'ai une bonne compréhension orale, j'ai une bonne élocution, j'arrive bien à parler à l'oral je ne vois pas pourquoi je ne pourrais pas ». C'est vrai que j'ai toujours voulu prouver aux gens qu'ils avaient tort. Je voudrais passer le CAPES pour peut-être après continuer, pourquoi pas peut-être après faire un doctorat en histoire, pour moi, pour faire des recherches. »

(Andreas, L1 d'histoire)

Les arguments avancés par le corps enseignant sont axés sur la professionnalisation et les débouchés de la formation. Comme ils estiment impossible pour cet étudiant de mener à bien son projet de devenir enseignant, entrer à l'université dans une filière ayant peu d'autres débouchés apparait « *inutile* ». Andreas décrit très finement et illustre par de nombreux exemples de situations et d'interactions, la manière dont ses enseignants du secondaire ne « *croyaient* » pas en lui. Lorsqu'on l'interroge sur les raisons qui poussaient selon lui ses enseignants à « *lui mettre des bâtons dans les roues* », Andreas n'évoque pas ses résultats et ses performances scolaires, ni des caractéristiques personnelles ou liées au contexte pédagogique. Il émet plutôt l'hypothèse du poids des représentations sociales du handicap selon lesquelles une personne handicapée serait moins rapide, moins efficace ou moins productive.

> *« De toute façon les profs, depuis tout petit, ils m'ont mis des bâtons dans les roues. Ils m'ont toujours mis des bâtons dans les roues et je pense que, je ne sais pas… ils ont peut-être la mentalité, après c'est une supposition, qu'une personne handicapée ne peut peut-être pas aller plus vite que quelqu'un… Alors que peut-être qu'on fera mieux le travail ! ». (Andreas, L1 d'histoire)*

Une fois son BTS obtenu, il parvient non sans mal à s'inscrire à l'université, contre l'avis de la majorité de ses enseignants, son but est alors de « *prouver* » à ceux qui prédisaient son échec qu'ils avaient « *tort* ». Les deux années difficiles passées en BTS, tant sur le plan des apprentissages que de sa socialisation, constituent en quelque sorte un *détour* durant lequel il ne renoncera pas à son projet initial de poursuivre des études d'histoire à l'université. Toutefois, il restera profondément marqué par cette expérience douloureuse, surtout sur le plan de ses relations aux autres et donc plus largement son rapport à soi et son rapport au monde.

Tous les étudiants de ce groupe entrent dans l'enseignement supérieur de manière hésitante et sans vraiment être décidés ou convaincus par la filière choisie (librement ou de manière contrainte). Pourtant, ce qui peut apparaitre étonnant c'est que tous les étudiants ayant un *projet en construction* ont persévéré dans la filière dans laquelle ils sont entrés. On peut s'interroger sur la manière dont ces restructurations et reconfigurations interviennent au cours de leurs études. Comment ces étudiants contraints ou hésitants construisent progressivement un sens, parfois nouveau, à leur parcours à leur cheminement et à leurs choix, que ces derniers soient envisagés comme libres ou contraints ?

2.4.2 Des parcours plutôt fluides dans l'enseignement supérieur

LA MAJORITE des étudiants de ce groupe ne connaissent ni redoublement, ni réorientation et se disent globalement satisfaits de la filière du supérieur qu'ils découvrent progressivement, en axant leurs discours sur les savoirs et le contexte pédagogique.

La moitié d'entre eux connaissent un processus qui se décline selon le modèle suivant : j'entre dans une filière « *sans trop savoir à quoi m'attendre* », je découvre le contexte pédagogique et le contenu des enseignements, ça « *me plait* » ou « *m'intéresse* » donc je choisis d'y rester et d'y persévérer. Au-delà de la satisfaction sur le plan des apprentissages ou du contexte, ces étudiants connaissent des performances et des résultats aux évaluations qui satisfont les exigences institutionnelles, et leur permettent de progresser dans la succession des semestres et des années universitaires. Certains étudiants se disent satisfaits, tant sur le plan des enseignements que sur le plan plus large du contexte pédagogique.

> *« Ça m'a plu oui, les cours et le système, le système fac, parce que je ne vais pas te mentir, j'en avais marre du lycée. J'en avais marre du système lycée avec des profs tout le temps dessus, tout le temps sur toi. C'est une plus grande liberté (…). Je n'ai pas eu de difficulté particulière, non non je n'ai pas vécu… J'étais content qu'on me lâche dans le grand bain en fait. (…) J'aime l'université pour l'aspect professionnel, comment dire… plus de liberté, plus de liberté dans mon travail ». (Jean, L3 de droit)*

A la différence de Jean, Claire est plus critique vis-à-vis de cette liberté qu'elle vit plus difficilement, en insistant sur le « *chacun pour soi* » et l'anonymat de l'université de masse. Toutefois, comme le savoir et le contenu dispensé dans le cadre des enseignements lui plaisent, sans quoi elle pense qu'elle se serait réorientée, elle « *reste* » dans la filière universitaire dans laquelle elle est entrée : « *Après, la fac j'ai bien aimé les cours donc je suis restée. C'est pour ça que j'ai continué* » (Claire, M1 de langues).

Ces deux étudiants connaissent un parcours de progression « fluide » dans la succession des années de licence à l'université, en adéquation avec les normes

temporelles attendues par l'institution. Ils parviennent tous deux en troisième année de licence, après trois années passées dans l'enseignement supérieur.

Pour autant, cette fluidité associée à des performances académiques satisfaisantes, ne garantit pas une construction progressive et plus précise de leurs projets, notamment sur le plan professionnel. Pour l'autre moitié des étudiants de ce groupe, leur parcours dans l'enseignement supérieur apparait moins fluides que les précédents, marqués par des ruptures ou des difficultés, souvent étroitement liées à leur socialisation ainsi qu'à la dimension temporelle. Deux étudiants, inscrits dans des filières sélectives (BTS et DUT), partagent une appréciation plutôt négative de leur première(s) année(s) passée(s) dans l'enseignement supérieur (cf. chapitre 15).

Lorsque Kim entre en DUT Techniques de commercialisation « *à l'aveugle* », elle est encouragée, voire se sent « *forcée* », à aménager sa première année de DUT et de la faire en deux ans. Cet aménagement, proposé en commission handicap, est vécu par l'étudiante comme contraint, dans le sens où il est conseillé par ceux qu'elle considère comme des experts, qui « *savent de quoi ils parlent* » (cf. encadré 17).

Encadré 17 : Suivre les conseils de professionnels qui « savent de quoi ils parlent » ?

« Du fait de ma sclérose en plaques, ils m'ont aménagé ma scolarité pour que je fasse la première année sur deux ans. (…) L'histoire de l'aménagement c'est vraiment… enfin de la connerie. Quand je me suis lancée dans les études supérieures, ils ont réuni une commission avec un médecin scolaire, le directeur des études, enfin je sais plus il y avait une personne du SISU, et puis… enfin voilà. Et j'ai eu un peu l'impression qu'on me forçait la main. Honnêtement je pense que, je vais essayer de pas te dire de bêtises parce que je ne m'en souviens pas très bien, mais en gros on était à peu près huit personnes autour d'une table. Puis chacun, enfin le médecin a dû demander « de quoi tu aurais besoin comme aménagements ? » et je leur ai dit « j'ai besoin d'un lecteur scripteur d'un ordinateur éventuellement, d'un tiers-temps ». Puis quelqu'un me l'a proposé [l'aménagement de l'année en deux ans], je crois que c'est le médecin scolaire qui me l'a proposé, enfin elle ne l'a pas vraiment proposé en fait vu que… vu qu'ils ne savent pas, ils sont un peu désemparés, tous. C'est vrai mais, enfin ce n'est pas méchant, mais ils sont un peu tous désemparés et du coup ils se sont dit « c'est peut-être la solution, on va faire ça, ça ne peut être qu'arrangeant ».

Moi sur le coup, c'est pareil, je venais d'apprendre que j'avais une sclérose en plaques, je ne savais pas trop comment ça allait se passer pour ma poursuite d'études, je ne savais pas trop ce qui était le mieux à faire ou quoi. Je me suis dit c'est des professionnels qui me parlent, ils savent de quoi ils parlent, donc je les ai écoutés. (…) Au bout du compte, avec le recul, je me dis non en fait, j'étais capable, j'ai perdu une année. En fait, j'ai l'impression que dans l'infrastructure, dans l'IUT, ils ne savent pas trop de quoi ils parlent, enfin ils ne sont pas impliqués dans la situation. Enfin ils veulent bien être impliqués, ce n'est pas le problème, mais ils ne connaissent pas grand-chose. Je parle de tout le monde, sans dénigrer hein, je parle des professeurs qui n'y connaissent absolument rien, mais absolument rien. Ils ne sont même pas au courant, je pense, qu'un élève en situation de handicap peut faire partie du cours, sans rire. La chef de département par exemple, j'avais vraiment l'impression que c'était moi qui lui disais, ce qui allait venir. Elle ne pouvait pas prendre les devants, elle ne savait pas ce qu'il fallait faire. »

(Kim, 2ème année de DUT)

Par la suite, elle regrette cette mesure de compensation qui visait initialement à la préserver sur le plan de la santé et de la fatigue potentielle. Face aux difficultés qu'elle rencontre, elle déconstruit ses représentations des acteurs de la commission handicap et de ses enseignants, qu'elle envisageait au préalable comme des experts, pour lesquels elle considère par la suite qu'ils ne sont que des novices, qui « *ne connaissent rien* ». Elle

est très critique au sujet de certaines mesures de compensation, d'une part concernant le tiers-temps, dont elle trouve « *injuste* » qu'il soit « *général ou pour tout le monde* » et qu'il serait mieux selon elle « *d'adapter ça en fonction des personnes* ». D'autre part au cours des entretiens, elle critique vivement et longuement l'aménagement qui consiste à réaliser une année universitaire en deux ans, aménagement qu'elle juge inutile, démobilisateur et excluant.

Pour Andreas, au cours de sa deuxième année de BTS, la quasi-totalité de ses enseignants prédisent son échec quant à l'obtention de son diplôme : « *les profs avaient dit à ma mère, oh ben ne faites pas de vœux [de poursuite d'études] à Ludwig, il redoublera son BTS* ». Malgré des « *soucis de santé* » qui l'obligent à être hospitalisé au cours de l'année universitaire, il obtient, « *contre toute attente* », son diplôme de BTS à l'issue de sa seconde année universitaire, « *la deuxième année comme j'étais très fatigué, j'avais des notes en dessous de la moyenne, même moi je ne me doutais pas que j'allais l'avoir* ». Il parvient à s'inscrire à l'université en licence d'histoire l'année suivante, notamment grâce à l'une de ses enseignantes qui « *croyait en lui* » et à l'intervention d'une « *connaissance* » de la famille, professeur d'histoire à l'université.

> *« Il n'y avait qu'une prof qui était avec moi, c'était la prof d'allemand qui disait Andreas il peut y arriver, je ne vois pas pourquoi… Alors, ils m'ont mis un peu les freins dans les roues, ils m'ont même empêché, enfin ils ont tout fait pour éviter que je m'inscrive à la fac, voilà. C'est grâce à des connaissances, parce que je connaissais finalement des profs d'ici, qui ont permis que je puisse m'inscrire, sinon à cause de ça et bien je ne serais pas là [en licence d'histoire] à cette heure-ci. » (Andreas, L1 d'histoire)*

Pour ces deux étudiants, après un premier moment *difficile*, moment loin d'être éphémère puisqu'il s'étend sur une voire deux années universitaires, une nouvelle dynamique s'amorce. Ayant dû dans un premier temps faire face à des discours qui démobilisent, limitent, excluent, prédicteurs d'échec ou de difficultés, ces étudiants se mobilisent et disent avoir voulu « *prouver* » ou « *montrer* » qu'ils étaient « *capables* ». Ils ont eu le désir, pour eux mais aussi pour les *autres*, de prouver que « *les gens* » (professeurs, familles, médecins, professionnels du handicap…) avaient « *tort* ». Ils ont cru et voulu faire la démonstration que *l'impossible* ou le *difficile* était *possible*. C'est le cas lorsque Kim décide, contrairement à l'aménagement convenu, d'assister à l'intégralité des enseignements au cours de la « *deuxième partie* » de sa première année de DUT. C'est également le cas pour Andreas qui parvient, non sans mal, à s'inscrire en première année de licence d'histoire à l'université après l'obtention de son diplôme de BTS.

> *« C'est vrai que j'ai toujours voulu prouver aux gens qu'ils avaient tort (…) Si j'arrive jusqu'au doctorat, là ce serait plus pour prouver aux gens, peut-être à mes anciens profs, que ce qu'ils avaient dit avant bah… que même si on est handicapé, on peut aller jusqu'au doctorat. » (Andreas, L1 d'histoire)*

> *« En fait, au lieu de suivre le truc qu'on m'avait dit, j'ai refait toute l'année comme un étudiant normal. Je me suis surpassée et j'ai dit on va essayer de prouver à tout le monde que je suis capable de le faire (…) Tout d'abord, pour les personnes qui ont un pouvoir décisionnaire, pour leur montrer que c'était possible, de la faire en un an. Après, ce n'est pas obligatoire qu'on réussisse, c'est comme tout le monde ça. Enfin je voulais le montrer à mon neurologue, au médecin scolaire, à la chef de département, à mes parents aussi (…) Ils pensaient que ce n'était pas possible, parce que les médecins leur avaient dit par exemple « oh ça va être dur et tout ». Oui et bien examinez tranquillement mon cas et puis on verra ! » (Kim, 2ème année de DUT)*

2.4.3 Construction progressive des projets et diversité des attentes : professionnelles, sociales, personnelles

APRESplusieurs années passées dans l'enseignement supérieur, les projets *en construction* de ces étudiants et leurs attentes vis-à-vis de leurs études et de leur apprentissage évoluent, se précisent pour certains. C'est le groupe pour lequel on observe de plus de diversité quant à l'évolution des buts et des mobiles poursuivis, ainsi que dans le rapport aux études et au savoir qu'ils développent.

En effet, pour certains d'entre eux c'est la dimension professionnelle et leurs attentes vis-à-vis de leur professionnalisation, parfois leur employabilité, qui deviennent centrales. C'est par exemple le cas de Claire qui reproche à ses études, et plus globalement à l'université, de ne pas être « *assez professionnalisante(s)* », et d'y apprendre des choses « *pas assez concrètes* ». Dans cette logique, elle envisage un temps de « *reprendre un BTS* » mais se ravise, « *ça ferait bizarre, parce que les gens font d'abord BTS puis licence* ». Elle a pour objectif de terminer sa licence, puis envisage éventuellement de poursuivre ses études de langues par un master. Elle considère cette éventuelle poursuite d'études comme une « solution d'attente » avant d'avoir l'opportunité d'entrer sur le marché du travail :

> *« Je dois faire un stage en L3 mais je ne suis pas sûre qu'ils m'embauchent du premier coup, donc je pense continuer en master. Parce que c'est bien d'avoir une première expérience. Puis, au pire, après je retournerai à l'université. » (Claire, M1 de langues)*

Ces attentes vis-à-vis d'une professionnalisation et d'une entrée sur le marché du travail ne renvoient pas uniquement à l'inscription ou la participation sociale mais aussi aux contraintes économiques et aux moyens de subsistance. C'est par exemple le cas de Louis à qui « *la pauvreté fait trop peur* » pour envisager ses études uniquement dans une perspective intellectuelle.

> *« Il y en a [des étudiants] qui viennent simplement pour le goût de la connaissance. Mais le problème c'est que maintenant il y a le niveau de vie aussi et qu'il faut quand même un bon métier pour pouvoir vivre. Parce que je ne veux pas être méchant mais en sortant tous de la fac, globalement, peu importe ton niveau d'études, on va tous se retrouver smicards hein, smicards ou RSAistes. » (Louis, L1 d'histoire)*

En parallèle de ces considérations plutôt professionnelles, ces étudiants développent des attentes plus *sociales*. C'est par exemple le cas de Claire qui décide de partir dans le cadre du programme Erasmus pour faire un semestre à l'étranger. C'est dans cette même dynamique plutôt sociale, qu'une autre étudiante nous fait part (lors du dernier entretien en suivi longitudinal) que son projet prioritaire pour les années à venir est de partir un an à l'étranger avec son copain, en refusant toute « *opportunité de carrière qui nous serait proposée* ». Un autre étudiant dit craindre tellement d'être « *au chômage* » qu'il tentera de rester étudiant « *le plus longtemps possible* » en « *jouant la carte de la montre* », tout en étant conscient que ça ne peut durer éternellement.

> *« Je vais faire tous les diplômes que je peux, oh même si c'est des licences, voire même faire plusieurs licences et plusieurs masters. Mais j'ai tellement peu de chance de trouver un taf qui me fasse bien vivre, qu'honnêtement… Je ne vais pas dire que mon rêve c'est de faire des études toute ma vie, à un moment ou à un autre malheureusement il faudra que ça s'arrête, mais tant que je peux oui je ferais des études. » (Louis, L1 histoire)*

Pour d'autres, c'est l'intérêt intellectuel et le plaisir d'apprendre qui semblent dominer. C'est notamment le cas d'Andreas lorsqu'il parvient après deux années de BTS

à s'inscrire à l'université en licence d'histoire, en renouant ainsi avec *son projet idéal.* Après une expérience douloureuse en BTS, il se dit très satisfait de son expérience à l'université.

Les étudiants ayant des *projets en (dé)construction* à l'entrée dans le supérieur construisent progressivement du sens à leur présence, leur apprentissage et leur persévérance à l'université. Pour autant, l'indécision, parfois l'hésitation, restent présentes pour certains d'entre eux, même après plusieurs années d'études supérieures. Leurs « *objectifs* », leurs buts et leurs attentes se focalisent parfois sur des échéances à court ou moyen termes, en repoussant à « *plus tard* » les décisions ou les réflexions quant à ce qu'ils vont faire « *dans la vie* », leur *avenir*, leur *futur*, notamment en termes d'activités professionnelles.

> *« Je sais pas trop, je ne sais pas encore trop ce que je veux faire…dans la vie et l'année prochaine. Pour l'instant, là, j'ai pas mal de possibilités qui s'offrent à moi, bon pour l'instant je n'ai pas trop de portes de fermées en fait. » (Jean, L3 de droit)*

Jean dit ne pas avoir encore « *réfléchi* » à ce qu'il fera après l'obtention de sa licence de droit, même s'il envisage de passer des concours dans le domaine juridique « *tout ce qui est droit, tout ce qui est concours* », et probablement d'entrer en master. Il repousse en quelque sorte les décisions, en relation avec le contexte pédagogique, dans le sens où « *en M1 tu n'as pas vraiment de très grosse(s) spécialisation(s), c'est à partir du master 2 qu'on se spécialise* ». Il est toutefois conscient qu'il va devoir effectuer des choix prochainement « *il faut que je m'oriente quand même pas mal* », mais il semble attendre le dernier moment « *ce n'est pas là où j'ai besoin de choisir, j'ai encore un petit moment… plus longtemps mais un petit moment* ». Très centré sur le *présent*, Jean semble avoir du mal à se projeter dans le futur, lorsqu'on lui propose d'imaginer ce qu'il fera dans quelques années, il répond simplement « *l'avenir nous le dira* ».

⁂

CETTE ANALYSE met en évidence la diversité des projets et du sens que les étudiants de l'enquête accordent à leurs études en entrant dans l'enseignement supérieur. La perspective longitudinale permet d'éclairer la manière dont ce sens et ces projets vont se préciser, se déconstruire parfois, s'ajuter et s'actualiser, en étroite relation avec le contexte universitaire et les situations rencontrées par les étudiants.

Selon leurs projets mais aussi selon leur parcours antérieur, les étudiants de l'enquête ne partagent pas une vision identique de l'université au moment de la transition entre le secondaire et le supérieur. Certains partagent une vision et une appréciation plutôt positives, ils envisagent l'université comme un espace d'échanges et d'interactions, un *lieu de savoir* (projet intellectuel) un *lieu intermédiaire* (projet en construction) ou un *lieu de sociabilité* (projet social ou personnel) où la liberté et l'autonomie sont considérées en des termes positifs. D'autres en revanche, partagent une vision et une appréciation plutôt négatives de l'université (le plus souvent ceux ayant des projets professionnels mais pas uniquement). Pour ces derniers, la liberté est vue comme une contrainte, susceptible de produire le sentiment d'être livré à soi-même et une perte de repères, l'université apparait à leurs yeux comme un espace où l'anonymat règne. Les discours de ces étudiants sont plus axés sur les risques d'échec,

ils craignent le caractère peu professionnalisant de l'université et le peu de débouchés professionnels de certaines formations. Des stratégies opposées se dessinent alors, tandis que certains ciblent l'université avant même de choisir une formation plus précisément, d'autres en revanche font tout pour l'éviter et intégrer des formations « sélectives » de l'enseignement supérieur.

Ces stratégies de ciblage ou d'évitement de l'université ne sont pas les seuls éléments ou dimensions prises en compte dans l'élaboration et la construction des projets des étudiants. Nous avons vu que selon les types de projets les stratégies d'orientation et d'entrée dans le supérieur se distinguent. Toutefois, nous pouvons identifier diverses dimensions qui pèsent dans l'élaboration des projets et qui ne semblent pas distinguer les étudiants de l'enquête de la population étudiante en général. Il s'agit notamment : de leurs performances et leurs parcours scolaires (par exemple chercher la « *facilité* » ou quelque chose que l'on « *connait* » déjà en lien avec une certaine continuité de l'apprentissage dans le secondaire) ; de la dimension professionnalisante ou les débouchés professionnels des formations visées ; des spécificités disciplinaires et des savoirs (goût, intérêt, passion, pour un domaine de savoirs ou une discipline) ; ou encore de l'influence familiale et la reproduction (notamment la profession des parents).

Dès lors, en quoi le handicap est susceptible de peser et de rendre spécifiques l'élaboration des projets et la construction du sens des études pour ces étudiants identifiés handicapés ? Concernant tout d'abord la dimension professionnelle, le handicap pèse dans la délimitation des possibles pour ces étudiants qui sont nombreux à témoigner de limitations quant à certains métiers ou domaines professionnels qui leur sont (ou dont on leur dit) qu'ils sont inaccessibles. Leur héritage et leur passé scolaire semblent également jouer un rôle particulier lorsqu'ils ont été marqués par une scolarisation en établissements spécialisés notamment, ou encore à travers les paroles de destin (Charlot, 1997), de la part des enseignants du secondaire ou du corps médical, prédisant leur échec et leur difficultés (du type *« tu n'y arriveras jamais »*). Le rythme et l'intensité du travail déployés dans le secondaire pour exercer à bien le métier d'élève influencent aussi les choix opérés par les étudiants, tout comme les relations d'aides et de soutien et plus largement l'implication parentale vis-à-vis du travail scolaire qu'ils ont connu avant d'entrer dans le supérieur. Lorsque certains étudiants entrent dans des formations proches de leur domicile familial pour continuer à pouvoir bénéficier de ces soutiens, d'autres en revanche déploient des stratégies pour s'éloigner et rompre ces relations de « *dépendance* ». Enfin, d'autres aspects liés aux conditions de vie semblent tenir une place centrale pour une partie des étudiants, qui avant de choisir une formation, une discipline ou un domaine disciplinaire, choisissent un contexte rendant possible leur poursuite d'études en termes de logement, de mobilité, de transports. Ces diverses dimensions et les parcours de ces étudiants questionnent l'accessibilité de l'université. Certains projets se heurtent à des barrières et des obstacles, qu'il s'agisse de s'orienter dans une formation spécifique de l'enseignement supérieur ou qu'il s'agisse à plus long terme de se projeter dans un domaine professionnel ou un métier particulier. Dans le contexte universitaire, de nombreux étudiants se sont vus contraints de renoncer à leurs projets face à des obstacles physiques mais aussi sociaux.

Nous constatons donc la diversité du sens des études et des projets, des buts et des mobiles, autrement dit, de ce qui est susceptible de pousser l'étudiant à agir, à se mobiliser à se mettre en activité. Dans les chapitres suivants, nous questionnons la manière dont ce sens est susceptible de peser, de s'articuler, d'influencer et d'être

influencé par la socialisation et l'apprentissage universitaire des étudiants. Cependant, il convient de préciser que nous n'accordons pas la primauté au schéma explicatif partant des motivations des étudiants pour expliquer leurs comportements. Il s'agit d'accorder une attention particulière au poids du contexte, fait de *possibles* mais aussi de *limites,* à travers la manière dont l'étudiant le perçoit et définit la situation. Le sens des études pour les étudiants handicapés, loin d'être figé et immuable, se construit, se déconstruit, se reconstruit au gré des situations dans un contexte qui façonne les possibles.

Synthèse des types de projets à l'entrée dans l'enseignement supérieur

	Projet professionnel	Projet intellectuel	Projet social ou personnel	Projet en (dé)construction
	Vise l'apprentissage d'un métier et une insertion professionnelle	Vise une discipline par « goût » ou par « passion »	Vise une inscription sociale dans un espace spécifique	Vise une continuité ou une poursuite de la scolarité
Processus décisionnel : choix à l'entrée dans le supérieur et stratégies d'orientation	*Choix d'un métier ou d'un domaine professionnel (prise en compte du handicap)* ↓ *Ciblage établissement* ↓ *Ciblage formation*	*Orientation guidée par un intérêt intellectuel* *Choix d'un domaine disciplinaire* ↓ *Ciblage formation* ↓ *Ciblage établissement*	*Recherche d'un établissement compatible avec la poursuite d'études* ↓ *Choix d'un espace (ville, lieu d'hébergement, établissement spécifique)* ↓ *Choix d'une formation*	*Contraintes et renoncements ou incertitudes* ↓ *Souvent choix d'orientation « par défaut » ou « second choix » d'une formation* ↓ *Choix établissement*
Filières à l'entrée dans le supérieur	Sciences, Droit, DUT	SHS	Langues, AES, BTS	LSHS, Droit, DUT
Évolution des projets au cours des études	*Soit* déconstruction et perte de sens *Soit* précision du projet professionnel	Peu d'évolution : centré sur un domaine de savoirs L'insertion professionnelle comme une préoccupation grandissante	Peu d'évolution : « *être quelque part* » et « *faire quelque chose* » L'incertitude domine quant à l'avenir	Construction progressive de projets : professionnel, personnel, intellectuel Renoncement initial parfois temporaire
Parcours universitaires	→ Réorientation rapide face à des situations de handicap ou → Poursuite d'études dans la filière d'entrée, progression dans les niveaux	→ Progression dans les niveaux → Parfois réorientation tardive (en master) liée à l'impossibilité de se projeter dans un métier	→ Réorientation(s) → Progression dans les niveaux mais « décalage » temporel	→ Poursuite d'études dans la filière d'entrée, progression dans les niveaux ou → Réorientations et bifurcations
Parcours scolaires	+ Parcours scolaires fluides Baccalauréats généraux (souvent S)	Tous types de parcours scolaires Baccalauréats généraux (ES ou L)	Parcours scolaires alternés et baccalauréats technologiques ou parcours chaotiques et baccalauréats généraux (ES)	Tous types de parcours scolaires Baccalauréat généraux (S ou L) ou professionnels
Parents	Impliqués ou très/trop engagés	Impliqués	Peu impliqués ou trop engagés	Impliqués ou très/trop engagés
Répartition des étudiants de l'enquête	1 étudiant sur 3 (n=6)	1 étudiant sur 6 (n=3)	1 étudiant sur 6 (n=3)	1 étudiant sur 3 (n=6)

Tableau 14 : Quatre types de projets à l'entrée dans l'enseignement supérieur et évolutions au cours des études

Chapitre 15 : La socialisation universitaire : intégration académique et sociale, sociabilités et affiliation

EN ENTRANT dans l'enseignement supérieur, les étudiants handicapés se confrontent à un nouveau contexte d'apprentissage et découvrent un nouvel environnement pédagogique auquel ils doivent s'adapter. Etudier les processus de socialisation que connaissent les étudiants handicapés à l'université renvoie à la question du *pouvoir apprendre* et des possibilités offertes par le contexte leur permettant de se distancier de leur identité héritée de lycéen pour apprendre leur nouveau métier d'étudiant (Coulon, 1997). Il s'agit d'examiner en quoi l'appréciation que l'étudiant handicapé développe vis-à-vis de ce nouvel environnement d'études et sa perception des possibilités offertes par le contexte sont susceptibles de lui permettre d'entrer dans les processus d'intégration, d'affiliation d'acculturation impliquant une transformation identitaire et de nouveaux rapports à soi et aux autres.

Le handicap n'est pas une caractéristique de l'étudiant, il est un processus et une relation, le produit de l'interaction entre l'étudiant et l'environnement universitaire. En quoi les étudiants à l'université sont-ils susceptibles de faire l'expérience d'une socialisation spécifique, dans un environnement composé de barrières, d'obstacles et de limites, produisant ou renforçant des situations de handicap ? En quoi les nouvelles relations sociales et les nouvelles sociabilités développées à l'université permettent-elles à l'étudiant de développer un sentiment d'appartenance à un collectif en se définissant et en étant reconnu progressivement comme membre d'une communauté ? À l'inverse, en quoi peuvent-elles produire des expériences de mise à l'écart, de stigmatisation et de désaffiliation ? De quelle manière influencent-elles une reconfiguration des rapports à soi, aux autres et au monde ? Finalement, en quoi l'étudiant handicapé est-il susceptible de vivre une transformation, tout en participant également à transformer le contexte dans lequel il apprend ?

1. Etudier les différentes dimensions de la socialisation universitaire

LA SOCIALISATION est un processus continu et complexe (Darmon, 2001 ; Dubar, 2015), ainsi la socialisation secondaire que connait l'étudiant handicapé à l'université dépend à la fois de ses socialisations antérieures (familiales, scolaires) mais aussi du contexte et de la manière dont il perçoit ce nouvel ordre symbolique et social. Le processus de socialisation et le concept d'identité, entendu comme le produit des socialisations successives (Dubar, 2015), permettent de questionner l'articulation entre les dimensions individuelles et les dimensions contextuelles de l'apprentissage universitaire ainsi que la dynamique transformatrice qu'il sous-tend. Nous considérons que l'apprentissage universitaire des étudiants handicapés ne peut être appréhendé sans accorder une attention particulière aux dimensions sociale et identitaire sous-tendues par l'acte d'apprendre. En effet, apprendre à l'université ne renvoie pas uniquement à l'acquisition d'un savoir ou d'un « savoir-objet » mais aussi à la maitrise progressive d'activités ou de « savoir-faire » et de formes relationnelles ou des « savoir-être ».

L'entrée dans l'enseignement supérieur, autrement dit la transition et l'arrivée dans un nouvel environnement pédagogique, a fait l'objet d'une attention particulière au cours de l'enquête. Les données révèlent les changements éprouvés au cours de cette transition et les multiples ruptures simultanées auxquelles les étudiants sont confrontés. Quasi-unanimement, ils s'accordent à considérer cette période de transition comme constituée de changements majeurs, qui renvoient à des transformations sur le plan temporel et spatial, sur le plan organisationnel de leur quotidien, sur le plan relationnel et affectif, mais aussi en termes de conditions de vie. Une majorité des étudiants de l'enquête font l'expérience d'une transition marquée par certaines difficultés ou ruptures qui apparaissent spécifiquement liées au handicap. Les critères d'âge changent les approches du handicap (Ebersold et Cordazzo, 2015) et le plus souvent les étudiants prennent en charge pour la première fois des démarches administratives qu'ils jugent complexes et chronophages. Pour la moitié des étudiants interrogés, l'entrée dans le supérieur s'accompagne d'une installation au sein d'un foyer d'hébergement spécialisé et médicalisé. Ces étudiants ont des vécus différenciés de la vie collective et de leur socialisation dans cet espace spécifique, dans un groupe (caractérisé par la diversité et l'hétérogénéité) d'étudiants handicapés. Lorsqu'ils évoquent les difficultés et les changements éprouvés lors de la transition dans le supérieur, la plupart des étudiants articulent des dimensions contextuelles de leur nouvel environnement et des dimensions personnelles liées à leur histoire et leur parcours antérieurs. Tandis que pour certains la transition semble se caractériser par une certaine continuité vis-à-vis de leur expérience passée, pour d'autres, l'arrivée dans l'enseignement supérieur constitue une rupture majeure, voire le passage d'un « monde » à un autre.

Pour étudier les variabilités quant aux processus de socialisation à l'œuvre au cours du temps des études, nous nous intéressons à l'affiliation universitaire des étudiants de l'enquête et à l'apprentissage de leur métier d'étudiant (Coulon, 1997). Examiner les expériences vécues implique de s'intéresser à l'évaluation et l'appréciation subjective que les étudiants interrogés produisent vis-à-vis de leur environnement d'études[231], dans ses dimensions matérielles, sociales et pédagogiques. Les données de l'enquête font apparaitre une grande variabilité quant à la manière dont les étudiants de l'enquête perçoivent et vivent le contexte dans lequel ils étudient. Certains étudiants se disent satisfaits voire très satisfaits vis à vis de leur environnement d'études et vis-à-vis des relations qu'ils développent à l'université, avec les enseignants comme avec les étudiants. Dans l'apprentissage du métier d'étudiant et dans le processus d'affiliation universitaire il ne s'agit pas seulement de développer une nouvelle identité « *pour soi* », l'acquisition d'un statut nouveau exige d'être reconnu comme membre par la communauté (Coulon, 1997). En cela, les relations sociales et les interactions que l'étudiant développent à l'université apparaissent centrales. Au-delà des enseignements,

[231] La notion d'environnement d'études renvoie à plusieurs niveaux et composantes (Paivandi, 2015). L'environnement d'études renvoie à un *niveau global* (établissement et institution), à un *niveau micro* (cours et module d'enseignement), à un *niveau intermédiaire* (département, diplôme ou univers disciplinaire). Les composantes de l'environnement pédagogique sont le programme ou le contenu, la démarche pédagogique de l'enseignant, le contexte humain (la relation éducative, la communication pédagogique, les interactions entre les étudiants), ainsi que les modalités organisationnelles. Lors de notre enquête nous n'avons pas systématiquement interrogé chaque étudiant sur l'ensemble de ces niveaux et de ces composantes. Nous avons plutôt tenté d'analyser dans leurs propos et selon eux, les éléments qui leur semblent les plus essentiels et centraux pour comprendre et/ou caractériser leur expérience universitaire.

la création de nouveaux liens, le dialogue avec les autres, ainsi que le partage d'activités apparaissent essentiels dans le processus d'affiliation.

Ces nouvelles relations et interactions que les étudiants interrogés développent au cours des études supérieures sont analysées à partir des notions d'intégration étudiante (Tinto, 1975) et de sociabilité (Jellab, 2011). Leur intégration à leur environnement d'études est examinée en distinguant deux dimensions, l'une académique, l'autre sociale (Tinto, 1975 ; Berthaud, 2017). D'une part nous étudions leur d'intégration académique qui renvoie à leur satisfaction vis-à-vis des études, leurs performances (en termes de congruence entre le niveau de l'étudiant et le niveau attendu par l'institution) ainsi que leur appréciation et leur implication dans les interactions avec les enseignants (Tinto, 1975 ; Berthaud, 2017). D'autre part, nous examinons leur sentiment d'intégration sociale qui renvoie aux relations sociales et aux interactions entretenues avec les autres étudiants. Pour permettre une analyse plus fine de leur sentiment d'intégration et des nouvelles relations développées à l'université, nous mobilisons la notion de sociabilité (Jellab, 2011), la sociabilité entre étudiants étant l'une des composantes de l'intégration étudiante (Dubet, 1994). Les données de l'enquête font apparaitre de grandes variabilités et différentes configurations quant aux nouvelles relations que les étudiants développent à l'université. Tandis que certains s'intègrent au sein de réseaux de sociabilité constitués de petits groupes, avec lesquels ils partagent des activités universitaires et/ou extra-universitaires ; d'autres se disent très isolés et en marge de ces groupes, ils entretiennent très peu de relations avec leurs pairs étudiants, dans et hors de l'université. Les données montrent également que les réseaux de sociabilités développés par les étudiants interrogés sont susceptibles de constituer tantôt un appui et un soutien pour le travail académique, tantôt une « *fin en soi* » au détriment de la mobilisation et de l'implication dans les études.

Le sentiment d'appartenance à un groupe et plus généralement à une communauté (Coulon, 1997) est analysé à partir du sentiment qu'ils ont d'être inclus ou au contraire en marge voire exclus dans leur formation, ainsi que la perception qu'ils ont de leur participation aux activités pédagogiques au même titre que leurs camarades étudiants. Nous analysons donc la manière dont chaque étudiant perçoit son environnement d'études et la manière dont il apprécie les possibilités qui lui sont offertes par le contexte d'entrer dans ces processus d'affiliation, d'entrer dans une dynamique transformatrice pour apprendre son métier d'étudiant. Les données font apparaitre un certain nombre de barrières et d'obstacles de l'environnement universitaire étant susceptibles d'entraver et de limiter ces processus de socialisation et d'affiliation universitaires ; mais aussi des éléments facilitateurs permettant aux étudiants d'acquérir progressivement une nouvelle identité et un nouveau statut à travers l'apprentissage du métier d'étudiant. Nous questionnons l'influence du contexte disciplinaire sur ces processus de socialisation, d'intégration et d'affiliation. Cette influence faisait partie de nos hypothèses de travail et apparait centrale dans les données. En passant d'un univers disciplinaire à un autre, certains étudiants vivent une rupture forte et se sentent étrangers à ce nouveau « monde » qu'ils découvrent. Plus généralement, selon les contextes et les environnements d'études, un même étudiant peut tantôt se percevoir et être perçu comme un membre, tantôt être maintenu dans un statut d'étranger, mis à l'écart ou exclu, à la marge du groupe et de la communauté universitaire. C'est la dialectique entre le rapport aux autres et le rapport à soi qui est au cœur de cette analyse, interrogeant les dimensions identitaire et sociale de l'apprentissage universitaire.

2. L'entrée dans le supérieur ou le temps de l'étrangeté : d'une certaine continuité à l'arrivée dans un « nouveau monde »

L'ENTREE dans l'enseignement supérieur constitue pour tous les étudiants une « *rupture contextuelle difficile* » (Paivandi, 2015) et c'est le cas pour la très grande majorité des étudiants de l'enquête, pour qui la transition dans le supérieur est marquée par des changements majeurs avec leur vie passée de lycéen. En arrivant à l'université, ils quittent un monde familier pour entrer dans un univers inconnu, ils sont confrontés à une période d'initiation et vivent le « *temps de l'étrangeté* » (Coulon, 1997) qui s'accompagne d'une perte de repères qui concerne l'espace et la temporalité, mais aussi leurs conditions de vie et les activités qui rythment leur quotidien. Lorsqu'ils sont interrogés sur les changements éprouvés dans la transition entre le secondaire et le supérieur, les étudiants de l'enquête évoquent la découverte d'un nouvel environnement d'études, d'une nouvelle organisation (spatiale et temporelle), de nouvelles modalités pédagogiques, de nouvelles relations.

La très grande majorité d'entre eux[232] détaillent les multiples changements vécus lors de cette transition et s'accordent à considérer que par rapport à l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur ne constitue « *pas du tout le même environnement* » (Alice, L3 de psychologie). Ils disent avoir dû faire face à plusieurs ruptures simultanées, qui concernent tant les enseignements et le travail universitaire que leur quotidien, leurs conditions de vie et d'existence. Ainsi, le passage dans l'enseignement supérieur est souvent associé à plusieurs ruptures simultanées, qui renvoient notamment à la transformation des conditions d'existence ainsi qu'une rupture dans la vie affective par le passage d'une vie familiale à une vie plus autonome (Coulon, 1997).

Concernant les étudiants de l'enquête, la transition dans le supérieur s'accompagne souvent d'une décohabitation familiale mais ce n'est pas toujours le cas. Certains ont déjà vécu ce changement de conditions de vie dans l'enseignement secondaire, lorsqu'ils entrent en internat dans le cadre de leur scolarité au sein d'établissements spécialisés. En entrant dans l'enseignement supérieur, environ un quart des étudiants de l'enquête restent vivre au domicile familial. Près d'un quart d'entre eux s'installe dans un

---

[232] Sur l'ensemble des étudiants interrogés, une seule étudiante de l'enquête dit ne pas avoir eu l'impression de vivre des changements majeurs dans la transition entre le lycée et l'université. Elle ne perçoit pas son arrivée dans un nouvel environnement d'études comme une rupture et n'a pas le sentiment d'avoir vécu des difficultés particulières : « *pas vraiment… à part au tout début où je me perdais encore dans les couloirs, mais ça je vais te dire que depuis mon accident c'est commun hein, je n'arrête pas de me perdre partout* » (Agathe, L3 de langues). Elle dit avoir été peu surprise par ce qu'elle y découvre : « *je pense que ça ne m'a pas trop trop étonnée, enfin je m'y attendais. Après c'est des cours, des bâtiments, tu as des horaires et voilà* ». Nous pouvons faire l'hypothèse que le parcours et l'expérience scolaires d'Agathe pèsent dans ce vécu de la transition et sa perception de vivre peu de changements. En effet, cette étudiante a connu un parcours scolaire « alterné », plusieurs interruptions dans sa scolarité et elle a fréquenté cinq établissements d'enseignement secondaire différents. L'entrée et la transition dans l'enseignement supérieur sont susceptibles d'être vécues comme une continuité pour cette étudiante pour qui la découverte d'un établissement et d'une organisation pédagogique nouvelle ne constitue qu'une transition de plus, une parmi de nombreuses autres vécues les années précédentes.

appartement indépendant ou en résidence étudiante. Enfin, la moitié des étudiants de l'enquête[233] s'installe dans un foyer d'hébergement spécialisé et médicalisé.

Les expériences et les vécus quant à ce nouveau lieu de vie se distinguent selon le passé et les parcours de ces étudiants. Lorsqu'ils ont connu, lors de l'enseignement secondaire, une décohabitation familiale en entrant en internat (au sein de structures spécialisées ou adaptées) cette installation en foyer d'hébergement adapté n'est pas vécue comme une rupture ou un changement majeur. Ces étudiants vivent ce changement de conditions de vie comme une certaine continuité vis-à-vis de ce qu'ils ont connu précédemment et cela ne semble pas constituer pour eux une rupture, comme pour Louis : « *étant donné que j'avais déjà plusieurs années d'internat, j'étais en internat depuis la troisième, j'avais déjà fait mon brevet, mon bac et mon BTS en internat, donc bon… ».*

Pour les autres étudiants qui vivaient jusqu'alors avec leurs familles, ce nouveau lieu de vie constitue un changement et une rupture majeures, qu'il s'agisse de la vie en collectivité ou des soins et des aides de professionnels.

> *« Là c'est un foyer on est vingt-quatre heures sur vingt-quatre ensemble (…) au début c'était difficile, la vie en communauté, parfois c'est chiant, parfois non, voilà. Je pense surtout que quand tu es une personne handicapée, parce que les gens, tu vois les autres, ils n'ont pas le même le même regard sur toi. Ils vont te prendre plus pour un… pour une personne qui est plus faible. Tu es plus faible mais comment dire… Par exemple avec les aides-soignants et tout, c'est comment dire… c'est dur de dépendre toujours de quelqu'un. Au début c'était plus difficile, mais là, c'est toujours difficile mais moins. Voilà, tu es obligé » (Abdel, L1 de géographie)*

Ce foyer d'hébergement constitue un lieu de vie, un lieu de socialisation dans lequel les étudiants sont confrontés à d'autres étudiants handicapés avec lesquels ils partagent leur(s) quotidien(s). Ils expriment des appréciations variées vis-à-vis de cette vie en collectivité et cette socialisation au sein d'un groupe spécifique d'étudiants handicapés.

> *« [Au foyer] je n'étais pas heureuse. Parce que, tu sais, se retrouver tout le temps avec des personnes méga-handicapées, avoir l'impression de ne pas être à sa place, ça a été moi pendant hyper longtemps. (…) Déjà, je sais que je suis trop sensible, mais rien que le fait de les voir galérer au quotidien, avec leurs respirateurs… Enfin, c'était vraiment dur et du coup ça m'a désespérée. » (Agathe, L3 de langues)*

Partager le quotidien au sein d'un même lieu de vie dédié aux étudiants handicapés ne produit pas les mêmes effets sur les étudiants de l'enquête, vis-à-vis de leurs rapports aux autres et à eux-mêmes. Pour certains comme Agathe, l'expérience est vécue douloureusement dans le sens où elle se dit « désespérée » de constater les difficultés rencontrées au quotidien par ces étudiants.

---

[233] Il s'agit des étudiants dont les « troubles » ou les déficiences sont motrices et/ou qui ont besoin de soins ou d'aides dans la vie quotidienne.

D'autres en revanche, comme Alexis (cf. encadré 18), qui découvre le « monde du handicap » dans l'enseignement supérieur, reconfigurent leur rapport à eux-mêmes et aux *possibles,* à partir des expériences de ces autres, qui se « *battent* », qui « *s'accrochent* » et qui « *prouvent* » que le handicap n'est pas un frein.

Encadré 18 : « Faire le grand saut »

« Ma mère a appelé d'abord les structures, les universités Lyon Grenoble. Après, elle est tombée sur internet sur le foyer en question. Elle a appelé et elle est tombée sur Caroline qui a su trouver les mots justes, pour lui dire que c'était bien pour moi et que je fasse le grand saut. Et puis l'autre point qu'on a trouvé assez intéressant, c'est par rapport au détachement mère fils et par rapport à mon autonomie, donc pour me responsabiliser un peu plus.

Puis, on est à un âge où, on va dire, je pense que ma construction en tant qu'être humain… parce que ne pas être tout le temps avec sa mère, ça va me faire évoluer sur beaucoup de choses. Et ça m'a déjà fait évoluer sur beaucoup de choses en fait, gagner en autonomie et me responsabiliser. Par exemple, gérer toute la paperasse administrative, ou bien par exemple les tâches de la vie quotidienne, faire à manger ou le ménage, la lessive… donc ce genre de trucs. Et aussi sur le plan humain je dirais, parce que j'ai rencontré des personnes en situation de handicap et avec tout type d'handicaps. Quand j'ai vu leur force, chacun dans leur domaine de prédilection, j'ai vu différentes personnalités qui m'ont apporté dans différents domaines, avec leur force de caractère. Il y en a qui s'accrochent, il y en a qui prennent leur temps. Il y en a qui m'ont appris différentes choses sur différents domaines. Quand on est adolescent, quand on est face à un handicap on se dit "on ne peut pas sortir", "on ne peut pas faire plein de choses", on a tendance à s'apitoyer sur son sort. Je pense que ce petit séjour, ça m'a permis d'atténuer ma situation et mes apitoiements sur moi-même. Me dire que finalement, il y en a qui se battent, il y en a qui prouvent que le handicap ou autre chose enfin ce n'est pas un frein »

(Alexis, L3 d'Information communication)

Cette question des relations entretenues et des interactions avec les autres étudiants identifiés comme handicapés à l'université se pose particulièrement pour ceux qui partagent leur quotidien au sein du même lieu de vie, mais elle se pose également pour les autres étudiants de l'enquête. Ces interactions et ces relations peuvent être questionnées quant aux dynamiques identitaires qu'elles sous-tendent en termes d'identification, de sentiment d'appartenance à un groupe « *étudiants en situation de handicap* » ou au contraire de rejet de ces « autres » que l'on préfère tenir à distance, auxquels on ne veut ni ressembler ni être assimilé. Les étudiants de l'enquête se distinguent vis-à-vis de ces questions et mettent en place différentes stratégies, oscillant entre d'une part une revendication et une mobilisation forte au sein d'un groupe dont ils portent la parole et souhaitent défendre les intérêts, ou d'autre part des stratégies de masquage ou « d'invisibilisation » des déficiences ou des troubles pour ne pas être rattaché à une « *catégorie stigmatique* » (Goffman, 1975). Ces stratégies et ces tensions comportent nécessairement une dimension identitaire forte et influencent la manière dont l'étudiant se définit lui-même en interaction avec la manière dont il est défini par les autres. Cette définition ou cette redéfinition de soi dépend donc du contexte, des relations aux autres et des interactions quotidiennes, mais aussi du passé de l'étudiant et de ses identités héritées. Lorsque les tensions sont fortes entre ces deux dimensions, elles sont susceptibles de produire des situations de *liminalité* (Murphy, 1990 ; Calvez, 1994) ou *d'entre-deux* statutaire (Korff-Sausse, 2011) ou identitaire.

« Aux Antilles, il y avait toujours cette question de mise à l'écart par rapport aux autres. Ce n'est pas comme ici à la fac, où on voit qu'il y a plein de personnes en situation handicap. Il n'y en avait pas un seul dans l'école publique, et on me disait "oui tu es valide". Mais je vais dire que je suis entre les deux. Je ne sais pas, par moment, où me placer, parce que pour certaines personnes en situation de handicap j'étais pareil qu'eux. » (Alexis, L3 d'information communication)

Conjointement à ces changements relatifs à leurs conditions de vie, les données font apparaitre d'autres changements et d'autres ruptures auxquels l'étudiant doit faire face. Concernant la dimension spatiale, l'espace universitaire est plus grand, il devient plus complexe d'y trouver sa place et de s'y orienter (Coulon, 1997). Les repères spatiaux changent. Se déplacer et s'orienter dans un nouvel environnement, de nouveaux lieux et de nouveaux bâtiments est une source d'angoisse, particulièrement pour les étudiants interrogés qui entrent à l'université (comparativement aux formations dites « sélectives » comme les BTS et les DUT) et surtout dans les premières semaines passées à l'université. Ne pas parvenir à trouver la bonne salle ou encore être en retard constituent des angoisses pour plusieurs étudiants interrogés. Dès lors, c'est par des stratégies de planification et d'anticipation que ces étudiants font face à cette perte de repères liée à la dimension spatiale.

> *« Le plus stressant ? Me rendre dans les salles (~rires) C'est une phobie ! Et être en retard je déteste être en retard ! Donc pour le retard, je me prépare. J'aime bien arriver tout le temps en avance. Donc le premier jour, j'ai été une heure en avance (~rires). Du coup, il n'y avait personne donc j'étais encore plus inquiète (~rires) ! » (Claire, M1 de langues)*

Ces stratégies d'anticipation et ce travail de planification concernent également les changements auxquels les étudiants doivent faire face concernant les prestations, les aides et les aménagements liés au handicap. L'un des changements éprouvés, potentiellement source de difficultés, que rencontrent spécifiquement les étudiants qui se déclarent handicapés dans le supérieur concerne la mise en place des mesures de compensation en contexte universitaire. La reconnaissance administrative du handicap à l'université reste à la stricte initiative de l'étudiant, c'est donc à lui qu'incombent le parcours et les démarches administratives pour mettre en place des mesures de compensation du handicap.

> *« Ça m'a fait très étrange. Déjà, je n'ai plus à faire aux mêmes institutions. Bon, c'est normal mais j'ai dû aller voir le médecin scolaire de l'université donc découvrir de nouvelles institutions, de nouveaux lieux… ça a été un peu stressant pour moi au début. J'ai eu à faire à la référente de la commission handicap, enfin j'ai vu plusieurs autres acteurs que je n'avais pas l'habitude de voir. Donc ça m'a fait un peu étrange, mais bon ça s'est bien passé » (Xavier, 2ème année DUT Métiers du livre)*

De plus, souvent, l'entrée dans le supérieur coïncide avec un changement de statut sur le plan légal et administratif, à sa majorité le jeune handicapé passe d'un statut d'enfant au statut d'adulte (Ebersold et Cordazzo, 2015). Or, les critères d'âge changent les approches du handicap, qui ne se réfèrent plus aux normes scolaires mais à celles qui régissent le monde de l'emploi (Ebersold et Cordazzo, 2015). De nombreux étudiants de l'enquête évoquent la difficulté nouvelle de prendre en charge « *l'administratif* » et « *tous les papiers* ». Qu'il s'agisse des démarches administratives pour faire reconnaitre le handicap à l'université ou les dossiers administratifs de demandes d'allocations ou de prestations de compensation du handicap, tous disent avoir rencontré des difficultés pour faire face à ces impératifs administratifs, qui s'ajoutent aux difficultés que peuvent rencontrer leurs pairs étudiants.

> *« Ce qui a été le plus dur à gérer c'est surtout le boulot de fac, les transports, et tout ce qui est administratif, bon ça je le faisais déjà un peu avant mais après j'ai dû tout gérer. » (Louis, L2 d'histoire)*

> *« Il faut tout gérer en même temps. Tout ce qui concerne la MDPH, les médecins etc. Enfin oui vraiment tout. Enfin, je crois que le plus dur ce n'est pas de le gérer, c'est que ça s'est passé vraiment en un laps de temps très court. Donc le temps de s'adapter, de s'installer,*

de trouver ses repères, ses marques et en même temps il y avait les cours. Au final, c'était assez compliqué. » (Alice, L3 de psychologie)

La plupart des étudiants considèrent ces démarches comme très chronophages, assez pénibles car elles demandent du temps et de l'énergie, elles apparaissent comme une source d'inquiétude : « *après mon accident la lourdeur de la France m'est tombée dessus (~rires), enfin je veux dire avec tout ce qu'il avait au niveau administratif parce que c'est que du souci !* » (Agathe, L3 de langues). Cette transition, quant à la prise en charge personnelle de ces démarches, est fréquemment associée par les étudiants à une prise « *d'autonomie* » et « *d'indépendance* », surtout vis-à-vis de la famille.

« En première année, ça a été, ouais c'était plutôt correct, il fallait se mettre en route avec le SISU prévoir toutes les interventions les trucs comme ça. Puis je commençais à prendre un peu plus d'autonomie, moi personnellement, donc du coup ça a été un grand chamboulement. Dans ma famille ouais ça a fait un chamboulement, ça a été plutôt pas mal. » (Bruno, L3 IPAG)

Le plus souvent, cette transition se fait de manière progressive, dans le sens où les étudiants disent être aidés[234] dans les premiers temps, voire les premières années universitaires. Cependant, certains se retrouvent brutalement à devoir affronter seuls ces questions et ces démarches. Ces responsabilités nouvelles peuvent être vécues comme une rupture radicale et difficile, mais elles peuvent également produire un sentiment de responsabilisation, d'indépendance et d'émancipation.

« C'était un changement radical parce que je n'étais plus la même, je n'avais plus les mêmes responsabilités. Maintenant, c'était moi qui étais entre mes mains, c'était lié à moi-même. Enfin, je ne pouvais pas dire "tiens faut que telle personne me fasse ça". Non, c'est ta vie, débrouille-toi ! Il fallait faire tous les papiers, alors évidemment ça c'est le plus dur. Quand on se retrouve tout seul, c'est merde tous les papiers, tout l'administratif, on ne peut plus dire :"maman tu peux me le faire ?". Après, il fallait tout gérer, et ce n'est pas mal aussi parce que du coup on prend un peu plus confiance en nous. » (Kim, 2ème année de DUT)

Concernant spécifiquement le contexte universitaire, une fois les mesures de compensations mises en place, les étudiants découvrent les modalités du dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants en situation de handicap ce qui constitue une autre rupture qu'ils doivent gérer. Ils découvrent une organisation et des modalités qui se différencient de ce qu'ils avaient connu dans l'enseignement secondaire et doivent s'y adapter. Plusieurs changements imposent aux étudiants de repenser leurs modes de déplacements et leur mobilité : la découverte d'un espace urbain inconnu, la nouvelle temporalité institutionnelle, des emplois du temps changeant d'une semaine à l'autre, et parfois une implication familiale moindre.

« [L'un des changements concerne] aussi le fait que tu n'es plus près de tes parents, donc si tu veux te déplacer tu es tout seul. Donc ça par contre ça a été dur, parce qu'avant c'était mes parents qui faisaient les allers retours entre le collège et la maison. Puis j'avais un transport qui venait me chercher aussi quand j'étais au lycée, d'un point A à un point B, mais les heures si tu veux elles ne changeaient pas ou elles changeaient très peu. Alors que là, à la fac, ça peut changer assez souvent. » (Louis, L2 d'histoire)

Pour ceux qui rencontrent des difficultés sur le plan de la mobilité et qui se déplacent notamment via des services de transports adaptés, la gestion et la planification de leurs

---

[234] Le plus souvent ils se disent aidés par leurs parents mais parfois aussi par des professionnels du handicap spécifiquement lorsque les étudiants vivent en foyer d'hébergement adapté.

déplacements exigent du temps et une grande anticipation[235]. Ainsi, ce travail de planification est susceptible de constituer une entrave quant à la spontanéité ou à la réactivité qui sont nécessaires face à la multiplication des périodes de transition (Ebersold et Cordazzo, 2015).

Cette question de la mobilité et du temps consacré aux déplacements entre leurs lieux de vie et leurs lieux d'études se pose également pour les étudiants qui restent vivre chez leurs parents. Ces derniers ont au minimum une heure de transport pour se rendre sur leur lieu d'études, certains passent ainsi jusqu'à trois heures par jour dans les transports pour se rendre à l'université.

Dans la transition entre le secondaire et le supérieur, selon leurs situations, les étudiants de l'enquête font l'expérience de multiples ruptures, vécues plus ou moins de manière prégnante selon leur passé et leurs parcours scolaires antérieurs, qui concernent les dimensions spatiales et temporelles, administratives et institutionnelles, mais pas uniquement.

L'une des ruptures dont témoignent unanimement les étudiants de l'enquête quant à la découverte d'un nouveau contexte et d'un nouvel environnement concerne les relations aux autres. C'est d'ailleurs cette dimension relationnelle qui apparait dans les discours étudiants comme le changement majeur éprouvé lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, particulièrement pour les étudiants qui entrent à l'université. Les propos des étudiants convergent avec les recherches sur le monde étudiant ayant mis en évidence une rupture « *psychopédagogique* », face à une transformation relation pédagogique, où l'étudiant passe du « *temps de la prise en charge* » dans l'enseignement secondaire, au « *temps de l'anonymat* » dans le supérieur (Coulon, 1997). La principale rupture réside ainsi dans les nouveaux rapports sociaux que connaissent les étudiants susceptibles de produire un sentiment de non-reconnaissance ou de non-existence (Felouzis, 2001). Ces nouveaux rapports aux autres et ces nouvelles relations à construire apparaissent pour la plupart des étudiants comme une source de « *stress* » ou d'angoisse, et cristallisent leurs principales craintes ou peurs en entrant dans le supérieur, comme pour Claire : « *le contact avec les gens, j'ai horreur de ça, je suis timide donc c'était déjà ça qui me faisait peur au départ* ».

Au-delà d'un nouveau contexte ou d'un nouvel environnement, pour certains étudiants de l'enquête c'est une transition entre deux « *mondes* » différents qu'ils connaissent en entrant dans le supérieur. Les propos de Louis expriment bien ce sentiment partagé par plusieurs enquêtés.

> *« Quand vous êtes handicapés, vous restez enfermés dans le même monde, vous en sortez très rarement. Et c'est vrai que le fait que vous êtes enfermés dans un monde, après vous n'avez plus envie d'en sortir, parce que vous êtes tellement bien enfin tellement bien, je ne vais pas dire qu'on se morfond non plus, mais on n'a pas envie d'aller vers les autres parce qu'on sait très bien que les autres, ils ne viendront pas vers toi. Tu sais, tu restes quand même un ovni. » (Louis, L2 d'histoire)*

Cette expérience de la transition vécue comme un passage d'un monde à un autre concerne particulièrement les étudiants qui ont connu une scolarisation en milieu

---

[235] Le service de transports adaptés utilisé par les étudiants leur impose de programmer leurs déplacements avec une semaine d'anticipation. Chaque fin de semaine, ils doivent envoyer un planning hebdomadaire programmant leurs déplacements pour la semaine suivante et connaissent ainsi peu de flexibilité et de spontanéité quant à leur mobilité.

spécialisé. L'écart entre les conditions et les modalités pédagogiques de l'université par rapport à celles qu'ils ont connu dans le secondaire en termes de relations aux enseignants et aux autres élèves ou étudiants s'avère très conséquent pour ces étudiants. Lorsqu'on interroge Lucie sur l'éventuel changement concernant la relation aux autres elle considère que les relations sont « *carrément* » différentes et elle ajoute qu'entre les deux contextes : « *il y avait même un monde !* ».

> *« En première année, on était 150, alors passer de 3 [élèves] à 150… Déjà quand tu es à l'EREA*[236] *c'est au cas par cas, c'est-à-dire qu'en terminale, c'est comme si tu étais toute seule avec le prof. Le prof il te connait par cœur alors qu'à la fac… Déjà le vouvoiement en soi, c'était une chose pour moi pas trop cool, dans le sens où j'aime bien me sentir proche des gens (…) au départ ça m'a posé problème. » (Lucie, L3 de chimie)*

Pour ces étudiants, entrer à l'université c'est passer d'un monde à l'autre, c'est découvrir et expérimenter de nouvelles relations aux autres qui ne sont pas sans conséquence(s) sur la relation que les étudiants entretiennent à eux-mêmes. Pour le seul étudiant de l'enquête ayant connu une scolarisation effectuée intégralement en milieu spécialisé, cette transition est aussi celle du « *monde du handicap* » vers « *le monde des valides* » qu'il qualifie de « *jungle* ».

Questionner les rapports ou les relations nouvelles que les étudiants handicapés découvrent et développent à l'université permet d'étudier la manière dont les processus de socialisation à l'œuvre dans l'apprentissage universitaire leur permettent de développer un nouveau statut et une nouvelle identité. En étudiant les relations aux autres et les interactions qui se jouent dans l'environnement universitaire pour les étudiants interrogés, nous visons à questionner la manière dont ils développent un sentiment d'intégration (Tinto, 1975) et d'appartenance à un collectif en s'affiliant progressivement au monde académique et universitaire en tant que « membre » (Coulon, 1997), ou au contraire leur perception et leur maintien dans une situation de désaffiliation, dans un statut en marge ou à distance d'un monde qui ne les reconnait pas comme « membres » de la communauté.

3. Différents types de socialisations : intégration, sociabilités et sentiment d'appartenance

LES données de l'enquête nous permettent de dégager différents types de socialisations universitaires ou d'expériences socialisatrices vécues par les étudiants interrogés. Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas d'associer un étudiant à un seul type de socialisation. En effet, l'enquête révèle qu'au fil de leur parcours et parfois de leurs réorientations[237], la plupart des étudiants interrogés ont connu différents environnements pédagogiques dans lesquels ils disent avoir vécu des expériences variées et contrastées. Autrement dit, chaque type de socialisation ne renvoie pas à un étudiant en tant que tel, mais à une association entre un étudiant et un contexte particulier. Ce constat permet de mettre en évidence que la socialisation ne dépend pas uniquement de l'étudiant, de son histoire, de son parcours, de ses caractéristiques personnelles ; mais aussi du contexte (et de sa dynamique locale) dans lequel il évolue

[236] Etablissement régional d'enseignement adapté.
[237] La moitié des étudiants de l'enquête se sont réorientés au moins une fois (parfois deux ou trois) dans l'enseignement supérieur.

et la manière dont il le perçoit. Un même étudiant, au sein même de l'université, peut connaitre des situations très variées dans deux environnements différents. Les parcours de ceux qui connaissent des réorientations sont très révélateurs à ce titre.

Dans des environnements d'études et des contextes pédagogiques particuliers, la moitié des étudiants de l'enquête se considère comme *membre* de la communauté et ont le sentiment d'être reconnus comme tels. Ils se sentent bien intégrés, à la fois sur le plan académique et sur le plan social. Ils disent « bien vivre » leurs études qui leur procurent une satisfaction plutôt élevée. Ces étudiants ont développé un sentiment d'appartenance à leur formation et parfois à leur établissement, ils ont appris leur métier d'étudiant (Coulon, 1997) et sont affiliés intellectuellement. Ils ont le sentiment de « réussir » et ont des performances en adéquation avec les exigences académiques. Ils sont satisfaits des nouvelles relations qu'ils développent à l'université, surtout avec leurs pairs étudiants. Ils ont une appréciation positive du climat et des relations entre étudiants, et ils développent une sociabilité (Jellab, 2011) constituant un appui et un soutien pour le travail universitaire. La plupart du temps, ils participent également à des activités liées à la vie institutionnelle et à la vie étudiante[238], bien que certains fassent l'expérience de barrières entravant leur participation à ces activités. Ils se disent globalement satisfaits voire très satisfaits des relations entretenues avec leurs enseignants, bien que la majorité d'entre eux évoquent des situations dans lesquelles certains enseignants contribuent à produire ou accentuer les situations de handicap.

Un second type de socialisation concerne des étudiants qui partagent une appréciation négative ou très négative vis-à-vis de leur environnement d'études, dans lequel ils se sentent mis à l'écart, rejetés ou exclus, à la marge du groupe et de la communauté universitaire. Ces étudiants demeurent des *étrangers* au sein de leur formation et ont le sentiment d'être perçus comme tels, ils ne sont pas parvenus à apprendre leur métier d'étudiant et connaissent des situations de désaffiliation. Leurs études, tout comme leur vie étudiante, ne leur procurent pas ou peu de satisfaction, ils ont des performances académiques qu'ils jugent « faibles » ou « moyennes ». Ces étudiants ne développent pas de sentiment d'appartenance, leur sociabilité universitaire est très limitée et ils ont des relations qu'ils jugent faibles voire inexistantes avec leurs enseignants et les autres étudiants. Ils se considèrent comme faiblement intégrés, tant sur le plan académique que sur le plan social, ils demeurent « à la marge » et éprouvent un sentiment de « décalage » et d'isolement vis-à-vis des autres dans leur environnement pédagogique et institutionnel. Ces situations de marginalisation ou de désaffiliation sont plus fréquemment vécues au début des parcours universitaires et sont de durées variables (d'une année universitaire à quatre ou cinq années pour certains). Ces étudiants perçoivent ces situations de désaffiliation comme étant liées à divers éléments explicatifs : des mesures de compensation du handicap, un isolement face à des difficultés d'apprentissage, une perte de sens vis-à-vis de leurs études, ou encore l'arrivée dans un nouveau « monde » peu ouvert à la question du handicap.

Un troisième type de socialisation concerne un tiers des étudiants de l'enquête, qui dans leur environnement d'études se trouvent dans des situations « d'entre-deux » (Korff-Sausse et Araneda, 2017) ou des situations liminales (Murphy, 1990 ; Calvez 2000 ;

---

[238] Nous envisageons la vie étudiante comme renvoyant aux activités engagées hors des temps pédagogiques partagées avec d'autres étudiants sur les campus, mais aussi dans une acception large en incluant les temps et les activités hors de l'université, qu'ils soient de loisirs ou de repos par exemple.

Blanc, 2010). Ils se définissent et se considèrent comme étant ni vraiment membres, ni vraiment étrangers. Leur expérience est plus contrastée que celles des deux groupes précédents. Il s'agit d'étudiants qui vivent leur intégration sociale et leur intégration académique sur le mode de la concurrence, la plupart du temps sans parvenir à combiner ou concilier les deux. Au sein de ce groupe, certains d'entre eux se disent focalisés sur le travail académique et leurs études sans pouvoir profiter de la vie étudiante ou d'une vie sociale en dehors de l'université. Dans ce cas, ils ont des performances qui satisfont les exigences académiques mais ils sont insatisfaits quant à leur vie sociale qu'ils jugent très limitée voire totalement inexistante. Ces étudiants passent la plupart de leur temps libre à étudier et déplorent le peu de relations qu'ils entretiennent avec les autres, que ce soit en contexte universitaire ou en dehors. À l'inverse, d'autres étudiants de ce groupe connaissent une satisfaction vis-à-vis de leur vie sociale, ils disent profiter de la vie étudiante et participent à de nombreuses activités en dehors de lieux et des temps universitaires. Cependant, ces étudiants ne satisfont pas les exigences académiques, ils se considèrent « en échec » par rapport à leur formation et ont des performances qu'ils jugent insuffisantes. Il est particulièrement intéressant de constater que la quasi-totalité des étudiants vivant un « *entre-deux* » connait un « basculement » d'un sous-groupe à l'autre au cours des études.

L'approche longitudinale ainsi que la richesse des données disponibles nous permettent d'observer de grandes variabilités entre les étudiants, mais aussi des changements et des fluctuations pour un seul et même étudiant au sein de différents environnements et contextes pédagogiques. Seul un tiers des étudiants de l'enquête n'apparait que dans un seul type de socialisation (3 membres, 1 étranger, 2 entre-deux). Lorsque ces changements adviennent, il s'agit le plus souvent du passage d'un statut d'étranger à un statut de membre en lien avec un changement d'environnement pédagogique (lié à une réorientation) mais pas exclusivement.

3.1 « Devenir membre » : être inclus académiquement et socialement

QUASIMENT la moitié des étudiants de l'enquête partagent une appréciation positive ou très positive vis-à-vis de leur contexte d'études (ou l'un de leur environnement d'études lorsqu'ils en ont fréquentés plusieurs). On retrouve ici des étudiants qui, au sein d'un contexte particulier et d'un environnement spécifique, ont appris leur nouveau « *métier d'étudiant* » (Coulon, 1997).

Les données mettent en évidence que ces étudiants connaissent une bonne intégration académique (Tinto, 1975 ; Berthaud, 2017), en répondant aux exigences, en termes de performances, de la formation dans laquelle ils étudient. On constate, en effet, une convergence ou congruence entre le niveau de l'étudiant et le niveau attendu par l'institution, autrement dit, ils ont de « *bonnes notes* » et valident leur examen sans difficulté et ont le sentiment de « *réussir* ». D'autre part, ils développent un sentiment d'appartenance à l'institution et à la formation, ainsi qu'une satisfaction vis-à-vis de leurs études mais aussi vis-à-vis de leurs rapports et de leurs interactions avec les enseignants (Berthaud, 2017). Conjointement à cette intégration académique, ils apprécient positivement leur intégration sociale et développent des relations qu'ils jugent satisfaisantes avec les autres étudiants. Le plus souvent, ils s'intègrent au sein de petits groupes avec lesquels ils partagent des activités en lien avec leur métier d'étudiant. Ils prennent part à des réseaux de sociabilité, le plus souvent de type « *scolaires* » dans le sens où cette sociabilité étudiante constitue pour eux un point

d'appui ou un soutien favorisant leur mobilisation sur le travail universitaire (Jellab, 2011).

Ces étudiants se distinguent quant à leurs activités extra-universitaires, leurs situations apparaissent contrastées quant à leurs activités de loisirs ou leur vie étudiante en dehors des lieux et des temps universitaires. Certains d'entre eux font l'expérience de limites ou d'obstacles rendant difficile le partage de ces activités avec leurs pairs étudiants. On constate une grande variabilité quant à leur participation à des activités tantôt collectives tantôt plus solitaires en dehors des murs de l'université. Il apparait cependant que pour les étudiants de ce groupe, l'université est un lieu d'expérimentation de nouvelles relations aux autres. Pour eux, le *moment* (Lefebvre, 1989) ou *temps des études* semble celui du développement ou de la découverte de nouveaux rapports, à soi et aux autres, qu'il s'agisse de s'engager dans la vie institutionnelle ou de développer de nouvelles relations, amicales parfois, mais aussi sentimentales et amoureuses.

Enfin, ces étudiants partagent globalement une appréciation positive vis-à-vis de leurs enseignants et des relations entretenues avec ces derniers. Néanmoins, nombre d'entre eux relatent des expériences et des interactions avec certains de leurs enseignants (une minorité) jugées négativement par les étudiants concernés. Qu'il s'agisse de l'application effective des mesures de compensation du handicap ou de propos perçus comme stigmatisants, ils sont nombreux à considérer que leurs enseignants font preuve de « bonne volonté » mais qu'ils ne sont pas suffisamment informés et formés aux questions relatives au handicap.

3.1.1 Se sentir « bien » : une appréciation positive de l'environnement d'études

Ces étudiants, devenus « membres » et ayant le sentiment d'être reconnus comme tels par la communauté, disent tous « *se sentir bien* » à l'université et dans leurs études : « *je suis comme un poisson dans l'eau* » (Ambre, L1 de psychologie) ou « *la fac c'est un peu comme ma maison* » (Andreas, L1 d'histoire). Au cours des entretiens, lorsqu'ils sont interrogés pour savoir comment ils « se sentent » à l'université et dans leur formation, de manière générale ils évoquent principalement trois dimensions : l'équipe pédagogique et les relations avec les enseignants ; leur intérêt et leur satisfaction vis-à-vis des savoirs et les enseignements ; ainsi que le climat, l'ambiance et les relations aux autres étudiants. Comme c'est le cas pour Ferdinand en histoire : « *l''équipe pédagogique est vraiment bien ici, il faut bien l'avouer. La plupart des camarades sont sympathiques, ça c'est un plus, et les cours sont intéressants* ». Il est intéressant de constater que vis-à-vis de cette question, aucun d'entre eux n'évoque sa « *réussite* » sur le plan formel des performances ou des résultats satisfaisants les exigences académiques. On peut donc constater que ces étudiants ne disent pas « *se sentir bien* » parce qu'ils « réussissent » ou qu'ils parviennent à valider leurs examens ou leurs semestres, mais ils associent davantage ce sentiment à une appréciation positive de leur environnement d'études et aux relations qu'ils développent et entretiennent au sein de leurs formations. Certains évoquent également l'établissement, son accessibilité mais aussi la composition de la population étudiante caractérisée par sa diversité notamment en termes de culture et d'origine géographique.

> *« Je me sens bien, puis tu vois, l'université de Lorraine c'est un campus qui est quand même accessible, même s'il y a encore des petites choses, des petites améliorations à faire, ça va quoi. Mais ce que je veux dire, c'est que ce que j'aime bien à l'Université de Lorraine c'est que tu as des gens qui viennent de l'Union Européenne, on va dire même du monde*

entier. Et c'est vrai que tu entends un groupe parler français, un groupe parler allemand, un groupe parler arabe ou russe…j'aime entendre ! Je discute avec des étudiants, d'entendre d'autres gens j'aime bien, je m'y sens bien ici » (Andreas, L1 d'histoire)

Ils partagent une perception et une appréciation positive de « *l'ambiance* » entre les étudiants ou de « *l'esprit* » au sein de leurs « *promotions* », avec des relations et des interactions qu'ils disent basées sur « *l'entraide* », la « *proximité* » et le « *dialogue* » et non sur la compétition ou la concurrence entre étudiants.

« J'y ai cru parce que j'étais aidée, j'étais soutenue. J'étais bien, et puis il y avait une très bonne ambiance, ouais même avec les profs et tout. C'est un très bon département, niveau ambiance c'est sympa vraiment. Parce qu'il y a du respect et en même temps on rigole bien, alors c'est vraiment génial » (Kim, 2ème année de DUT)

« L'ambiance elle est sympa, plutôt bonne. Pour le moment, je ne sens pas trop de compétition. Parce qu'on a un groupe aussi sur Facebook, avec qui on partage les cours. Enfin voilà, il y a pas mal de demandes de cours, il y en a qui les envoient, donc c'est pas mal d'entraide en fait. Je trouve c'est pas mal. » (Alice, L3 de psychologie)

Dans leurs discours, ces étudiants mettent en lien ce climat ou cette ambiance jugés très positivement avec le développement d'une certaine confiance en eux ou d'un sentiment d'accomplissement.

« C'était une belle année franchement. Je n'ai pas eu l'impression de faire des devoirs ou quoi, des corvées, des trucs un peu chiants machin. J'ai vraiment eu l'impression juste d'être soudée avec une équipe et qu'on travaille dans un esprit positif, qu'on accomplisse des choses tu vois. Enfin c'est pas du tout la même vision parce que toute seule c'était compliqué. » (Kim, 2ème année de DUT)

« Le premier semestre, je n'étais pas sûre de moi. Après au deuxième semestre c'est venu, et puis après en en L2, c'était comme si j'étais là depuis le départ en fait. Comme si on s'était toujours connu, j'arrivais dans la salle, OK on t'aide c'est bon, il n'y avait même pas besoin de secrétaire à la limite. » (Ambre, L1 de psychologie)

L'aide apportée par les camarades de classe ou de promotion, à travers des petits gestes du quotidien (échanger ses notes de cours, retirer une chaise pour permettre à un étudiant en fauteuil de s'installer à une table, sortir un ordinateur d'un sac, aider pour le retrait d'une veste ou d'un manteau, etc…) participe à compenser le handicap, parfois jusqu'au point de faire dire à l'étudiant, comme dans le cas d'Ambre, que l'accompagnement n'est « *à la limite* » plus nécessaire. Ces gestes et ces attentions, parfois minimes, dont font part la majorité des étudiants de ce groupe, participent selon eux à rendre leur environnement d'études plus agréable et à compenser les situations de handicap.

« J'ai tissé de réels liens avec mes amis donc ils étaient là pour m'aider du coup. Ça fait que s'ils m'aident, je perds moins de temps. Par exemple pour faire mes devoirs, ou apprendre un truc, ils ont tout fait avec moi cette année. » (Kim, 2ème année de DUT)

Ces petits gestes du quotidien provoquent parfois la surprise chez les étudiants interrogés, qui découvrent un environnement plus « hospitalier » que ce qu'ils avaient connu précédemment dans l'enseignement secondaire ou dans d'autres contexte d'études au sein de l'enseignement supérieur.

« C'est vrai qu'ici [à l'université], j'arrive par exemple pour aller dans une cafète, ils m'ouvrent la porte. Même dans la salle, quand j'ai besoin de brancher ou débrancher l'ordinateur, ou à la bibliothèque, ils m'aident. Au début c'est vrai que ça m'avait surpris (~rires) » (Andreas, L1 d'histoire)

Cette surprise ou cet étonnement, quant à ces petits gestes et à l'aide susceptible d'être apportée par les autres étudiants, semblent aussi liés aux craintes qui accompagnent l'entrée à l'université. À partir de discours de ses enseignants en BTS qui « prédisaient » des difficultés et un certain isolement, Andreas s'était « préparé » à être plus seul, plus perdu ou moins aidé que ce dont il fait l'expérience une fois entré à l'université.

> *« Les profs de professionnel m'avaient dit "oh Andreas tu verras, à l'université de Lorraine tu seras tout seul, tu ne seras jamais aidé, tu seras perdu… Tu verras, les étudiants à la fac ils ne t'ouvrent pas les portes tout ça, ils te fermeront la porte au nez. Donc c'est vrai que sur le coup, ça fait un peu peur. » (Andreas, L1 d'histoire)*

Pour certains étudiants de ce groupe, développer à l'université des relations aux autres vécues positivement constitue une nouveauté, voire une rupture, par rapport à ce qu'ils ont connu dans leurs parcours et leur expérience dans l'enseignement secondaire.

> *« J'ai l'impression qu'il y a plus de camaraderie, enfin dans la faculté de lettres je parle, après dans les facultés de médecine je sais que ce n'est pas le cas, mais j'ai l'impression qu'en lettres il y a plus de camaraderie qu'au lycée. Enfin il faut dire je me suis toujours entendu très bien avec mes camarades, alors qu'au collège lycée j'ai eu du mal. » (Ferdinand, M1 d'histoire).*

3.1.2 Une sociabilité étudiante comme appui au travail académique

Les étudiants de ce groupe ont tous développé à l'université des réseaux de sociabilité que l'on pourrait qualifier de « *scolaire* » dans le sens où l'appartenance à un groupe étudiant constitue un soutien ou un appui pour le travail académique (Jellab, 2011). Ces réseaux sont constitués de petits groupes, au sein desquels les étudiants de l'enquête disent avoir trouvé parfois des « *camarades* », des « *copains* » ou « *plus que des camarades* », voire pour certains des « *amis* ».

> *« J'étais dans un bon groupe, on a passé de bons moments ensemble. Je n'irais pas jusqu'à dire que c'est des amis, parce que moi "amis" c'est… enfin c'est quelque chose de proche, mais c'est plus que des camarades, je dirais. » (Xavier, 2ème année DUT)*

Pour ces étudiants, l'appartenance à ces groupes peut constituer une source de mobilisation et de motivation vis-à-vis du travail et des activités académiques. Certains partagent l'idée selon laquelle il est plus difficile de se mobiliser seul chez soi, où les tentations ou les distractions sont nombreuses. Ainsi, pour certains, l'appartenance à ces groupes permet une plus grande motivation et mobilisation vis-à-vis des études et du travail académique mais elle permet aussi d'être plus performant et de se sentir « *plus fort* ».

> *« Ça motive incroyablement bien, parce que quand tu es chez toi toute seule, et qu'il y a la télé qui te regarde, et tu te dis "il faut que j'apprenne une leçon " euh… Franchement tu regardes la télé, tu te dis "oh à cette heure-ci il y a Grey's Anatomy sur NT1. Je les ai déjà vus ? Ce n'est pas grave ! " (~rires). Alors que là, tu es en groupe, tu n'es pas tout seule, à te dire "putain quelle vie de merde, il faut que j'apprenne (~rires), encore ! " (~rires). Là, tu n'es vraiment pas toute seule et c'est bon. (…) Même pour les travaux individuels on travaille ensemble, tous ensemble. Mais c'est sûr que, on s'est dit qu'en groupe on était toujours plus fort. Et on s'est dit que si on voulait avoir notre DUT, il fallait vraiment qu'on travaille main dans la main, tous les cinq. » (Kim, 2ème année de DUT)*

Au sein de ces petits groupes, les étudiants interrogés partagent de nombreuses activités en lien étroit ou distant avec le travail académique, qu'il s'agisse de réaliser des travaux de groupe, de « *réviser* » à plusieurs, de fréquenter des lieux « *non scolaires* » ou moins formels, tels que les bibliothèques (cf. encadré 19), les lieux de restauration ou les transports. Il apparait que ces activités et ces lieux moins formels (Coulon, 1999 ; Alava, 2000) sont susceptibles de jouer un rôle majeur pour le développement de ces réseaux de sociabilités (Merle, 1997) et constituent des espaces d'affiliation et de développement de « *nouveaux modes de penser et d'agir universitaires* » (Alava et Romainville, 2001).

Encadré 19 : « Cohésion, motivation : on est tous ensemble ! »

« On se retrouve à l'ICN [sur un autre site universitaire] parce que la BU elle ferme à 21 heures, vu que c'est tard du coup on reste. On se met à cinq pour pouvoir discuter, on n'embête pas les gens dans la BU, donc on prend une salle. On s'installe et là on discute et on se motive, on se motive tout le temps. On se motive, on se dit "bon allez c'est important on fait une pause goûter" ou on met une musique, comme ça on est tous contents, on danse, on chante machin et puis hop on s'y remet. On est bien plus performants en faisant ça. Ensuite on dit par exemple "bon allez on se refait l'exercice là tous ensemble" et c'est bien plus efficace que si tu fais ton exo, tu bugues dessus, tu poses une question le lendemain dessus à quelqu'un, normalement tu n'auras pas compris. Alors que là, en même pas une demi-journée de révisions, à chaque fois on fait des trucs de ouf ! Enfin, on fait plein, plein d'exercices vraiment. On n'apprend pas forcément le plus quand on est en groupe, ou alors on est en groupe mais juste pour dire "cohésion motivation on est tous ensemble". Dans ces cas-là, s'il faut apprendre, on se met tous sur une table à la BU, on est tous avec nos ordis, nos écouteurs machin, et on se lance tous là-dedans quoi. Et puis voilà, on apprend tous, on fait des fiches. Puis moi, vu que je ne peux pas faire des fiches manuellement, j'ouvre une page Word et puis j'écris comme si je faisais une fiche, mais en moins bien parce que voilà, mais ce n'est pas grave, visuellement après je le retiens.

Franchement, en deuxième année là, on a beaucoup quitté à 19 heures les cours à l'IUT. Et il fallait en plus aller réviser, faire notre travail perso pour nos partiels, nos examens, nos colles de toute la semaine par exemple. Du coup, c'était improbable que toute seule, en quittant à 19 heures, j'aille à l'ICN réviser, ou dans n'importe quelle BU pour réviser. C'est improbable franchement. Alors que là, en groupe, vu qu'on se disait "allez, ils font l'effort d'y aller et bah fait l'effort avec eux", du coup c'était bien. »

(Kim, 2ème année de DUT)

La fréquentation de ces lieux ne dépend pas uniquement de l'étudiant, mais elle semble aussi liée plus généralement à l'organisation des formations et notamment celle des emplois du temps.

> *« En général, je préfère la maison, parce que je suis tout seul, je suis au calme, je peux mieux me concentrer. Mais là en fait, cette année, les heures de trous que j'avais, c'était au milieu de la journée, donc je ne pouvais pas rentrer chez moi. Donc là oui, j'allais à la BU. Il arrivait que je sois avec des gens de ma promo et qu'on révise ensemble, qu'on se demande "ah est-ce que tu saurais euh telle chose ? Est-ce que tu aurais compris tel truc ? " Donc là, on s'explique, on échange. » (Xavier, 2ème année DUT Métiers du livre)*

> *« Dès que j'avais du temps libre, tu me voyais à la BU d'histoire, dès que j'avais un trou à faire, bon pas quand j'avais un trou d'une heure, mais dès que j'avais une après-midi de libre j'y allais. » (Andreas, L1 d'histoire)*

Dans les propos de ces étudiants, on constate que nombre d'entre eux évoquent voire insistent sur les possibilités offertes par leur contexte pédagogique et leur environnement d'études pour développer des relations et nouer des liens avec leurs

pairs. Il peut s'agir de l'organisation temporelle des formations, mais ces possibilités peuvent aussi renvoyer aux caractéristiques contextuelles et pédagogiques de leur environnement d'études.

C'est par exemple le cas de Fanny qui lorsqu'elle entre en licence de philosophie précise que les étudiants sont au nombre de huit dans sa promotion. Elle partage quatre années universitaires avec le même groupe restreint d'étudiants *« qui se connaissent tous »* et une équipe pédagogique composée d'un petit nombre d'enseignants « *il en avait six en tout je crois* ». Les dimensions sociales et identitaires de l'apprentissage universitaire sont bien perceptibles dans son discours, Fanny entre dans une dynamique transformatrice et se sent progressivement devenir « *philosophe* ». D'une part, elle partage un sentiment d'appartenance à la communauté et se considère elle-même comme membre : « *nous les philosophes ».* D'autre part, même lorsqu'elle évoque ses études de psychologie (ultérieures à la philosophie), non seulement elle dit continuer à participer à des activités en lien avec la philosophie (elle donne des cours particuliers, elle participe à un collectif de philosophes qui entretiennent un blog sur internet, elle a le projet de monter une chaine de vidéos en ligne), mais elle continue également à se définir elle-même comme « *philosophe* ». Dans les relations qu'elle entretient vis-à-vis des autres et vis-à-vis d'elle-même on perçoit la force de cette acculturation à la philosophie, son affiliation intellectuelle ayant fait d'elle un membre de la communauté des philosophes. Une fois réorientée en psychologie, elle restera une « étrangère » à ce nouvel environnement disciplinaire, révélé dans ses propos par une forme de clivage entre « *eux »,* les psychologues dont elle s'exclue, et « *nous »* les philosophes, communauté dans laquelle elle s'inclut. Ces dimensions identitaires et sociales ne seront d'ailleurs pas sans effet sur son expérience et son apprentissage au cours de ses études de psychologie, qu'elle appréciera de manière plutôt négative (voir partie suivante).

Les modalités pédagogiques et l'organisation des formations semblent pouvoir favoriser les échanges, les relations et l'interdépendance entre les étudiants. D'autres étudiants mentionnent notamment la place accordée aux travaux de groupes (dossiers, exposés, etc.) dans l'organisation pédagogique. En effet, selon certains étudiants interrogés, les travaux en groupe permettent de développer de nouvelles relations et de tisser de nouveaux liens, parfois en dehors des réseaux et des groupes de sociabilité déjà constitués. La majorité d'entre eux disent apprécier voire préférer travailler en groupe plutôt que de travailler seuls. Plus « *constructifs* » que le travail solitaire ou isolé, les travaux de groupe permettent selon eux « *d'échanger plus* » et de se « *répartir les tâches* ».

> *« Des fois, on n'a pas non plus la possibilité de les faire ensemble [les travaux de groupe] puisqu'on est dans des TD différents, après ça ne me dérange pas, de découvrir enfin de rencontrer des nouvelles personnes. » (Alice, L3 de psychologie)*

Ces travaux de groupes sont donc considérés par ces étudiants comme des occasions de nouer des liens et d'échanger collectivement autour des savoirs à s'approprier. Ils peuvent être aussi l'occasion de rompre des *« habitudes »* acquises au cours de leurs parcours scolaires, de travail solitaire ou isolé. Dans le cas d'Andreas, ces travaux collectifs sont l'occasion de reconfigurer sa relation aux autres, d'être connu et reconnu par les autres comme compétent vis-à-vis du travail à fournir et des tâches académiques.

> *« Je n'ai jamais eu l'habitude de travailler en groupe, je n'ai jamais eu l'habitude. En BTS il fallait que je me batte pour trouver quelqu'un… même des fois la prof elle était obligée de râler pour que quelqu'un accepte de se mettre avec moi. (…)* [Lors de la

constitution de groupes pour un exposé collectif en TD] *Il y a des étudiants qui ont dit "ah bah nous on veut bien" et ça m'avait surpris sur le coup ça m'a… ça m'avait déjà ému. Je ne dirais pas ému à en avoir les larmes à pleurer, mais déjà surpris ouais et puis un peu ému. Même maintenant, le groupe avec qui j'ai travaillé, ils me disent bonjour dans le couloir, ça me surprend tu vois (~rires) » (Andreas, L1 d'histoire)*

La majorité des étudiants de ce groupe nouent et tissent des relations avec des personnes inconnues avant l'entrée dans le supérieur, mais parfois la constitution de ces groupes est facilitée par le fait de retrouver des élèves ou des camarades du lycée, comme c'est le cas pour Emmanuelle : « *moi ça a été plus facile, parce que je connaissais des gens du lycée, après je les ai retrouvés et voilà* ».

« Ils sont délégués, moi je suis élue au niveau du conseil d'administration. Donc aujourd'hui, on est impliqué, je suis plus impliquée dans la vie étudiante. J'avais toujours envie de m'investir, mais c'est vrai que ça m'a permis plus facilement de m'investir. Au niveau des étudiants, j'ai toujours eu envie mais ce n'est pas forcément facile quand on ne connait personne. Et le fait que ce soit mes amis qui se sont impliqués, ça a été plus facile et ils m'ont tout de suite proposée. Du coup, c'est sûr que je n'ai pas dit non. » (Emmanuelle, L3 d'AES)

3.1.3 Activités extra-universitaires et participation à la vie étudiante et institutionnelle

POUR la majorité des étudiants de ce groupe, les liens tissés avec les autres au sein de ces réseaux de sociabilités s'articulent surtout autour des activités académiques et du travail universitaire comme nous venons de le voir. Concernant leurs activités de loisirs ou leur vie d'étudiant en dehors des lieux et des temps universitaires, leurs situations apparaissent contrastées.

Une première partie d'entre eux connait des freins ou des limites, en termes d'éloignement géographique, de mobilité ou d'accessibilité, qui rendent difficile le partage d'activités en dehors de l'université avec leurs pairs étudiants. Ces freins ou ces obstacles peuvent renvoyer à l'éloignement géographique entre leur lieu d'études et leur lieu de vie. Souvent il s'agit d'étudiants qui vivent encore chez leurs parents à distance de leur lieu d'études (parfois plus d'une heure de transport). Dans ces cas, ils ont le plus souvent des activités culturelles, sportives ou de loisirs, en dehors de la ville où ils étudient et au sein de réseaux de sociabilité antérieurs à l'enseignement supérieurs. D'autres limites sont vécues par les étudiants qui utilisent des services de transports adaptés. La nécessité de « *programmer* » et donc d'anticiper chaque déplacement laisse peu de place à l'imprévu et à la spontanéité. C'est par exemple le cas d'Alice qui vit au sein du foyer d'hébergement adapté qui nous explique devoir planifier à l'avance chaque déplacement : « *c'est au plus tard la veille avant midi, donc ça passe mais… Ce n'est quand même pas un petit truc, et souvent je le fais à la semaine parce que comme ça je n'ai pas à le faire tous les jours* ». Selon ces étudiants, ces limitations sur le plan de la mobilité constituent un frein pour partager des activités collectives, telles que des sorties ou des loisirs, avec les étudiants des groupes qu'ils ont constitués au cours de leurs études.

« Ce qui est compliqué, c'est que justement avec toutes les programmations, les transports et tout, je ne peux pas trop voir mes camarades de promo en fait. Donc c'est moins évident pour se voir. C'est sûr que s'il y a un cours qui saute, j'en profite pour rester avec les autres et c'est juste dans ces moments là qu'on peut plus échanger ». (Alice, L3 de psychologie)

Dans ces cas, c'est plus par contrainte que par choix qu'ils partagent peu d'activités de loisirs avec leurs pairs étudiants et qu'ils participent peu à la vie étudiante hors des murs de l'université.

Même lorsque les activités extra-universitaires ne se réalisent pas au sein de réseaux construits dans l'enseignement supérieur, la grande majorité des étudiants « affiliés en tant que membres » se disent satisfaits voire très satisfaits vis-à-vis de la vie qu'ils mènent en dehors des murs de l'université. Certains s'investissent et se mobilisent au sein d'activités collectives (sportives, culturelles, ou associatives). C'est par exemple le cas d'Andreas qui pratique du handisport à un niveau national, ce qui l'amène à beaucoup voyager dans le cadre des compétions, et qui est à ce titre reconnu par l'université comme sportif de haut-niveau.

Tandis que certains pratiquent des activités collectives, d'autres ont des activités de loisirs plutôt solitaires, comme Alice qui passe beaucoup de temps sur internet ou à faire des activités manuelles, ou comme Ferdinand qui dit ne pas avoir « *de cercle amical, il y a des gens que je connais bien c'est tout* » et qui consacre son temps libre à se « *cultiver* » et à « *augmenter ses connaissances* ».

> *« Je me cultive, je me renseigne sur ce qu'il se passe dans le monde et j'essaye d'augmenter mes connaissances. Je regarde des documentaires, je lis des ouvrages spécialisés, parfois je vais sur internet. Il y a certains sites qui sont vraiment biens, oh c'est vrai qu'il faut faire attention mais bon. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Même lorsqu'ils participent peu à des activités collectives dans ou hors du cadre universitaire, l'université peut être un lieu qui permet de faire de nouvelles rencontres et de développer de nouvelles relations aux autres susceptibles de reconfigurer le rapport à soi, notamment lorsqu'il s'agit de relations amoureuses. C'est notamment le cas de Ferdinand qui vit sa « *première histoire d'amour* » et se met en couple pour la première fois, avec une étudiante d'une autre discipline « *rencontrée à la fac* ».

> *« C'est tout récent, première histoire d'amour, je n'en ai jamais eu avant. Je commençais même à me dire que c'était foutu, je pensais que ça ne m'arriverait jamais. J'ai déjà été amoureux d'une femme en terminale mais… Mais je n'ai pas osé l'aborder. Je voyais bien que ça ne marcherait jamais entre nous donc j'ai gardé ça secret » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Le suivi longitudinal nous a permis de rencontrer Ferdinand quelques mois plus tard, qui fait pour la première fois l'expérience d'une séparation et d'une déception amoureuses : « *tout ce que je peux dire c'est que j'ai réussi à comprendre que… qu'elle aimait trop mon portefeuille à mon goût, et qu'elle me faisait du chantage affectif* ». La séparation se passe dans de « *mauvaises conditions* », et cette expérience est vécue par l'étudiant de manière douloureuse : « *J'ai souffert. Les premiers jours qui ont suivis, tous les jours, je regardais les derniers SMS qu'on s'était envoyés. Puis après j'ai fini par…parfois il m'arrive de repenser à elle, mais franchement j'espère ne plus la croiser* ».

La découverte de la vie de couple ou l'expérience de relations amoureuses concernent d'autres étudiants de ce groupe, notamment Emmanuelle qui s'installe pour la première fois « *en appartement* » avec son « *copain* », ou encore Fanny qui au fur à mesure de ces expériences dit être de plus en plus « *pessimiste* » vis-à-vis des relations amoureuses avec des personnes « *valides* » (cf. encadré 20).

Ces relations amoureuses sont susceptibles de peser sur l'expérience, les choix et les parcours des étudiants concernés. C'est notamment le cas pour Kim qui est en couple

depuis quatre ans avec son « *chéri* », étudiant en école d'ingénieur rencontré à l'époque du lycée. Ces deux étudiants construisent des projets en commun et ils effectuent des choix dans l'enseignement supérieur en fonction de leur relation et de la volonté de ne pas trop s'éloigner géographiquement l'un de l'autre.

> *« J'ai dit non à mon stage au Texas ou en Californie, pour rester près de lui. Enfin, je n'avais pas envie de me détacher de lui, pas maintenant. Je veux bien voyager, découvrir et effectuer les périples là, mais dans ce cas plus tard, on va le faire ensemble, ce sera plus drôle. Et puis lui aussi, il a dit non à une perspective en Erasmus l'année prochaine. (…) On a dit qu'après la cinquième année de Noé [*son copain*] on se mettrait en appartement. Après avoir voyagé, alors en Australie ou au Québec on ne sait pas encore, pendant une durée d'un an, tous les deux. Et on n'acceptera aucunement une opportunité de carrière qui nous serait proposée dans ce temps-là. Juste avant qu'on parte c'est impensable, on n'accepte rien. » (Kim, L3 professionnelle)*

Il est intéressant de constater que dans le groupe des étudiants « affiliés et membres » on retrouve la majorité des étudiants de l'enquête qui ont fait part, durant les entretiens, de leurs relations amoureuses et de leur vie de couple[239].

Encadré 20 : Le handicap comme un « fossé » dans la vie de couple

« Je suis du genre à penser que la vie de couple entre une personne valide et une personne handicapée ça craint. Et je le sais que ça craint, enfin je le vis donc ça… C'est forcément hyper compliqué ! Je suis la personne la plus pessimiste qui soit sur le sujet. J'ai toujours été comme ça moi, franchement. Fondamentalement, les relations humaines entre les personnes handicapées et les autres, c'est ce qui m'a toujours désespérée. J'aimerais bien, j'aimerais y croire et tout machin, mais pff… je vois bien que (~silence). Je ne dis pas, ça fait longtemps que je suis en couple et je ne peux pas dire que ça ne marche pas, mais ça marche mal. C'est systématiquement, de toute façon, ça je souhaite que tu ne le vives jamais parce que systématiquement, quand tu es une personne handicapée et que tu sors avec quelqu'un de valide, systématiquement, un jour, tu entends "oui mais si tu voulais quelqu'un qui te comprenne vraiment, il fallait quelqu'un d'handicapé". C'est systématique. Tous les gens que je connais y sont passés. Et malheureusement c'est… c'est cru, c'est dégueulasse mais c'est vrai. Si tu, enfin, si moi je voudrais vraiment que la personne qui est avec moi sache ce que je ressens vraiment quand je n'arrive pas à… Mais cette personne-là, elle ne peut pas, voilà elle, elle est valide. Et c'est un truc, tu ne peux pas y couper ça, et malheureusement c'est un super fossé. »

(Fanny, L2 de psychologie)

Une autre partie des étudiants « affiliés et membres » partagent de nombreuses activités au sein des groupes constitués dans l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de sorties, de loisirs, ou d'activités associatives ou institutionnelles. Pour ces étudiants, leur sociabilité « *extrascolaire* » (Jellab, 2011), celle qui s'articule autour d'activités de loisirs, de militantisme ou culturelles (à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université) a donc pour particularité de se réaliser au sein des mêmes groupes que leur sociabilité « *scolaire* » (Jellab, 2011). Autrement dit, ces petits groupes d'étudiants, constituent à la fois un soutien ou un appui pour le travail universitaire mais ils sont aussi ceux avec lesquels ces étudiants partagent leur temps et leurs activités non

[239] La vie « sentimentale » ou « amoureuse » des étudiants interrogés n'a pas fait l'objet de questionnements systématiques lors des entretiens (il n'y avait pas de questions spécifiquement à ce sujet dans le guide d'entretien). Toutefois, lorsque que ces questions étaient abordées par les étudiants eux-mêmes, qu'il s'agisse de leurs expériences présentes ou passées ou bien de leurs projections dans l'avenir (être amoureux, fonder une famille) nous avons cherché à comprendre la manière dont ces questions sont susceptibles de peser et d'influencer leur expérience présente à l'université et leur projection dans le futur.

académiques. C'est par exemple le cas de Kim qui dit avoir « *tout partagé* » avec les « *amis* » rencontrés au cours de son DUT.

> *« Pour apprendre, pour les trajets quand on devait bouger quelque part… Je ne sais pas moi, faire les courses, aller au Mac Do (~rires) faire des trucs de meufs, ou chercher un stage. Il fallait aller démarcher des entreprises, et bah on prenait une voiture, puis on y allait à nous cinq. Voilà, on a tout fait, même les cartons [*de déménagement*] on les a faits ensemble ! » (Kim, 2ème année de DUT)*

C'est également le cas d'Emmanuelle qui s'investit par ailleurs dans de multiples activités en parallèle de ses études, elle est membre de deux associations à vocation culturelle et sociale, elle exerce plusieurs activités salariées en dehors des temps universitaires. Conjointement à ces activités, elle partage avec ses « *amis de la fac* » des sorties et des activités de loisirs, mais aussi un engagement et une implication dans la vie académique et institutionnelle. Elle est représentante étudiante au conseil d'administration ainsi que déléguée de son option dans la formation.

A travers son engagement institutionnel, elle « *fait remonter* » et rend visibles des dysfonctionnements ou des « *problèmes* » rencontrés par les étudiants handicapés de sa formation. Qu'il s'agisse d'obstacles liés aux aménagements des examens, ou des procédures pour bénéficier des accompagnements « *tout ça est remonté par nous, on était au niveau de l'université de Lorraine et pas seulement au niveau du SISU* [l'association chargée de l'accompagnement des étudiants handicapés] ».

> *« Il y avait le problème des examens, quand c'est des colles et tout ça, parce qu'en fait c'est à moi de m'occuper de commander une salle. Et bon, ce n'est pas défini qui doit le faire, comment, dans quel ordre, à qui je dois demander machin et tout ça. Du coup, ça c'est vrai que c'est un peu… Enfin même si c'est spécifique à chaque fac, je veux dire, moi je suis entre guillemets assez autonome, mais une personne qui a un problème pour envoyer un mail et cetera je me demande comment ils font quoi. » (Emmanuelle, L3 AES)*

Face à des difficultés qu'elle a elle-même rencontrées, elle dit vouloir « *changer les choses* » pas pour elle, mais « *pour les autres* ». En impulsant une dynamique collective entre les représentants étudiants, elle construit des ressources à destination des étudiants handicapés à l'université visant à faciliter leurs démarches autour des mesures de compensation du handicap (aménagements, accompagnements).

> *« On veut mettre en place en fait une feuille avec un protocole. Parce que moi, je suis souvent entre guillemets perdue, genre entre juin et... Parce que là en juin, je ne savais toujours pas si je devais demander, comment dire, les aménagements à qui, quand, et cetera. Donc, moi je les ai envoyés début juin, j'ai eu la réponse que fin août, d'être sûre. Alors qu'en fait c'était déjà fait, mais personne ne nous le dit. Et savoir qui doit faire les démarches et cetera ça c'est super compliqué. J'en ai parlé et du coup c'est en train d'être monté on va essayer de faire un papier. » (Emmanuelle, L3 AES)*

Son engagement institutionnel lui procure de la satisfaction, dans le sens où cela lui permet de se sentir utile : « *je suis quand même entre guillemets contente de continuer à faire ça parce que j'apporte des choses quoi* ». À travers sa mobilisation dans la vie institutionnelle, cette étudiante ambitionne de faire évoluer certaines pratiques, afin d'améliorer les conditions d'études pour les étudiants handicapés, et ainsi, rendre l'université plus inclusive ou plus hospitalière.

3.1.4 Des enseignants de « bonne volonté » mais peu formés

D'UNE manière générale, lorsque l'on interroge les étudiants de ce groupe au sujet de leurs enseignants et sur la manière dont ils perçoivent leurs relations, ils partagent une appréciation positive : « *ça se passe très bien* », « *avec les profs il n'y a pas de problème* ». Globalement, ils perçoivent leurs enseignants comme étant plutôt « *compréhensifs* » et plutôt « *ouverts* ». Toutefois, cette appréciation globalement positive peut paraitre paradoxale dans la mesure où plus de la moitié des étudiants relatent des expériences négatives auprès de certains de leurs enseignants, tandis que seule une minorité de ces étudiants évaluent positivement l'ensemble de l'équipe enseignante.

Seule une minorité des étudiants « membres et affiliés » ont une appréciation très positive et unanime vis-à-vis de la totalité de leurs enseignants et des relations qu'ils entretiennent avec eux. Dans ce cas, ces étudiants évoquent leur « *proximité* » ou leur « *ouverture* » et la possibilité d'entrer facilement en interaction avec eux, que ce soit pendant les enseignements ou à distance. Ces étudiants soulignent la réactivité dont font preuve leurs enseignants lorsqu'ils les sollicitent et la manière dont ils parviennent à trouver des réponses à leurs questions ou faire face à certaines difficultés en lien avec leur apprentissage, comme c'est le cas pour Xavier : « *le professeur était ouvert à nos question, enfin il a été vraiment très très gentil, enfin il a fait en sorte qu'on puisse comprendre* ». C'est également le cas d'Andreas, qui trouve ses enseignants « *super sympas* », et qui se sent considéré et reconnu par eux : « *ils me disent bonjour dans le couloir », « quand on se croise on discute ».* Présent de manière assidu en cours, il a été très surpris que certains de ses enseignants soient si attentif vis-à-vis de lui : « *des fois tu as même des profs, quand ils ont l'habitude de te voir dans l'amphithéâtre, et que tu as une minute de retard à cause du transport et cetera, ils attendent !* ». Enfin, un autre étudiant dit apprécier tous ses enseignants à l'exception de l'un d'entre eux, pour des raisons pédagogiques liées à « *sa manière de faire cours* ».

> *« Il y en a qu'un seul que je n'apprécie pas vraiment, il lit ses notes et il parle tout doucement, donc parfois c'est un peu embêtant. Il est hyper monotone, et il est très partial, on voit bien son point de vue quoi. Mais quand on est professeur, bon voilà, on ne dit pas son point de vue. Après c'est sûr c'est compliqué, on peut toujours faire un dérapage, mais bon, il y a dérapage et dérapage. Et puis, il pourrait rendre inintéressant un cours intéressant. C'est dommage parce que quand j'ai eu cours avec lui l'année dernière, il avait un sujet qui me plaisait beaucoup, et justement, du coup on avait moins envie d'aimer, c'est dommage. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

Ferdinand apprécie positivement le reste de l'équipe enseignante, et c'est le seul étudiant de l'enquête qui dit vouer une admiration sans faille à l'un de ses enseignants : *« c'est presque un dieu, je pourrais lui offrir des chèvres en sacrifice sur un autel (~rires), oui peut-être pas quand même, bon je plaisante, Mais oui c'est un dieu pour moi !* ».

Ferdinand parvient difficilement à expliquer sur quoi se fonde cette admiration « *je ne sais pas c'est juste que je l'admire, oui pour moi c'est une idole* ». Les raisons et les motifs de son « adoration » apparaissent énigmatiques, au cours des entretiens successifs, il ne sait pas vraiment s'il s'agit de ce qu'il « *est* » ou de ce qu'il « *fait* ». Toutefois, cette admiration peut être mise en lien avec la manière dont cet étudiant entre dans un processus d'identification vis-à-vis de cet enseignant, il l'observe et le regarde « faire » et aimerait un jour lui ressembler : *« quand je le vois faire, je me dis ah si je pouvais être comme lui ».* Ferdinand précise qu'il s'agit de l'un « *des plus grands spécialistes de l'histoire contemporaine de la fac* » et le sollicite pour encadrer ses travaux dans le cadre du mémoire de master : « *il a accepté tout de suite d'ailleurs, il était fier parce que je l'ai contacté dès avril, il était surpris que je m'y prenne aussi tôt* ». En lien avec la manière dont Ferdinand se définit lui-même comme un « apprenti-historien » (cf. encadré 21), on peut faire l'hypothèse que la relation qu'il développe vis-à-vis de cet enseignant-chercheur constitue en quelque sorte un « modèle » ou un support identificatoire mais aussi une éventuelle source de reconnaissance pour pouvoir un jour se penser comme un « historien ». Il est d'ailleurs intéressant de constater que Ferdinand considère que l'on ne devient historien, qu'à partir du moment où l'on se confronte et que l'on est reconnu par ses pairs et la communauté, à travers des activités de publications ou de communications scientifiques.

Encadré 21 : « D'apprenti historien » à historien

« Disons que je suis apprenti historien, j'apprends, j'apprends à être historien. En fait c'est depuis que (~rires) l'année dernière, lorsqu'un de mes professeurs m'a appelé comme ça, moi et mes camarades, c'est là que je me suis dit ah ouais c'est pas mal comme terme. Mais je n'ai pas envie qu'on m'appelle "historien" encore. Il y a des gens qui me disent "tu es historien", à chaque fois je dis "non je ne suis qu'apprenti historien", je ne suis pas encore historien certifié, il faut attendre un peu pour cela. (…) Je pense que c'est partir du moment où on a publié pour la première fois, ou bien qu'on a fait sa première conférence… je crois que c'est à partir de là qu'on peut se dire vraiment historien. Mais auparavant non, on ne l'est pas. Je pense que si un jour on me propose de communiquer dans un magazine ou une conférence ou un colloque, peut-être que là, à la rigueur je pourrais dire je suis historien, que je fais le travail d'un historien. En attendant non je ne suis qu'un étudiant, un apprenti, et je préfère pas me dire directement historien parce que c'est quand même un monde… Disons que ce n'est pas forcément bien vu de d'être orgueilleux. Je n'ai pas envie de m'enorgueillir, je suis déjà quelqu'un de narcissique je l'avoue amplement, mais pas à ce point-là non plus. Et à mon avis, je pense d'ailleurs que si je dis à un de mes profs "je suis historien", à mon avis, il va me dire "non vous n'êtes qu'étudiant" ».

(Ferdinand, M1 d'histoire)

Pour les autres étudiants de ce groupe, l'appréciation positive globale vis-à-vis de leurs enseignants est plutôt en demi-teinte. Ils évaluent positivement la majeure partie de l'équipe enseignante mais relatent des expériences négatives vécues avec certains d'entre eux. Pour ces étudiants, c'est une « *question de personnes* » et leurs appréciations varient d'un enseignant à l'autre. Ils partagent toutefois l'idée que les difficultés qu'ils rencontrent dans la relation à leurs enseignants ne concernent qu'une minorité de ces derniers. Lorsqu'ils sont moins satisfaits ou plus critiques, leurs propos peuvent cibler notamment la faiblesse de la relation pédagogique, le manque d'interaction et de communication entre enseignants et étudiants.

> *« Il y a certains professeurs, tu peux toujours leur envoyer des mails, ils ne répondent pas. Mais, il y en a d'autres qui sont beaucoup plus ouverts. Tu peux leur poser n'importe quelle question, ils répondent le cours suivant. Il y a des profs géniaux en fait, ils répondaient à toutes nos questions, que ce soit par mail ou au cours suivant. » (Ambre, L3 de psychologie)*

Ce sentiment de distance et de faiblesse des relations pédagogiques touche particulièrement les étudiants présents dans des formations à très grands effectifs étudiants (comme la psychologie). Cette absence de proximité et ce manque d'interaction constituent une difficulté pour les étudiants notamment pour « *cerner les attentes* » de ces enseignants, comme pour Alice : « *c'est stressant mais en fait je pense qu'on ne connait pas non plus les attentes des profs parce que justement on n'a pas trop d'interactions avec eux* ». Face à ce « flou », ces incertitudes et la difficulté pour identifier ce que l'on attend d'eux, notamment en ce qui concerne les examens, les relations avec les autres étudiants apparaissent comme une ressource. Les étudiants concernés sollicitent et se tournent alors vers leurs pairs et s'intéressent à « *ce qu'il se dit* » au sein des groupes étudiants et des différentes promotions. Dans ces formations à grands effectifs, les étudiants des niveaux les plus avancés semblent constituer à ce titre une réelle ressource pour ceux qui sont dans des niveaux moins avancés. Cependant, bien que ces informations échangées entre pairs apportent certains éclairages pour identifier et décoder les attentes, les implicites, les normes et les codes propres à la formation, les étudiants interrogés leur accordent moins de crédit et les mettent plus facilement en doute que la parole enseignante. C'est par exemple le cas d'Alice, qui échange avec d'autres étudiants sur les modalités de tirage au sort des sujets d'examen pour éventuellement anticiper et élaborer des stratégies quant à ses « *révisions* ». On peut donc supposer que même si ces interactions entre étudiants permettent en quelque sorte de pallier cette distance et la faiblesse des relations avec les enseignants, elles n'y parviennent que partiellement selon ces étudiants pour lesquels des incertitudes et des zones d'ombre persistent.

> *« On ne peut pas non plus deviner la matière qui va tomber… même si apparemment, d'après ce qu'il se dit, c'est un tirage au sort truqué. C'est-à-dire qu'elle tombe, enfin, c'est une année sur deux qu'elle tombe. Je le sais par les étudiants. Mais bon, pour être sûre, j'ai quand même révisé les deux les deux matières, on ne sait jamais ! (~rires) » (Alice, L3 de psychologie)*

En dehors des critiques visant la faiblesse des relations pédagogiques et le manque d'interaction entre enseignants et étudiants, les autres appréciations négatives renvoient au situations de handicap et à la manière dont les enseignants les perçoivent, réagissent et les prennent en compte. Précisons toutefois qu'une partie des étudiants « membres et affiliés » disent ne jamais avoir eu *« de réactions trop négatives »* de la part de leurs enseignants, notamment face aux mesures de compensation du handicap à l'université, comme Xavier : « *ça a toujours bien fonctionné, les enseignants étaient assez compréhensifs, oh même ils étaient très compréhensifs* ». D'autres disent apprécier la manière dont leurs enseignants perçoivent et agissent vis-à-vis du handicap sans manifester de la « *pitié* », mais au contraire de la « *confiance* » quant à leurs capacités, sans leur accorder un « *traitement de faveur* ».

> *« Justement, les profs [à l'IUT] ils ne prennent pas pitié. Enfin, moi je trouvais que les mauvais comportements de mes profs au lycée, je trouve qu'ils étaient dus à de la pitié. Mais ils avaient un mauvais comportement face à ça en fait. Et par exemple à l'IUT, ils n'avaient pas tant de pitié, c'était mieux du coup. Enfin, ils nous considèrent plus comme un adulte et tout, enfin je ne sais pas, ils nous font confiance et ils nous disent "bon ça tu vas essayer de le faire quand même, tu vas faire ton maximum", "vraiment tu n'auras pas de traitement de faveur, fait le au mieux, après on verra si vraiment ça ne va pas". Mais ils essayent de nous pousser, à l'IUT, j'ai vu ça avec quasiment tous les profs vraiment, mais au lycée euh certainement pas (~rires) » (Kim, 2ème année de DUT)*

Toutefois, cette étudiante reconnait que « *même s'ils ont de la bonne volonté ils n'y connaissent rien ni au handicap ni à la maladie* ». Cette phrase résume bien la position des autres étudiants plus critiques vis-à-vis de certains de leurs enseignants. Ces étudiants témoignent d'expériences et d'interactions négatives avec leurs enseignants vis-à-vis du handicap, mais ils considèrent que ce n'est pas forcément « *volontaire* » ou « *méchant* » mais qu'il s'agit plutôt de « *maladresse* » et d'un manque d'informations et de formation par rapport au handicap.

> *« Bon, il y a quelques profs réfractaires, ça je pense que ce n'est pas… ce n'est pas méchant mais c'est un peu, on va dire leur façon de penser qui est un peu limitée sur certains points. » (Ambre, L1 psychologie)*

> *« Ils ne connaissent pas grand-chose, je parle sans dénigrer hein. Je parle des professeurs qui n'y connaissent absolument rien, mais absolument rien. Ils ne sont même pas au courant je pense qu'un élève en situation de handicap peut faire partie du cours, sans rire ! » (Kim, 2ème année de DUT)*

> *« Ils ne savent pas quoi faire non plus, comme je disais enfin j'en ai parlé avec mon père. Ils n'ont pas de formation(s) et du coup c'est très difficile de se mettre à… à enfin, de savoir quoi faire en fait. » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

Les difficultés rapportées par ces étudiants concernent notamment la non-application des mesures de compensation du handicap notamment lors des examens, lorsque les enseignants sont mal ou ne sont pas informés. Parfois, ils évoquent des propositions de compensation qu'ils ne jugent pas pertinentes ou équitables, comme par exemple de remplacer un devoir écrit par un oral avec l'enseignant plutôt que de permettre à l'étudiant de réaliser l'évaluation selon les mêmes modalités que ses camarades (à l'écrit en mettant à sa disposition un scripteur), alors que l'étudiante ne se dit « *pas forcément à l'aise à l'oral* ». Concernant les aménagements d'examens, certains étudiants perçoivent la « *nervosité* » voire la « *panique* » chez certains de leurs enseignants qui ne sont pas familiers ou « *habitués* » à ces mesures. D'autres difficultés concernent les enseignements et la possibilité de participer pleinement aux activités pédagogiques au même titre que les autres étudiants. Il peut s'agir de la mise à disposition de matériel pédagogique adapté et accessible, comme lorsqu'un enseignant ne fournit pas en version numérique les exercices distribués aux autres étudiants en version papier, mais préfère fournir à l'étudiante concernée directement le « corrigé », rendant impossible la réalisation de l'activité par l'étudiante. Selon les étudiants, certains enseignants supposent a priori impossible la participation de ces étudiants à certaines activités et proposent comme seule alternative de ne pas y prendre part, dans le but d'éviter de mettre l'étudiant dans une situation inconfortable ou embarrassante.

> *« Mais ça partait d'un bon sentiment, elle voulait m'aider, me venir en aide, pour pas que je me retrouve dans une situation d'embarras. Mais j'ai trouvé ça débile, parce que dans ce cas, elle est mignonne mais pourquoi je fais des études ? Enfin, autant tout arrêter maintenant et on va dire qu'on est bon à rien et puis voilà ! » (Kim, 2ème année de DUT)*

Il peut également s'agir de « *petites phrases* », de « *remarques* », de « *réflexions* » faites devant les camarades, qui sont vécues comme créant une distance ou mettant l'accent sur une différenciation entre les étudiants handicapés et les autres. Bien que ces propos soient perçus comme « *partant d'une bonne intention* » et s'inscrivant « *dans un souci de bien faire* », ils sont souvent considérés comme blessants, discriminants ou stigmatisants par les étudiants concernés.

> *« Chaque fois qu'on était en cours avec elle, dans l'amphi, à chaque fois elle parlait de nous. Genre "soyez gentils avec eux", "il faut les aider" et tout ça. Alors qu'on n'a pas forcément besoin qu'elle parle de nous à chaque cours, parce que ça éloignait les étudiant plutôt que ça les rapprochait. » (Ambre, L1 de psychologie)*

Bien que la majorité des étudiants « membres et affiliés » partagent une appréciation généralement positive de leurs enseignants et de leurs relations avec ceux-ci, cela ne les empêche pas de rencontrer ponctuellement des problèmes et de faire part de situations dans lesquelles malgré un souci de « bien faire », les enseignants sont susceptibles de contribuer à produire ou accentuer les situations de handicap. Ces étudiants s'accordent tous sur un point précis : leurs enseignants à l'université ne sont pas assez informés et formés vis-à-vis du handicap. Ces éléments questionnent les possibilités offertes à ces étudiants de connaitre une bonne intégration académique (Tinto, 1975).

⁂

Notons également que trois quarts des étudiants de ce groupe sont également présents dans le groupe suivant, c'est-à-dire qu'au sein d'autres contextes ou environnements pédagogiques, ils ont connu une expérience plus négative et plus difficile sur le plan de la socialisation et des relations aux autres.

3.2 « Rester un étranger » : sentiment d'exclusion ou de marginalisation

PLUS de la moitié des étudiants de l'enquête ont fait l'expérience de contextes et d'environnements d'études au sein desquels ils se sont sentis mis à l'écart, rejetés ou exclus, à la marge du groupe et de la communauté universitaire. La moitié des étudiants du groupe précédent (affiliés et bien intégrés en tant que membre de la communauté) ont également vécu dans d'autres contextes, le plus souvent en lien avec des réorientations, des situations dans lesquelles ils sont restés des « *étrangers* » (Coulon, 1997).

Ces étudiants dans ces contextes spécifiques partagent une appréciation négative ou très négative vis-à-vis de leur environnement d'études. Leurs études tout comme leur vie étudiante ne leur procurent pas de satisfaction. Ils disent peu apprécier, voire ne pas comprendre, le contenu des enseignements et ce qu'ils apprennent. Leur sociabilité universitaire est très limitée, ils ont des relations faibles voie inexistantes avec leurs enseignants et les autres étudiants. Ces étudiants, dans ces contextes spécifiques, relatent des expériences et des situations de malaise, voire de mal-être, la faiblesse des relations entretenues avec leurs enseignants et leurs pairs, l'indifférence, la « *peur* » voire la « *pitié* » qu'ils perçoivent chez les autres à leur égard. Contrairement au groupe précédant, ils ne développent pas ou très peu de sentiment d'appartenance à une communauté, qu'ils rejettent la plupart du temps et qui les rejette ou les maintient à distance. Dans ces contextes, les étudiants interrogés demeurent des « *étrangers* » au sein de la formation dans laquelle ils étudient, ils ne parviennent pas à s'affilier (Coulon, 1997). Tant sur le plan académique que sur le plan social (Tinto, 1975), ils demeurent « à la marge », ils éprouvent un sentiment de « décalage » vis-à-vis des autres dans leur environnement pédagogique et institutionnel.

Ces situations de marginalisation ou d'exclusion sont plus fréquemment vécues au début des parcours universitaires, et dans ce cas le plus souvent les étudiants se

réorientent[240]. Ainsi, elles peuvent être d'une durée variable, elles ne concernent qu'une seule année universitaire pour certains, tandis que d'autres étudiants de ce groupe « restent étrangers » pendant quatre voire cinq années à l'université. Ces étudiants avancent diverses raisons pour expliquer ces situations de désaffiliation ou de marginalisation, le plus souvent en articulant d'une part des facteurs liés au contexte tel qu'ils le perçoivent et dans lequel ils évoluent, avec d'autre part des facteurs plus personnels, liés à eux-mêmes, leur passé, leur histoire et leur parcours. Pour certains, ce sont des mesures de compensation du handicap qui entravent leur participation au sein de leur formation. D'autres demeurent étrangers car ils ne parviennent pas à pénétrer un nouvel univers disciplinaire et ne trouvent pas supports relationnels pour dépasser leur incompréhension auprès des enseignants et des étudiants. Certains étudiants « deviennent » des étrangers au sein des formations dans lesquelles ils se sentaient « membres et affiliés » lorsque le sens qu'ils accordent à leurs études se perd. Enfin, une partie d'entre eux sont assignés à une place d'étranger lorsqu'ils effectuent un passage ou une transition d'un « monde » à un autre.

3.2.1 Lorsque l'aménagement des études entrave la participation

POUR certains étudiants de ce groupe, leur maintien à distance ou en marge de la communauté s'explique selon eux par les mesures de compensation du handicap mises en place, notamment « *l'aménagement des études* » qui consiste à faire une année universitaire en deux ans. Cette mesure permet de diviser une année universitaire en deux ans, ainsi les étudiants concernés n'assistent qu'à la moitié des enseignements en présentiel et ne valident que la moitié des examens correspondant ; avant de réaliser la seconde partie de l'année universitaire l'année (calendaire) suivante.

> *« Je prends des épreuves, je choisis à peu près quinze heures de cours, et après l'année prochaine je fais les quinze heures de cours restantes. Enfin, c'est en discutant avec la prof principale de la licence, elle m'a donné la liste des cours et ce qui serait mieux de passer ensemble, que ça ait quand même une suite logique des choses. » (Bruno, L3 IPAG)*

Avec cet aménagement d'études, une licence se réalise par exemple en six ans, un DUT en quatre ans, etc. Cette mesure permet une sorte « d'allègement », quant au rythme et à la temporalité des cours (emploi du temps réduit de moitié) quant à la quantité de contenus à s'approprier et d'examens à travailler. Elle vise à offrir plus de temps aux étudiants concernés en lien avec leur fatigabilité, leur état santé, ou leurs propres rythmes. Elle est cependant susceptible de produire un « décalage » entre l'étudiant concerné par cette mesure et ses camarades de promotion, notamment en termes d'âge comme le constate Bruno qui fréquente quatre promotions différentes à l'IUT : « *j'étais entre guillemets un peu l'un des plus anciens, j'avais 22 ans, les jeunes en avaient 19, donc c'est vrai que ce n'était pas… on se sent vieux con entre guillemets !* ». Toutefois ce décalage ne concerne pas seulement l'âge. Selon certains étudiants, cette mesure de compensation comporte l'inconvénient « *d'empêcher la communication* », de « *rompre le lien social* » avec les enseignants et les autres étudiants, d'empêcher de « *créer des liens* » avec les autres, à la fois parce que ces étudiants sont absents la moitié

[240] Comme c'est le cas pour Ambre en science physique ou Emmanuelle en médecine qui se réorientent face à l'impossibilité de participer pleinement aux activités pédagogiques de la formation (cf. Chapitre 14, partie 2.1.3. Des réorientations face à l'inaccessibilité des études).

du temps mais aussi parce qu'ils changent de promotion et donc de camarades chaque année.

> *« Mes camarades comme mes profs, je les voyais très peu. Je les voyais puis hop je ne les voyais plus pendant une énorme période où eux ils se voyaient tous ensemble. On va pas dire que ça crée des clans ou des trucs comme ça, on n'est pas à ce stade-là, mais disons qu'on se connaissait moins, on rigolait moins ensemble, on s'appréciait moins enfin… c'est beaucoup moins bien moi je trouve ». (Kim, 2ème année de DUT)*

C'est le cas de Lucie en chimie, pour qui l'aménagement d'études concernent les trois années de licence, qui déplore la qualité de ses relations avec les autres étudiants : « *comme je le disais à plusieurs personnes, quand tu coupes ton année, tous les six mois tu changes de promo, donc de repères, ça c'est déjà un gros handicap.* ». Lors de sa première année à l'université, elle avait « *un groupe d'amis* » et se sentait bien intégrée, mais elle change de promotion l'année suivante et déplore l'existence de « *clans* » et le climat ou « *l'ambiance* » au sein de la promotion.

> *« Ça te force à changer de repères, à te refaire des copains à et cetera. Donc ça, tout le monde le sait, c'est très chiant, surtout si c'est une fois tous les six mois quoi. Tu t'habitues à peine à tes copains et puis tu dois t'en faire d'autres » (Lucie, L3 de chimie)*

Elle ne parvient pas les années suivantes à créer des liens avec les autres étudiants, ne se sent pas « *à l'aise* » et dit préférer « *[s']éloigner des clans (…) moi dès qu'il y a tout un groupe de personnes, je m'isole.* ». Lorsqu'elle sollicite des camarades, pour récupérer des prises de notes par exemple, elle dit avoir « *l'impression de gêner* » et « *en pleurait presque parfois* » : «*il faut quand même que tu ailles vers l'autre… et si tu ne viens pas vers l'autre il ne viendra pas vers toi. Moi c'est ce dont je souffre entre guillemets* ». Comme Lucie, Kim réalise sa première année de DUT en deux ans et considère que cet aménagement d'études « *coupe le lien social* » et empêche d'être « *vraiment dedans parce qu'on n'est pas là* » et a le sentiment de n'être « *pas vraiment acceptée dans la classe ou dans la promo* ». Cette étudiante vit douloureusement sa première année universitaire, elle dit ne pas participer pleinement aux activités, qu'elles soient pédagogiques ou sociales, au même titre que les autres étudiants de sa promotion. Selon elle, cette mesure de compensation constitue d'abord une perte de temps, mais elle produit également une sorte d'invisibilisation de sa présence (qui n'est que ponctuelle) ainsi que des entraves quant à sa participation potentielle et effective « *on se sent un peu rejeté, mis à l'écart comme si on n'était vraiment pas pareil, alors que non on a juste une sclérose en plaques, enfin on est exactement pareil* ».

> *« La base de l'existence c'est la communication. Aménager comme ça une année ça fait qu'on ne communique plus. Franchement on ne communique pas, ce n'est pas sur nous qu'on compte quand il faut faire un projet, on n'a pas de responsabilité (…) et puis on nous confie aucune tâche parce qu'on sait que bien souvent on n'est pas là. » (Kim, 2ème année de DUT)*

Sur le plan de l'intime et de l'identitaire, cette situation provoque selon elle une réduction de son identité à son statut de malade au détriment de celui d'étudiante. Ainsi, certaines mesures qui sont destinées à aider ou à compenser le handicap sont susceptibles de participer à stigmatiser. Pour Ambre, ce n'est que l'année suivante, lorsqu'elle décidera de participer pleinement et entièrement à l'intégralité des enseignements et des activités pédagogiques (contrairement à l'aménagement décidé en commission handicap) qu'elle aura le sentiment d'être connue et reconnue, notamment sur le plan identitaire au-delà de sa maladie : « *l'année d'avant en fait, ma maladie a pris le dessus. Pendant toute l'année, j'étais la fille qui avait une sclérose en plaques. Cette année,*

j'ai été Kim Michaud ». Considérant que cet aménagement ne la préserve pas réellement du point de vue de la fatigue (en termes de déplacements, du nombre et du temps de trajets pour se rendre en cours, de « trous » dans l'emploi du temps, d'ennui pendant les périodes « creuses » de la journée ou de la semaine), pour ne plus se sentir à la marge mais aussi pour « *prouver* » que c'est possible, Kim décide d'assister à l'intégralité des enseignements l'année suivante. En prenant part à toutes les activités pédagogiques, elle développe de nouveaux liens et de nouvelles relations avec ses enseignants et ses camarades l'année suivante, en devenant (et en étant progressivement reconnue comme) membre de la communauté, intégrée socialement et affiliée sur le plan intellectuel. Ce n'est pas le cas de Lucie qui au moment de l'entretien (en L3 de chimie après cinq ans passé en faculté de sciences) dit vivre un sentiment d'isolement depuis quatre années au sein de l'enseignement supérieur. Cette expérience négative la pousse à ne pas vouloir poursuivre ses études à l'université après l'obtention de sa licence et cela directement en lien avec la dimension sociale et relationnelle que comporte l'apprentissage.

> *« [j'envisage] peut-être d'arrêter les études parce que moi la fac je sature un peu en ce moment, la fatigue physique plus le reste. Les études en fac en soi j'aimerais arrêter, parce que l'ambiance pfff… (~souffle) Et moi, je t'avoue que dans une ambiance comme celle-là, je ne peux pas. » (Lucie, L3 de chimie)*

Précisons toutefois que d'autres étudiants de l'enquête qui connaissent un aménagement de leurs études, consistant à faire une année universitaire en deux ans, n'apparaissent pas dans ce groupe. On retrouve ces étudiants dans le groupe de ceux qui vivent leurs relations à l'université sur le mode de la concurrence entre la dimension académique et la dimension sociale[241].

3.2.2 Lorsque la compréhension fait défaut malgré un surinvestissement dans le travail universitaire

D'AUTRES étudiants demeurent des « étrangers » au sein de leurs formations universitaires parce qu'ils ne parviennent pas à s'approprier progressivement un nouveau langage, de nouveaux codes et de nouvelles règles propres à l'univers disciplinaire qu'ils découvrent, autrement dit, parce qu'ils ne parviennent pas à apprendre leur métier d'étudiant (Coulon, 1997). Ces étudiantes[242] vivent une expérience contrariée et difficile, elles disent se sentir « mal » dans leurs études. Elles ne parviennent pas à satisfaire les exigences pédagogiques malgré une très forte mobilisation et une focalisation sur les études et le travail universitaire, en termes de temps et d'énergie déployée. Elles développent peu de relations avec les autres étudiants et avec leurs enseignants, mais aussi peu d'activités liées à la vie étudiante ou en dehors des murs de l'université. Elles ne parviennent pas à comprendre ce que l'on cherche à leur enseigner et partagent une appréciation négative vis-à-vis des possibilités offertes par le contexte de dépasser cette incompréhension. Qu'il s'agisse du désintérêt de leurs enseignants, des relations de compétition ou de l'individualisme des étudiants, ces étudiantes ne parviennent pas à trouver auprès des autres une aide ou un appui pour

---

[241] Ils partagent alors une appréciation plus positive de cette mesure de compensation du handicap et parviennent à trouver de la satisfaction vis-à-vis de leur expérience, soit parce qu'ils développent une vie sociale riche en dehors des murs de l'université et profitent de la vie étudiante, soit parce qu'ils parviennent à « réussir » sur le plan académique (valider les examens et les semestres, progresser dans les années et les niveaux).

[242] Il s'agit ici d'un groupe exclusivement féminin.

dépasser ces difficultés et partagent le sentiment de se retrouver seules et isolées. Elles ne développent pas de sentiment de satisfaction, ni vis-à-vis de leurs études et des enseignements, ni vis-à-vis de leurs relations aux autres qui sont jugées comme distantes voire teintées d'indifférence.

C'est par exemple le cas d'Alice (L3 psychologie) lorsqu'elle entre en DUT informatique, après avoir obtenu un BTS dans l'établissement spécialisé (EREA) fréquenté dans le secondaire. Une fois entrée à l'IUT, malgré une réelle envie « *de réussir* » et une mobilisation forte autour des savoirs et des tâches académiques, elle constate : « *je ne comprenais rien en cours, c'était la catastrophe !* ». Pourtant très investie dans son travail universitaire, c'est bien la compréhension qui lui fait défaut et elle considère qu'on ne peut pas apprendre sans comprendre. Elle ne parvient pas à pénétrer ce nouveau monde disciplinaire qui comporte un langage et des codes (Coulon, 1997) qu'elle ne maitrise et ne partage pas.

> *« C'était un langage informatique donc forcément quand tu parles dans un langage que tu ne maitrises pas, tu ne peux pas apprendre mot à mot. Enfin, il faut comprendre d'abord la base, la base grammaticale du truc pour pouvoir construire des phrases. Sauf que la base je ne l'ai pas donc je ne peux pas non plus apprendre des phrases par cœur. Ça ne marche pas comme ça. » (Alice, L3 de psycho)*

C'est également le cas de Constance (L3 droit) qui rencontre des difficultés de compréhension dès la première année en licence de droit : « *en cours et en T.D (…) moi je sais que quand j'écris, il y a certains trucs que je ne comprends pas, énormément sur le coup.* ». Face à ces difficultés pour s'approprier le savoir et comprendre le contenu et le sens des enseignements, ces étudiantes se retrouvent seules et isolées. Alice sollicite de l'aide auprès d'une enseignante, sans succès, puisque cette dernière lui dit ne rien pouvoir faire pour elle.

> *« Un jour, je suis allée voir la prof parce que je ne comprenais rien. En fait, j'avais un devoir noté qu'elle devait ramasser, sauf que moi le devoir je l'ai fait à moitié, j'avais écrit trois lignes sur je ne sais combien, enfin je ne l'ai pas fait. Je suis allée la voir et je lui ai dit "je ne l'ai pas fait, je ne peux pas vous le rendre, je suis désolée, je comprends pas votre cours en fait". Et là, elle me répond "et bah ce n'est pas grave ! ". "Ce n'est pas grave ? " mais… (~rires) Je n'ai pas du tout compris et elle m'a laissée en plan comme ça, dans mon dans mon coin. Au final elle m'a dit "je ne peux pas vous aider, je peux rien faire, je ne peux rien faire pour vous. Vous lisez le cours et puis voilà ! " mais… j'ai beau lire le cours je ne le comprends pas ! » (Alice, L3 de psychologie)*

Constance partage avec Alice une appréciation négative de ses enseignants. Lorsqu'elle ne comprend pas, elle dit essayer de « *trouver par elle-même* » et se dit « *trop timide* » pour questionner l'enseignant pendant le cours ou le solliciter en dehors des temps d'enseignement : « *on ne voit pas les profs en dehors des cours, donc c'est difficile* ». Elle considère que les enseignants en faculté de droit ne sont pas disponibles pour lui apporter l'aide dont elle aurait besoin : « *ils font leur cours et puis ils s'en vont, c'est vraiment je fais mon cours et au revoir !* ». Selon elle, bien que certains enseignants soient plus « *ouverts* » et tentent de rendre leurs cours « *plus intéressants* » avec des exemples ou des « *références plus ou moins comiques* », d'autres en revanche sont très « *monotones* » et ne s'intéressent pas aux étudiants, à leur apprentissage, ou à la régulation de la communication en salle de classe.

> *« Ça se ressent surtout au niveau des élèves, dans certains cours il n'y a pas un bruit et dans d'autres ça papote dans la salle. Après c'est aux profs, à eux aussi de dire "arrêtez de parler". Non, certains ne le font pas. Du coup, ils sont là juste pour donner leurs cours et avoir leur paye et voilà. » (Constance, L3 de droit)*

Ne sollicitant pas les enseignants pour tenter de lever certaines incompréhensions qu'elle rencontre pour apprendre, cette étudiante ne sollicite pas non plus les autres étudiants, en lien avec la « *mentalité* » et « *l'individualisme* » qui règne selon elle en faculté de droit.

> *« Concernant les élèves, je pense que la fac de droit, je ne connais pas les autres facs mais à la fac de droit, c'est vraiment individualiste, c'est vraiment centré sur le cours. C'est vraiment on va dire un système de service à un service, du type je te passe mon cours, il faut que tu me passes ton cours en échange. » (Constance, L3 de droit)*

Face à leurs difficultés pour comprendre, autrement-dit pour construire un sens vis-à-vis des savoirs et de ce qu'elles apprennent, ces étudiantes ne disent bénéficier d'aucune aide, ni de la part des enseignants ni des autres étudiants, et se retrouvent seules et isolées. Alice décide au cours de la première année de « *laisser tomber* » le DUT informatique, mais ce qu'elle considère comme un « *échec* » a des conséquences, notamment sur la dimension identitaire de l'apprentissage. Elle questionne le sens de sa présence dans la formation mais aussi plus largement son identité.

> *« Le DUT informatique m'a un petit peu traumatisée. Parce que, enfin au début avec le BTS je m'en sortais très bien, mais alors en DUT informatique ça m'a tout remis en question. Je me suis demandée : mais qu'est-ce que je fais ? Qui je suis ? Qu'est-ce que je fais là ? Je ne comprends plus rien donc… oui forcément, moi ça m'a remise en question plus ou moins. » (Alice, L3 de psychologie)*

Constance va quant à elle persévérer dans ses études de droit, elle redouble la première et la seconde année de licence et ne parvient pas à créer davantage de liens ou de relations, que ce soit avec les enseignants ou les étudiants. Après quatre années passées en licence de droit, au sein de différentes promotions d'étudiants, elle considère que les relations entre étudiants ne se construisent que « *par intérêt* » et que « *la mentalité de la fac de droit ne changera jamais (…) je trouve que c'est quand même une fac asociale (~rires)* ». Elle travaille systématiquement seule, le plus souvent chez elle, elle n'entretient que des rapports distants et lointains avec les autres. Elle se focalise sur le travail universitaire et les tâches académiques et ne participe pas à la vie étudiante. Alors qu'elle n'avait jamais connu de redoublement dans son parcours scolaire, elle vit une expérience douloureuse lorsqu'elle redouble pour la deuxième fois à l'université : « *ça m'a un peu découragée, ça m'a mis un coup au moral. Bon je voulais toujours faire fac de droit mais ça m'a quand même perturbée au niveau moral.* ». Elle dit avoir pensé à « *arrêter* » mais qu'elle ne voulait pas « *regretter* » par la suite de ne pas avoir tout tenté pour obtenir sa licence. Elle considère que les relations aux autres n'ont pas d'incidence sur ses performances, qu'elles ne « *servent* » à « *rien* » par rapport à son objectif central qui est de « *valider* » ses examens, ses semestres et ses années.

> *« Je ne parle pas plus en cours et puis aux autres. (…) Je n'en ai pas énormément besoin, ce n'est pas ça qui fera que j'aurais mon année. Donc bon, on se voit on se dit bonjour, et puis dans quelques années ce sera au revoir. Donc ça sert plus ou moins à rien, pour le moment en tout cas. » (Constance, L3 de droit)*

3.2.3 Lorsque les études n'ont plus de sens par rapport au projet des étudiants

DANSle chapitre précédent, relatif aux projets des étudiants, nous avons vu que plusieurs étudiantes de l'enquête ont connu une « perte de sens » quant à leurs études et leur apprentissage en lien avec une déconstruction ou une reconfiguration de leurs projets. Ces pertes de sens, qui ont des conséquences sur leur mobilisation vis-à-vis des savoirs et de l'acte d'apprendre, sont aussi étroitement liées à la socialisation de ces étudiantes et l'évolution de leurs relations à elles-mêmes et aux autres. Cette perte de sens concerne des étudiantes ayant un projet professionnel qui se déconstruit progressivement dans l'enseignement supérieur, face à des choix de parcours vécus comme contraints menant à des perspectives professionnelles qui ne les intéressent pas, ou face à l'incertitude grandissante de pouvoir bénéficier de mesure de compensation du handicap dans les formations ou les métiers visés.

Ces étudiantes décrivent la manière dont cette dynamique de perte de sens influence leurs rapports aux autres et la manière dont elles perçoivent et surtout apprécient leurs études et les savoirs enseignés. C'est la cas d'Ambre en L2 de langues qui se retrouve « *par défaut* » dans un parcours « *enseignement* » au sein de sa formation alors qu'elle ne désire pas devenir enseignante : « *je ne me voyais pas prof, je n'aime pas ça* ». Elle n'éprouve alors plus aucun intérêt pour les enseignements et n'apprécie pas ce qu'elle apprend : « *le contenu ne me plaisait pas du tout* ». Cette expérience semble partagée par Emmanuelle, qui après avoir connu une intégration académique et sociale jugée très satisfaisante et s'être affiliée intellectuellement au cours de ses premières années de licence d'AES (cf. partie précédente), connait une démobilisation, une rupture ou une « *saturation* » selon ses mots, en troisième année de licence. Le goût qu'elle avait pour ce qu'elle apprend à l'université s'efface progressivement, elle ne parvient plus à se mobiliser, il lui devient « *dur de travailler* ». Elle dit devoir affronter plusieurs problèmes et mener « *plusieurs combats* » simultanément, notamment sur le plan de la santé qui la contraint à être moins présente en cours « *j'ai fait une énorme crise d'un mois et demi où j'ai quasiment vu personne* », ou sur celui des mesures de compensation du handicap concernant la formation (master MEEF) et le métier qu'elle vise (enseignante). Ces incertitudes et difficultés conjuguées relèguent au second plan l'apprentissage universitaire et son implication dans ses études : « *il n'y a même plus les cours là pour l'instant, les cours c'est secondaire* ».

Cette perte de sens et de goût vis-à-vis de ce qu'apprennent ces étudiantes s'accompagne d'une dégradation de leurs relations aux autres, qu'il s'agisse des enseignants ou des autres étudiants. Elles ne sentent plus à « *leur place* », questionnent le sens de leur présence à l'université, et font part de l'état de malaise ou de mal-être dans lequel elles se trouvent plongées, de « *l'angoisse* » et du « *stress énorme* » qu'elles vivent, qui affectent même leur état de santé.

> *« De toute façon j'étais là sans être là, enfin j'étais mal au possible. (…) j'essaye quand même de bosser, enfin d'essayer d'avoir une vie à peu près normale, mais ça faisait un mois avant les partiels que je pleurais tout le temps. (…) Juste avant les partiels je suis allée voir un médecin qui m'a dit c'est le stress machin bidule. Bref, j'avais un ulcère machin, tous les trucs possibles et imaginables… » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

> *« Ça me faisait un poids dans l'estomac quand je venais à la fac. (…) L'année dernière en L2, pour te dire, chaque fois que je devais aller en cours je faisais une crise d'angoisse. Au bout d'un moment, j'en avais même attrapé des migraines chroniques ». (Ambre, L1 de psychologie)*

Lorsqu'on questionne Ambre sur qui l'angoissait exactement, elle évoque le « *contenu* » des enseignements mais aussi « *la manière de nous parler des profs* » et les mauvaises relations entretenues avec la responsable de la formation qui « *[l]'avait un peu dans le nez* ».

> *« Chaque fois qu'il y avait une remarque à faire, elle la faisait. Par exemple au premier semestre, j'avais des agrandissements [des sujets d'examens] à avoir et je n'en ai eu aucun, mais aucun. (…) Du coup euh je me suis plantée mais royal aux partiels. Donc je lui ai écrit, pour qu'au moins ça ne se reproduise pas au deuxième semestre, et je n'avais pas eu de réponse. Puis, quand je commence à avoir les résultats je demande un rendez-vous à sa collègue qui était responsable des L2. Tout de suite après, je reçois un mail de la responsable de licence qui m'incendie parce que soit disant elle avait répondu et que c'était totalement faux ce que j'avais marqué. Enfin c'est parti en sucette (~rires) après j'ai calmé le jeu mais c'était tendu. » (Ambre, L1 de psychologie)*

Les relations amicales et les liens tissés au sein des réseaux de sociabilités étudiantes sont eux aussi susceptibles d'être dégradés (cf. encadré 22). Emmanuelle dit s'être progressivement « *isolée* », en « *s'éloignant* » du groupe avec lequel elle entretenait une sociabilité à la fois scolaire (sur le plan universitaire) et à la fois extrascolaire (loisirs et sorties en commun). Cet éloignement progressif renvoie selon elle à la fois à sa présence plus occasionnelle en cours, mais aussi au sentiment qu'elle développe vis-à-vis d'elle-même en se « *sentant moins étudiante* ».

A travers ces deux expériences, il semble particulièrement intéressant de constater que l'affiliation et l'intégration de l'étudiant à son environnement d'études n'est pas donné une fois pour toutes. Face à des changements, relatifs aux dimensions personnelles mais aussi contextuelles des études, certaines situations peuvent conduire à un éloignement voire une rupture du sentiment d'appartenance à la communauté. Ce retrait progressif, peut être perçu tantôt comme une prise de distance (plus ou moins choisie) tantôt comme une mise à distance (plus ou moins subie). Ainsi le sens des études et de l'apprentissage apparait étroitement lié à l'appréciation que l'étudiant développe vis-à-vis de son environnement d'études et de ses relations aux autres et à lui-même.

Encadré 22 : Des liens amicaux qui se distendent

« Avec mes amis, c'est plus compliqué en sachant que je ne suis pas les cours correctement. Dans les périodes où je vais bien, j'arrive à aller au bar où ils vont et cetera ou aller à la BU. Mais enfin là je me sens vraiment seule. Je ne m'étais pas rendu compte que je m'étais autant éloignée (…) Après je comprends ils ont autre chose à penser, enfin eux ils sont dedans, mais moi il y a tellement d'autres choses derrière.

C'est peut-être du fait que je me sois moins investie, enfin que je me sente moins étudiante. Sachant que je me pose beaucoup de questions sur les études et cetera, je vois ma vie avancer et voilà je ne vois rien au bout. Donc ça commence à devenir un peu compliqué. On va dire que, pas le temps est compté mais, on va dire que les temps de parcours sont comptés donc voilà. À côté, eux ils sont dans leurs études, ils sont à fond. Ils ont en plus des bonnes notes sans pour autant bosser beaucoup, alors que moi je peux bosser comme une malade et il n'y a rien qui paye. Donc ça commence à devenir dur les relations en fait. Après quand j'allais bien, j'arrivais à peu près à les suivre et encore. Du coup je me suis éloignée d'eux petit à petit, aujourd'hui je n'ai pas de contact à part une ou deux personnes. »

(Emmanuelle, L3 d'AES)

3.2.4 « Vous les handicapés ! » : entrer dans un nouveau monde

ENFIN, certains étudiants qui partagent une appréciation très négative de leur environnement d'études et un faible sentiment d'appartenance à leur formation expliquent leur statut d'étranger en articulant leur expérience passée et l'arrivée dans un nouveau contexte. Ces nouveaux environnements constituent pour eux des « *nouveaux mondes* » (au regard de leur passé et de leur parcours), dans lesquels ils découvrent une faible « *ouverture* » à la question du handicap et font l'expérience de situations de discrimination.

C'est notamment le cas d'Alexis qui après avoir fait deux ans d'études aux Antilles à la demande de sa mère qui « *voulait garder son fils auprès d'elle* », arrive en Lorraine pour poursuivre ses études.

> *« C'est difficile de s'acclimater, il y a déjà des groupes de camaraderies qui sont faits et toi tu débarques d'un autre pays, tu ne connais personne. Ayant été souvent refermé sur moi, parce que bon ma mère ayant le discours "d'abord c'est l'école et après le reste ça viendra", j'avais tendance à faire métro boulot dodo. En plus ma mère étant professeur… On va dire que j'étais toujours dans le cadre-là, la famille, l'école, la famille, l'école, maman et voilà. Donc j'ai eu pas mal de difficultés au début. » (Alexis, L3 d'information communication)*

Pour la première fois, Alexis vit « *l'éloignement familial* », il découvre un nouvel environnement d'études conjointement à une « *nouvelle culture* ». Il rencontre des difficultés pour créer des relations avec les autres étudiants, non seulement parce qu'il se dit plutôt « *replié* » sur lui-même, mais aussi parce qu'il intègre une L3 dans laquelle les étudiants ont déjà constitué des groupes « *de camaraderies* ». Les relations aux enseignants s'avèrent également compliquées pour cet étudiant qui dit avoir « *eu des difficultés* » qu'il explique notamment par la méconnaissance des enseignants vis-à-vis du handicap. Lorsqu'il s'inscrit en L3 d'histoire en 2010, selon lui pour certains enseignants « *c'est l'étonnement* », dans le sens où pour ces derniers « *à l'époque, ils n'avaient jamais eu de personnes en situation de handicap en cours* ». Il relate des expériences négatives et des « *réflexions* » de la part des enseignants qui l'ont « *déçu* »

> *« Il y en a qui m'ont dit "essaye de faire par toi-même" alors que je ne pouvais pas. Il y en a certains qui m'ont convaincu, donc j'ai fait leur examen sans secrétaire. Après il y a une réflexion qui m'a déçu, c'est par rapport à mon écriture. Ça je vais le garder pour moi, mais j'étais gêné par rapport à mon écriture. Finalement il m'a dit "tu vas me remettre un truc sur ordinateur" parce qu'il avait du mal à comprendre ma façon d'écrire. » (Alexis, L3 d'information communication)*

D'autres étudiants détaillent avec finesse la manière dont ils vivent la transition, plutôt brutale, d'un monde à l'autre, qu'il s'agisse d'un passage entre le « *monde du handicap* » au « *monde des valides* », ou de la transition entre deux univers disciplinaires différents. Pour Andreas, l'arrivée en BTS dans le « *monde des valides* » après une scolarisation passée exclusivement en milieu spécialisé *« dans le monde du handicap* » constitue une réelle rupture.

> *« Quand tu ne connais que le monde du handicap et puis que tout d'un coup tu te dis oh Andreas tu vas faire un BTS, c'est dans un établissement on va dire classique, tu te dis attend comment ça va se passer ? Toi tu as toujours été avec des personnes handicapées, donc là avec des valides… ça me faisait un peu peur. Bon après tu t'y habitues mais j'étais mal à l'aise en BTS. » (Andreas, L1 d'histoire)*

Cet étudiant évoque la transition difficile entre deux environnements d'apprentissage, notamment parce qu'ils se distinguent fortement : quant aux effectifs d'apprenants (d'un « *petit nombre* » de « *clubs de 5 ou 6* » à une classe d'une « *vingtaine* » d'étudiants) ; quant à la composition du groupe (« *à l'EREA il n'y a que des personnes handicapées, tu vois que des fauteuils, des handicaps différents* » tandis qu'en BTS « *tu es le seul handicapé* ») ; mais aussi quant à la relation aux enseignants (à l'EREA « *tu as une relation avec le prof qui est beaucoup plus proche, même amicale avec certains* »). Une autre étudiante détaille la manière dont son arrivée en licence de psychologie constitue une réelle rupture par rapport à son expérience passée en master de philosophie (cf. encadré 23). Bien qu'il s'agisse du passage entre deux formations universitaires de sciences humaines et sociales, il apparait dans son discours que ces deux disciplines constituent des « matrices disciplinaires » ou des matrices socialisatrices (Lahire, 1997 ; 2002 ; Millet, 2003) qui se différencient fortement : en termes d'effectifs étudiants et enseignants, en termes d'organisation de la formation (emploi du temps, découpage cours magistraux et travaux dirigés, modalités de contrôle des connaissances), mais aussi en termes de relations aux autres qu'il s'agisse des enseignants ou des étudiants (proximité en philosophie, « *indifférence* » en psychologie). La spécificité des savoirs transmis lui donne « *l'impression de faire des études scientifiques maintenant, plus que des études littéraires* ».

L'une des différences fondamentales relevée par ces étudiants, par rapport à ce qu'ils avaient connu précédemment, concerne l'accueil et « *l'ouverture* » au handicap dans ces « *nouveaux mondes* ». Andreas découvre en BTS « *que les bâtiments ne sont pas accessibles* », pour accéder à sa « *salle de cours* » il est contraint de passer par la salle des

Encadré 23 : D'un univers disciplinaire à l'autre : entrer en psychologie lorsqu'on est « philosophe »

En philo on était huit [étudiants], de la première année de licence à la dernière année hein (~rires). En psycho on est 800, enfin 800 pour l'année dernière, là cette année on est encore 500 je crois. En philo il n'y avait pas de découpage CM TD, là tout est découpé en CM et en TD. C'est une très grosse promo. On n'a pas du tout le même nombre d'heures par semaine, j'ai beaucoup plus d'heures en psycho que ce que j'avais en philo. J'étais exclusivement quasiment en contrôle continu en philo, je suis exclusivement en contrôle terminal, enfin en partiels terminaux en psycho. Tout ça, enfin plein de petites choses comme ça. Et puis, plus d'indifférence du coup, parce que comme on est plus nombreux… Nous, les profs en philo nous connaissaient tous, c'est normal on était huit, donc on se connaissait tous, c'était presque une toute petite classe de lycée en fait. Et là, personne ne connait personne, les profs ne nous connaissent pas par nos prénoms, ce qui est logique on est tellement nombreux, mais les élèves ne se connaissent pas entre eux non plus. Ça fonctionne par groupes, ouais par petits groupes, c'est souvent les gens qui ont été dans le même lycée ou voilà.

C'est surtout ça les différences fondamentales, parce que bon après sur le contenu des cours évidemment bien-sûr que c'est différent. Même si, c'est ce qu'on nous apprend en première année de philo et en première année de psycho, les deux sont indissociables parce que l'un a commencé par l'autre donc voilà. Mais sinon fondamentalement ces grandes différences là. Les différences d'effectifs, le nombre de profs aussi parce que je pense qu'il y avait six profs en philo, pour les trois ans, et pff il y en a une quarantaine pour la psycho (~rires). Je ne sais pas je ne les connais pas tous ! Et au niveau du handicap, les profs de philo se sentaient plus concernés que les profs de psycho je trouve. J'ai trouvé ça bizarre d'ailleurs, mais on a pas mal de problèmes avec certains profs. Je dis "on" parce qu'on est plusieurs du coup, on y est tous passé au moins une fois. Il y a une prof en particulier qui… qui ne nous aime pas ! (~rires). Et qui nous le dit, qui nous dit qu'on n'a rien à faire là. Et elle ne se gêne pas pour le dire en public, en plein milieu de de l'amphi en CM, devant témoins, devant le SISU et tout ! Et (~rires) Voilà, ça m'a fait bizarre quoi !

(Fanny, L2 de psychologie)

profs, ou encore « *quand ils faisaient un exercice incendie, ils ne m'évacuaient pas. Ils ne savaient pas comment m'évacuer. Ils disaient "on n'acceptera plus de personnes handicapées en BTS"* ». Au-delà de l'inaccessibilité du bâti, c'est dans les relations aux autres qu'il dit rencontrer le plus de difficultés. Dès le début de la formation, lors de l'organisation par les étudiants de la « *journée d'intégration* », Andreas a le sentiment d'être peu considéré et qu'il est maintenu à l'écart et traité différemment des autres étudiants en raison du handicap.

> *« À un moment je pose la question : "Pour moi ça se passe comment ? Comment vous avez organisé le truc pour moi ? " La prof m'a regardé bizarrement, tous les autres m'ont regardé bizarrement. La réponse de la prof principale c'était : "comme tu es handicapé ça va être fatiguant, c'est des activités sportives sur l'eau, tu n'es pas obligé de venir". J'ai dit "écoutez madame, ce n'est pas parce que je ne pourrai pas faire les activités sportives que je ne peux pas venir, c'est pour discuter avec les autres, je m'en fous même de les regarder, pour rigoler et tout ça." (…) Le jour J, j'y suis quand même allé. Bon, ma mère est quand même venue aider parce que le terrain était accidenté et tu ne vas pas demander à des jeunes de t'aider (~rires) quand ils ont jamais fait ça. » (Andreas, L1 d'histoire)*

Andreas a eu le sentiment de « *devoir se battre* » pour pouvoir participer à cette journée, et par la suite, tout au long des deux années il considère que « *même dans la classe[il] était super mal intégré* ». Il décrit de multiples situations dans lesquelles il est maintenu dans un statut d'étranger et désigne ce « *monde des valides* » comme étant une « *jungle* ». L'emploi de ce terme par cet étudiant peut être considéré comme significatif par rapport à la perception qu'il a de son environnement d'études comme un lieu hostile au sein duquel il faut lutter ou se battre. Selon le CNRTL, le terme *jungle* renvoie par analogie à un milieu « *où les individus les plus forts imposent leur volonté et où les moins aptes à lutter sont voués à l'échec* ». Il dit employer ce terme d'une part parce qu'il a le sentiment de déranger et de rompre les « habitudes » des enseignants : « *les profs ils n'avaient tellement pas l'habitude d'entendre ce bruit-là [du fauteuil électrique] que je les faisais sursauter à chaque fois (~rires)* ». D'autre part, ses relations aux autres étudiants sont marquées par la crainte, une peur mutuelle, voire de la pitié.

> *« Je dis la jungle parce que quand tu es différent des autres et que tu arrives comme ça, déjà tu as peur de la réaction des autres. Puis il y a des personnes, soit elles ont peur de venir vers toi, ça m'est déjà arrivé. Je faisais même pleurer une étudiante, rien qu'en l'a regardant, elle avait pitié, je la faisais tout le temps pleurer. Je te jure dès qu'elle me voyait elle pleurait ! » (Andreas, L1 d'histoire)*

Ces réactions provoquent de la colère chez Andreas, l'envie de « *s'énerver* » contre les étudiants *« parce qu'ils agissaient mal* ». Il a le sentiment qu'ils ne s'intéressent pas à lui, ne cherchent pas à communiquer, ni par les gestes, ni par les mots, ni même par le regard : « *ils ne m'adressaient presque pas la parole, quand je prenais la parole, même quand je faisais un exposé, ils avaient du mal à me regarder* ». Il est intéressant de constater que pour pallier ces mauvaises relations avec les étudiants de sa formation dont il considère qu'ils ont une « *mauvaise mentalité* », Andreas se rapproche et tisse des liens avec des « *étudiants étrangers* » présents dans une autre formation de l'établissement qui sont selon lui beaucoup « *plus ouverts au handicap* ». Il dit s'entendre « *super bien* » avec ces étudiants (inscrits en BTS Commerce International) qui deviennent « *des copains* » avec qui il *« rigole bien* ». Mais au sein de sa propre formation, dès qu'il est « *en cours* » il se retrouve isolé : « *je travaillais tout seul et j'étais obligé de me battre* ». En plus de ces mauvaises relations avec les étudiants, Andreas vit des relations et des situation d'interaction avec certains enseignants qu'il considère comme blessantes et excluantes.

« J'étais derrière la prof, déjà elle me fermait la porte au nez. Ou quand je suis sorti de l'hôpital, la première semaine des cours j'avais encore mon attelle, et la prof elle me fait "ah v'la Robocop !" Je l'ai mal pris. Tu vois déjà que je suis handicapé, j'ai du mal à me déplacer, en plus j'avais mal au genou tout ça… "v'la Robocop ?" » (Andreas, L1 d'histoire)

Fanny aussi fait l'expérience de propos et de discours enseignants qu'elle juge choquants, adressés à elle ou aux autres étudiants handicapés. Bien que cela ne concerne qu'une enseignante[243] en particulier, elle est choquée de découvrir que cette dernière déclare pendant un cours en amphithéâtre que les étudiants handicapés « *n'ont rien à faire là* ». Selon Fanny, avec cette enseignante « *toutes les personnes handicapées s'en prennent plein la tronche* », de manière régulière et répétée : *« elle nous 'spot' en public, comme ça devant tout l'amphi : "vous les handicapés !"*. Fanny se dit choquée dans le sens où elle n'avait « *jamais connu ça avant* », elle trouve « *ridicule* » l'attitude et les propos de cette enseignante qui ne fait preuve d'aucune « *retenue* » et se permet de tenir de tels propos « *en public devant témoins* », ce qui fait penser à Fanny qu'elle « *s'en fout* » des potentielles conséquences et qu'elle « *le pense sincèrement* ».

« Je n'avais jamais jamais jamais entendu un prof s'exprimer comme ça, sur une personne handicapée dans ces termes-là. Je sais qu'il y en a qui doivent le penser mais de là à le dire ! Je ne sais pas, moi en tout cas ça m'a choquée, et je suis pas la seule. Heureusement, parce que j'aurais trouvé ça bizarre d'être la seule à être choquée. » (Fanny, L2 de psychologie)

Fanny raconte que certains étudiants ont « *osé se plaindre* », qu'une plainte anonyme « *était remontée* » à ce sujet mais que cet évènement a provoqué un clivage dans la promotion entre les étudiants qui « *sont avec elle et qui boivent tout ce qu'elle dit* » et ceux qui « *savent bien qu'elle déconne* ». Selon les propos de Fanny, c'est un « *fossé* » qui sépare alors les deux groupes d'étudiants, entre d'une part ceux qui « *l'aiment* » et qui « *l'adulent* », auprès de qui elle a « *un énorme capital sympathie* » et d'autre part ceux, moins nombreux selon Fanny, qui la « *détestent* ». Certains étudiants ont même cherché à lever l'anonymat de la plainte pour découvrir qui en est à l'origine et une « *pétition* » a été faite pour « *sauver l'honneur de cette fameuse prof* ». Fanny dit ne pas savoir ce qu'est devenu cette plainte : « *moi je n'ai pas vraiment cherché à savoir, je me suis dit que si c'était pour qu'on me regarde de travers (~rires)* », mais elle estime que le comportement et les propos de cette enseignante ne sont « *un secret pour personne* ».

Contrairement à Andreas, Fanny dit s'être fait quelques « *copains* » en psychologie, « *assez naturellement* », elle est membre d'un « *petit groupe* » : « *moi je n'ai pas de problème particulier après je sais que d'autres personnes handicapées de la promo galèrent beaucoup* ». Elle observe avec curiosité le fonctionnement de ces « *petits groupes* » au sein d'une « *grosse entité* » elle dit à ce sujet que c'est « *comme mettre des boites dans des boites* ». Elle constate que ces petits groupes ne se « *mélangent* » que très rarement.

« J'ai rarement vu quelqu'un d'un groupe aller dans un autre groupe. Nous, avec mes copains, on le fait parce que nous bah… on aime bien rigoler quoi, on est sociable et tout.

---

[243] Fanny précise que d'autres enseignants ont joué le rôle de personnes ressources à son arrivée en psychologie et que les propos qui l'ont choquée ne concernent qu'un seul membre de l'équipe pédagogique : « *sinon à part elle, moi j'ai eu l'extrême inverse. Vraiment j'ai eu une prof qui dès le premier cours avec elle, elle savait que j'étais en réorientation, elle s'est occupée de moi. Encore aujourd'hui, dès que j'ai un truc, elle me dit "oui il faut venir me voir" et tout* ».

Des fois on se dit, tiens on va lui demander à lui. Mais sinon en général, les gens entre groupes ils ne se mélangent pas. On l'apprend ça en psycho d'ailleurs (~rires) » (Fanny, L2 de psychologie)

Plus généralement sur le plan des relations aux autres, Fanny a le sentiment d'un « *décalage* » entre elle et ses camarades de promotion, en termes d'âge et d'expérience mais aussi en termes de « *regard sur les études supérieures* », en termes d'esprit critique et de « *recul* » sur ce qu'on leur « *demande d'apprendre* ». Elle est souvent en désaccord avec certains savoirs enseignés qu'elle trouve « *absurdes* » et contradictoires avec ce qu'elle a appris en philosophie. Le plus souvent, elle ne partage pas avec les autres ces contractions, pour des raisons liées à elle-même (« *je ne suis pas du genre à étaler ma science »)* mais aussi des raisons liées au contexte : « *je n'ai pas forcément le droit de le dire que je ne suis pas d'accord* » et « *autant en philo, j'arrivais à prendre la parole, autant en psycho je ne le fais plus, on est trop nombreux je crois, ça me stresse* ». Il est intéressant de constater lors de l'entretien qu'après deux années passées en licence de psychologie, Fanny conserve le sentiment d'appartenir et d'être membre de la communauté des philosophes, à distance de la discipline qu'elle étudie et des « *psychologues* » auxquels elle ne s'identifie pas.

⁂

Dans ces contextes spécifiques[244], ces étudiants ne développent pas ou peu de réseau de sociabilité à l'université, ils n'ont pas le sentiment d'appartenir à un groupe ou à une communauté. Ils vivent leurs études en restant à l'écart ou en marge et ne font pas l'expérience d'une sociabilité « *scolaire* » comme un appui ou un soutien pour le travail académique. Ils ne partagent pas non plus avec leurs pairs étudiants une sociabilité « *extrascolaire* » articulée autour d'activités en dehors de l'université (loisirs, culture, militantisme) (Jellab, 2011). Cette sociabilité et plus largement l'intégration sociale sont perçues différemment par les étudiants de ce groupe. Certains ne les jugent pas nécessaires ou essentielles pour « *réussir* » et se mobiliser sur les savoirs, comme c'est le cas pour Constance qui dit ne pas « *en avoir besoin* » dans le sens où ce n'est pas ça qui « *fera que j'aurais mon année* ». Tandis que pour d'autres à l'inverse, être intégré sur le plan social mais aussi académique à l'université apparait primordial à la fois pour pouvoir participer pleinement (et au même titre que les autres étudiants) à l'ensemble des activités pédagogiques, mais aussi pour pouvoir se construire une identité qui ne se « réduit » ou ne s'articule pas autour du handicap ou de la maladie.

[244] Au risque de nous répéter, rappelons que dans d'autres contextes d'études, la majorité des étudiants de ce groupe connaissent d'autres type de socialisations et de sociabilité à l'université.

3.3 « Vivre un entre-deux » : concurrence entre l'intégration sociale et académique, privilégier les études ou la vie étudiante ?

DANS certains contextes et environnements d'études, les étudiants de l'enquête ne sont ni pleinement membres, ni vraiment étrangers, ils vivent des expériences plus contrastées que celles des deux groupes précédents. Il s'agit d'étudiants qui vivent leur intégration sociale et leur intégration académique sur le mode de la concurrence, la plupart du temps sans parvenir à combiner ou concilier les deux. Ils ont en commun de ne connaitre une satisfaction que sur l'une ou l'autre des dimensions de l'intégration étudiante. Ainsi, ils font l'expérience de situations « d'entre-deux » (Korff-Sausse et Araneda, 2017) ou des situations liminales (Murphy, 1990 ; Calvez 2000 ; Blanc, 2010) où ils ne se définissent comme étant ni vraiment membres, ni vraiment étrangers.

Autrement dit, certains d'entre eux se disent trop focalisés sur le travail académique et leurs études pour pouvoir profiter de la vie étudiante ou d'une vie sociale en dehors de l'université. Leur focalisation sur les études et le travail académique permet à ces étudiants de se conformer aux attentes et aux exigences académique de leur formation, au prix d'un investissement très conséquent en termes de temps et d'énergie déployés. Toutefois, ils ne développent pas de relations aux autres étudiants au sein de leur environnement d'études ni de réseaux de sociabilité à l'université. Ils passent la plupart, parfois la totalité, de leur temps libre à étudier et font part d'une insatisfaction quant à leur vie sociale qu'ils jugent très limitée voire totalement inexistante.

Tandis que d'autres, au contraire, connaissent une satisfaction vis-à-vis de leur vie sociale et disent profiter de la vie étudiante en participant à de nombreuses activités en dehors de lieux et des temps universitaires. Cependant, ces étudiants ne satisfont pas les exigences académiques, ils se considèrent « en échec » par rapport à leur formation et ont des performances qu'ils jugent insuffisantes. Dans ces contextes, ils ne « valident » pas leurs examens et leurs semestres, ils redoublent ou bien se réorientent.

Les étudiants de ces deux sous-groupes développent un rapport à leurs études qui peut apparaitre contraire ou opposé. Les premiers considèrent que leur performance académique se réalise au détriment de leur vie sociale et entrave leur participation à la vie étudiante, tandis que les seconds considèrent que leur vie sociale riche se réalise au détriment de leur investissement dans le travail académique.

Ce qui apparait particulièrement intéressant vis-à-vis des étudiants de ce groupe c'est que la quasi-totalité d'entre eux connait un « basculement » d'un sous-groupe à l'autre au cours de leurs études. Considérant qu'ils ne peuvent concilier une intégration académique et une intégration sociale, ils font un travail d'arbitrage entre ces deux dimensions. Cet arbitrage ou la manière dont ils se positionnent dans cette tension ou cette concurrence entre intégration académique et intégration sociale est susceptible de varier au cours du temps.

3.3.1 « Se focaliser sur les études » au détriment de la vie sociale

ON RETROUVE ici les étudiants qui disent avoir très peu de relations avec les autres étudiants de leur formation mais aussi une vie sociale en dehors de l'université qu'ils jugent insuffisante, très limitée voire inexistante. Les étudiants de ce groupe disent être focalisés sur le travail académique en termes d'énergie déployée mais surtout en termes de temps. Ils passent la majorité voire la totalité de leur temps libre à travailler. Pour ces étudiants, le « moment » passé à étudier devient ainsi un « absolu » (Lefebvre, 1989).

Ce problème de temps disponible explique, selon certains d'entre eux, qu'ils n'aient pas développé de relations avec leurs pairs et qu'ils ont très peu d'activités extra-universitaires. Jean considère que c'est sa discipline d'études, le droit, qui lui impose ce rythme de travail :« *ce n'est pas facile le droit, donc je n'ai pas trop le temps enfin, je sors très, très modérément* ». Il considère qu'une fois arrivé en L3, le rythme de travail s'intensifie et l'on peut analyser dans ses propos que c'est bien le contexte ou la matrice disciplinaire (Millet, 2003) qui impose en quelque sorte le rythme de travail : « *là, tu sens que ça monte d'un cran qu'il faut, le temps que tu as de libre il faut le passer à bosser, à réviser* ». Cette perception des contraintes imposées par les cadres universitaires, notamment en termes de temporalité, renvoie au processus de socialisation silencieuse (Lahire, 1997) et à la manière dont les filières universitaires constituent des « *univers de socialisation* » (Galland, 1995) qui imposent aux étudiants des styles de travail, de comportement et d'existence (Lahire, 1997 ; 1998 ; 2000 ; 2002). Les disciplines participent aussi à influencer la culture des étudiants de chaque univers disciplinaire car l'organisation pédagogique, la pression normative, les exigences, les espaces et les dispositifs mis en place participent pleinement à cette socialisation. Il en va de même pour Agathe qui considère que durant sa première année de licence elle n'avait « *pas du tout le temps de sympathiser* » avec les autres étudiants de sa formation. Elle se dit focalisée et trop centrée sur les études, selon un rythme de travail personnel conséquent et régulier toute l'année (au minimum deux ou trois heures par jour en semaine et une dizaine d'heures le weekend).

Une autre étudiante de ce groupe se dit insatisfaite vis-à-vis du peu de relation et de lien qu'elle est parvenue à créer avec les autres étudiants à l'université. Cependant, pour Claire ce n'est pas le contexte qui en est à l'origine. Elle explique davantage sa « *solitude* » ou son isolement à partir de facteurs personnels : « *je suis timide et je n'ai pas confiance en moi, je pense que c'est deux grand facteurs* ». Elle dit se sentir « *à l'écart* » au sein de sa formation, ne pas « *avoir réussi à se faire des amis depuis la L1* ». Elle observe les petits groupes de sociabilités se créer autour d'elle, et plus le temps passe, plus il lui semble difficile d'aller vers les autres : « *en plus comme les gens ils sont déjà tous en groupe, c'est dur, et comme je ne me suis pas intégrée dans un groupe…* ». Elle pense que c'est elle qui ne parvient pas à aller vers les autres, bien qu'elle considère que peu d'étudiants sont venus vers elle.

> *« Quelques-uns ont tenté mais après je n'ai jamais… Je ne sais pas. Il y en a qui m'ont parlé une fois, deux fois, et puis après ça s'est arrêté. Mais il n'y en n'a pas beaucoup qui sont venus vers moi non plus. Mais ceux qui sont venus, la plupart sont repartis. Puis après, j'essayais de leur redire bonjour tout ça, mais pff…rien. » (Claire, M1 de langues)*

Ces étudiants n'ont que de rares interactions avec les autres étudiants de leur formation. Seul Jean a « *retrouvé* » dans sa promotion quelques « *connaissances* » qu'il avait au lycée, mais il ne partage aucune activité avec ces derniers (ni académique, ni extra-universitaire). Claire et Agathe disent toutes deux se sentir très isolées, mais

comme elles sont inscrites dans la même promotion en L1 et en L2, elles se rapprochent l'une de l'autre.

> *« Comment je vais te dire ça… ça c'est moche mais je le pense malheureusement. C'est que, les gens qui ont des faiblesses, ils sont forcément plus gentils entre eux, ils sont compatissants. (…) Et puis même Claire, je ne sais pas, c'était à la rentrée et je voyais qu'elle était seule et moi j'ai l'habitude d'être seule. Alors du coup, je me suis dit à deux seules, on sera plus ! » (Agathe, L3 de langues)*

Ces étudiants déplorent avoir très peu d'activités extra-universitaires ou de loisirs. Tandis qu'Agathe, Claire et Jean considèrent que leur vie extra-universitaire est limitée en raison de leur focalisation sur leurs études, pour Louis c'est l'inverse. Ce dernier considère qu'il est restreint vis-à-vis des possibilités de participer pleinement à la vie étudiante, en lien notamment avec l'accessibilité des lieux et des activités « *les lieux étudiants je les ai repérés mais encore faut-il que ce soit accessible* ».

> *« Les lieux historiques quand tu es handicapé, à Nancy il n'y a qu'un seul musée qui est accessible. Tu as vite fait le tour, et encore c'est le musée des beaux-arts, quand tu es historien... Puis les sorties avec l'association des étudiants d'histoire, moi j'ai toujours cotisé à l'association. En trois ans, les sorties, j'ai toujours des problèmes, soit des problèmes de transports soit parce qu'il faut trouver un logement accessible. Quand tu es soixante étudiants va trouver un logement accessible et adapté. Donc les sorties oui c'est vrai que je n'en ai jamais fait. » (Louis, L2 d'histoire)*

Louis dit ne pas « *pouvoir faire vraiment ce qu'il veut en occupation* » : le handisport coûte cher au regard de son budget, lui et ses camarades rencontrent des problèmes de mobilité pour se voir en dehors des temps universitaires, les lieux et les activités liées à la vie étudiante sont peu « *accessibles* ».

> *« Étudier c'est bien, mais en fait c'est ma seule occupation. Etant donné que je ne peux pas faire grand-chose de la vie étudiante. Comme je n'ai pas d'autres occupations, que la fac, tout mon temps libre je le passe à lire des bouquins et faire du travail de fac. Alors bon je sais c'est un peu chiant. » (Louis, L2 d'histoire)*

Ces étudiants n'ont développé que de très faibles relations avec les autres étudiants à l'université et ils considèrent la plupart du temps ne pas avoir d'amis ou de réseaux de sociabilités hors du contexte académique. C'est pourquoi Claire dit par exemple « *[s']ennuyer à mourir pendant les vacances* » parce qu'elle « *n'a pas trop d'amis* ».

A l'exception de Louis, il est intéressant de constater qu'ils ont en commun de faire partie du groupe des étudiants ayant des parents très (ou trop) impliqués dans leur scolarité et dans leurs études. On peut faire l'hypothèse que cet « héritage » familial pèse sur cette focalisation et cet investissement dans le travail académique. Par ailleurs, un autre point commun qu'ils semblent partager concerne leur *rapport à la déficience* (Blanc, 2010) ou leur rapport au handicap influençant le rapport à soi et le rapport aux autres.

Jean, qui connait des « *troubles de l'apprentissage* » (dyslexie), dit ne jamais avoir parlé du handicap avec les quelques camarades de promotion avec qui il échange occasionnellement : « *tu sais, moi je ne m'étale pas là-dessus (...) ils ne m'ont jamais vraiment trop posé de questions. Mais je n'en parle pas naturellement* ». Il bénéficie d'une mesure de compensation du handicap qui consiste à être accompagné par un preneur de notes durant les enseignements, or il demande à ces preneurs de notes de ne pas s'installer à côté de lui pendant les cours. Lorsqu'on le questionne à ce sujet, il explique avoir connu une mauvaise expérience dans l'enseignement secondaire avec une

« *assistante de vie scolaire qui était collée à [lui] toute la journée* » et qu'il trouvait que « *c'était l'horreur* ». On peut se questionner sur une possible stratégie de la part de cet étudiant, consistant à tenir à distance le preneur de notes, pour ne pas « rendre visible » l'accompagnement et ainsi ne pas être « étiqueté » (Becker, 1985) ou risquer la stigmatisation en passant du statut de « discréditable » à « discrédité » (Goffman, 1975).

Comme Jean, Claire dit ne pas « *avoir envie de parler de ses handicaps* » avec les « *jeunes de son âge* ». Ayant connu des moqueries et des critiques de la part de ses camarades au cours de sa scolarité dans l'enseignement primaire et secondaire on peut faire l'hypothèse que ces expériences l'ont marquée dans le rapport qu'elle entretient aux autres : « *avec Agathe, on se parle un peu de nos handicaps, mais face aux gens entre guillemets normaux non* ». Pourtant, elle se retrouve dans des situations compliquées vis-à-vis des camarades avec qui elle tente de créer dans liens dans la mesure où ses « troubles visuels » l'empêchent de reconnaitre les étudiants et donc de les saluer par exemple : *« comme j'ai des problèmes de vue ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas parce que je ne veux pas les voir que je ne leur dis pas "bonjour", c'est que je ne les vois pas* ». Concernant les enseignants, elle s'est vu contrainte d'aller à leur rencontre la première année pour les informer des mesures d'aménagement des examens : « *pour les examens on m'a dit qu'il fallait que je prévienne tous les profs* ». Elle est plutôt critique vis-à-vis de la réaction de ses enseignants : « *j'avais plus l'impression qu'ils s'en fichaient, que ça leur faisait perdre cinq minutes avant de partir, donc ça les gênait* ». Ces deux étudiants semblent avoir un « *rapport à déficience* » caractérisé par *l'absence* dans le sens où elle n'est pas mise en mots, autrement dit « *la langue ne trouve pas son exposabilité* » (Blanc, 2010, p.142) et ainsi, elle ne peut pas être comprise.

Agathe au contraire dit « *afficher son handicap* » auprès des autres étudiants, et « *s'excuse* » des « *difficultés pour parler* » qu'elle rencontre selon son état de fatigue.

> *« Souvent c'était moi qui leur en parlait, parce que moi ça me gêne. Par exemple "excusez-moi, là je vais beaucoup bégayer". Tu vois, c'est ça mon problème aussi, c'est que des fois, il y a des moments où je me sens mal et c'est moi qui affiche mon handicap. Enfin je veux dire, "ah je suis lente, je bégaye, excusez-moi, excusez-moi" à un moment…je comprends que les gens ils n'en peuvent plus ! » (Agathe, L3 de langues)*

Lorsqu'on lui demande si elle en parle aux autres étudiants pour qu'ils comprennent, elle répond : « *pour qu'ils m'excusent entre guillemets, alors que je sais qu'il faudrait au contraire que je ne m'excuse pas d'être ce que je suis, mais bon, c'est dur* ». On constate dans les propos de cette étudiante la dynamique identitaire qui se joue dans le rapport aux autres qui est aussi nécessairement un rapport à soi (Charlot, 1997). Agathe considère que « *dans la vie il faut des modèles* », elle se définit elle-même comme n'étant pas « *lambda* » et que c'est le « *modèle normal* » qu'elle « *aurait aimé suivre* ». Lorsqu'elle rencontre « *d'autres traumatisés crâniens* » elle constate un décalage, notamment parce que selon elle ils n'ont pas les mêmes « *objectifs* » qu'elle : « *moi, je veux redevenir normale, et j'ai l'impression que tout le monde passe outre, puis moi je n'y arrive pas* ». Les relations humaines lui apparaissent complexes à appréhender, notamment dans l'équilibre à trouver entre l'imitation et la différenciation pour pouvoir être acceptée par les autres.

> *« Là ça c'est un peu dur à expliquer…. Parce qu'il y a des fois, j'ai l'impression que les gens ne veulent pas être avec moi parce que je suis trop différente. Et il y a d'autres fois, c'est l'inverse, j'ai l'impression que les gens ils ne veulent pas être avec moi parce que je veux trop leur ressembler. Donc, du coup, c'est la complexité humaine » (Agathe, L3 de langues)*

Les propos d'Agathe révèlent la difficulté qu'elle rencontre pour se positionner vis-à-vis des autres et vis-à-vis du handicap et de la déficience. Tandis que Claire et Jean semblent avoir un rapport à la déficience (Blanc, 2010) caractérisé par *l'absence*, Agathe semble osciller entre une *euphémisation* et une *revendication*. Tantôt la déficience est reléguée au second plan, voire niée, pour ne pas parasiter les relations à soi et à autrui ; tantôt elle est montrée, exposée ou officialisée (Blanc, 2010).

Ces étudiants entretiennent des relations distantes et insatisfaisantes avec les autres et n'ont que très peu d'activités en dehors de leurs études. Le *moment* passé à étudier est susceptible de devenir un absolu (Lefebvre, 1989). Les *temps*, les *instants* ou les *rythmes* pluriels ne se « superposent » plus dans une coprésence ou une synchronie (Lesourd, 2006 ; Bachelard, 1963), pour ces étudiants il n'existe plus qu'un temps, celui passé à travailler et à étudier. Or, selon Lefebvre, le moment a besoin des autres moments pour exister, si le sujet « *s'enferme* » dans un moment cela conduit à une forme d'aliénation. Selon cette perspective on peut considérer que ces étudiants n'existent plus que par leur appartenance à l'université, susceptible ainsi de devenir une université « *totale* » ou « *totalitaire* » (Lefebvre, 1989).

3.3.2 « Vivre la vie étudiante » : satisfaits sur le plan social mais en marge sur le plan académique

DEUX étudiants ont une appréciation positive vis-à-vis de leur expérience à l'université mais qui est davantage liée à la vie étudiante qu'à leur formation ou aux études elles-mêmes. Ils font l'expérience d'une situation que l'on peut qualifier « d'entre-deux » dans le sens où ils disent profiter d'une nouvelle « *liberté* » et d'une vie sociale riche en dehors des murs de l'université, mais ne parviennent pas à s'affilier, à apprendre leur métier d'étudiant et à avoir des performances en adéquation avec les exigences académiques. Ainsi, ils connaissent des redoublements (Stéphane redouble la L1 d'histoire, Abdel redouble la L1 de géographie) et/ou des réorientations (Abdel se réoriente à deux reprises, de la filière AES en histoire puis en géographie l'année suivante).

Ils connaissent tous deux une « *liberté nouvelle* » dans le sens où ils décohabitent du domicile familial, Stéphane s'installe dans un appartement indépendant et Abdel au foyer d'hébergement pour les étudiants handicapés, et tous deux disent profiter « de la vie étudiante ». Ils ont une vie sociale et extra-universitaire riche qui les satisfait et ils fréquentent plusieurs réseaux de sociabilités, plutôt à distance des étudiants de leur formation. Qu'il s'agisse d'anciens camarades du lycée, ou de personnes rencontrées au cours de l'enseignement supérieur, ces deux étudiants disent partager de nombreuses activités en dehors des temps et des lieux académiques : pratiques sportives, sorties et fêtes, activités de loisirs mais plutôt avec des gens « *extérieurs à la fac* ». Toutefois, selon eux, cette vie étudiante et ces activités extra-universitaires passent au premier plan, en reléguant au second plan la mobilisation sur les études et leur investissement dans le travail universitaire.

> *« En appart, il y a souvent un copain qui arrive le soir. On boit un coup (~rires) Enfin, voilà ça… Même en semaine, même sans trop boire, je veux dire, on ne révise pas quoi ! On boit des coups, on mange ensemble en ville, il n'y a jamais de fin ! » (Stéphane, L3 d'histoire)*

> *« Je pense à autre chose* [qu'aux études] *je pensais à… où est-ce qu'on va, où est-ce que je vais sortir ce weekend, qu'est-ce que je vais faire la semaine, avec untel ou untel » (Abdel, L1 de géographie)*

Ils se distinguent quant à la perception et l'appréciation qu'ils ont de leur environnement d'études, que l'on peut toutefois qualifier de mitigée. Abdel dit « *se sentir bien* » au sein de l'établissement et du campus Lettres et sciences humaines qu'il juge « *accessible* » et où les « *gens sont ouverts* », « *et tu vois, quand tu te sens bien dans un truc tu as envie de continuer* ». En revanche, il est plus mitigé vis-à-vis de ses relations aux autres (en L1 d'AES puis en L1 d'histoire) : « *en cours je ne parlais à personne, ou juste à deux trois personnes* » et « *les profs ils ne venaient pas vers moi* ». Stéphane aussi a une appréciation plutôt mitigée de son environnement d'études et surtout se dit un peu déçu sur le plan des relations avec les enseignants : « *le rapport étudiants profs n'est pas le même qu'au lycée, il n'y a plus vraiment de relations qui peuvent s'installer ou elles sont minimes ».*

Selon eux, les relations qu'ils entretiennent avec les autres étudiants au sein de leur formation sont influencées par le dispositif et les mesures de compensation du handicap. Ces étudiants partagent une appréciation mitigée voire ambivalente vis-à-vis de l'accompagnement pédagogique consistant à être accompagnés en cours par un preneur de notes (un « *secrétaire* » ou un « *scripteur* »). Bien qu'ils s'accordent sur les avantages que cela comporte, notamment avoir des « *cours complets* », ils considèrent que la présence d'une tierce-personne est susceptible de les embarrasser voire de les entraver dans leurs relations aux autres étudiants.

> *« Quand tu es la seule personne handicapée dans la classe, les gens, ils vont vouloir venir se rapprocher de toi, venir t'aider. Alors que s'il y a deux personnes, qu'on est accompagné d'un secrétaire, on est dans la même bulle quoi. » (Abdel, L1 de géographie)*

> *« Je n'aime pas, enfin ce qui est gênant… enfin après j'ai pas le choix ! Mais quand je suis avec mes amis et qu'il y a le scripteur qui arrive, je suis toujours dans une situation euh… Enfin, je ne vais pas dire que je me cache, mais presque, c'est quelque chose d'embarrassant je trouve. Et dès qu'on essaye de me poser des questions, j'esquive assez facilement. » (Stéphane, L3 d'histoire)*

Pour Stéphane, étudiant dyslexique et dyscalculique, cette mesure de compensation du handicap comporte l'inconvénient de « rendre visible » un « *truc qui n'est pas apparent* ». Les craintes qu'il évoque vis-à-vis de cette visibilité ou « exposition » de la situation de handicap renvoie aux représentations et aux images dépréciatives du handicap (Goffman, 1975 ; Korff-Sausse, 2011 ; Stiker, 2015) et au risque selon lui d'être remis en cause quant à sa légitimité et ses capacités à étudier l'histoire mais aussi quant à la possibilité de s'attribuer le « mérite » quant à ses performances.

> *« Malheureusement, on ne devrait pas faire ça mais on a toujours peur du jugement des autres mais… Ouais j'ai peur qu'ils disent des trucs comme "ouais il sait pas écrire !" ou "qu'est-ce qu'il fout là ?" quoi, des réflexions là-dessus. (…) (…) je pense que les gens, inconsciemment, quand ils voient " handicapé", ils mettent des préjugés derrière. » (Stéphane, L3 d'histoire)*

Stéphane dit « *ne jamais parler* » du handicap avec les autres étudiants : « *même mes amis très proches, ils ne le savent même pas* ». Au-delà, de la crainte portant sur les préjugés ou les représentions négatives à l'égard du handicap, Stéphane craint également que les mesures de compensation (telles que composer lors des examens dans une salle individuelle avec un scripteur), soient assimilées par les autres à de la « *triche* » ou à un traitement de faveur plutôt qu'à une égalisation des chances.

« De temps en temps aussi, on me disait que je trichais, enfin j'ai entendu ça. Comme quoi j'allais à côté donc que je pouvais tricher. Une fois à un contrôle, il n'y avait que moi qui avais répondu à une question et donc ils ont conclu que j'avais triché à ça. Voilà, alors que ce n'est jamais le cas. » (Stéphane, L3 d'histoire)

Selon lui, ces remarques et ces commentaires « *contribuent* » à lui donner le sentiment parfois que « *ce n'est pas totalement [son] travail* » du fait qu'un tiers écrive pour lui (sous la dictée). Il dit être « *de plus en plus gêné d'avoir un scripteur* ».

« Le fait d'avoir un scripteur, j'ai l'impression que ce n'est pas totalement moi qui… Alors, c'est moi qui dicte tout mais, comment dire... Oui parce que ça ne dépend pas que de moi comme on dit, voilà ça ne dépend pas que de moi, donc je suis obligé d'avoir une intervention extérieure pour réussir. Ce n'est pas que moi qui ai… je veux dire sans intervention extérieure j'aurais été nulle part. Enfin, je n'aurais pas été jusque-là, c'est ça que je veux dire, sans cette aide je n'aurais pas réussi à arriver jusque-là » (Stéphane, L3 d'histoire)

Pour ne pas s'exposer aux jugements des autres étudiants, il déploie différentes stratégies qui consistent par exemple à tenir à distance le preneur de note lors des enseignements ou encore à éviter tous les travaux de groupe au sein de sa formation. Pour cela, il dit « *baratiner un peu* » ses enseignants et jusqu'en troisième année de licence il dit avoir toujours *« réussi à esquiver* » les travaux de groupe.

« Je déteste travailler en groupe, parce que justement je ne veux pas montrer mes difficultés, du coup ça me gênerait et puis voilà je préfère travailler tout seul. Généralement, je vais voir l'enseignant, voir si je ne peux pas rendre une copie tout seul, plutôt que de passer en groupe ou travailler avec quelqu'un d'autre. Je le présente (~rires) "ce serait possible euh nanana" enfin j'essaye de baratiner un peu (~rires) et puis voilà quoi (~rires). Enfin, ils disent "oui" la plupart du temps, ils me disent "pas de problème". » (Stéphane, L3 d'histoire)

Bien qu'il dise ne pas avoir « *honte* » d'être « *reconnu en situation de handicap* », ces stratégies consistant à « cacher » aux yeux des autres étudiants ses « *difficultés pour écrire* » révèlent les tensions identitaires qui le traversent et se jouent dans ses relations aux autres. Dans l'interaction avec les autres étudiants, lorsqu'il est désigné et qu'il se sent perçu comme un tricheur, cela n'est pas sans effet sur son rapport à lui-même. Il a le sentiment de ne pas pouvoir s'attribuer pleinement le mérite lorsqu'il « *réussit* » puisqu'il est « *obligé d'avoir une intervention extérieure* », considérant que sans mesure de compensation du handicap à l'université il ne serait « *allé nulle part* ». Ces stratégies questionnent également la manière dont l'université est susceptible d'être un lieu de « *masquage du handicap* » (Bourdon, 2004) pour que le regard des autres ne soit pas centré sur l'incapacité (« *j'ai peur qu'ils disent des trucs comme "ouais il sait pas écrire !" ou "qu'est-ce qu'il fout là ? "»).* En évitant que les autres se focalisent sur une « incapacité », il s'agit pour cet étudiant de ne pas être remis en cause quant à la légitimité de sa poursuite d'études et la pertinence de sa présence à l'université.

3.3.3 Délaisser l'un pour privilégier l'autre : une conciliation impossible ?

LA MAJORITE des étudiants de ce groupe (tous à l'exception de Jean) connaissent un « basculement » à un moment de leur parcours vis-à-vis de l'équilibre ou de l'arbitrage entre d'un part une focalisation sur les études et d'autre part leur vie sociale et extra-universitaire. Claire et Agathe vont opérer des choix pour développer leur vie sociale et leurs relations aux autres, même si elles considèrent que c'est au détriment de leurs performances ; tandis qu'Abdel et Stéphane tentent de s'investir davantage dans le travail académique bien que cela nécessite selon eux de « *faire une croix* » sur une partie de leurs activités sociales en dehors de l'université.

Pour Abdel, l'arrivée en L1 de géographie s'accompagne d'une transformation de l'appréciation qu'il a de son environnement d'études qu'il évalue alors plus positivement, tant concernant la relation aux étudiants que la relation aux enseignants, qu'il s'agisse de la « *mentalité* » ou de leur « *sociabilité avec les personnes handicapées* ».

> *« Je suis arrivé en géographie et ma classe, tu vois en géographie, c'est des plus petites classes, il y a moins de monde et tout. Alors franchement quand je suis arrivé, j'étais étonné comment ils m'ont accueilli, tout le monde voulait m'aider et tout. Ils sont venus directement vers moi, même les profs pas que les élèves. Voilà, j'étais étonné de leur accueil. Par exemple, par rapport à l'histoire, l'année dernière, tu vois en cours je ne parlais à personne, ou juste à deux trois personnes. Alors que cette année en géo, ouais je connais presque toute la classe, et ils sont plus accueillants. » (Abdel, L1 de géographie)*

Conjointement à cette appréciation plus positive vis-à-vis de ses relations aux autres au sein de sa formation, c'est surtout en rapport avec ses conditions de vie qu'Abdel sent la nécessité de « *réussir* » et de se mobiliser davantage sur le travail universitaire. Ses études étant conditionnées par la possibilité de résider au foyer d'hébergement pour étudiants handicapés, il craint fortement, suite à des discussions avec la direction, qu'on ne le « *reprenne pas* » si ses « *notes ne sont pas assez bien* ». Disant avoir envie de « *faire mieux* », il est conscient qu'il va devoir « *faire les efforts nécessaires pour y arriver* », pour valider les « *matières où il a un peu plus de mal* ». Pour y parvenir, il se sent dans l'obligation de « *faire des croix sur plein de trucs* » pour pouvoir « *travailler plus* ».

> *« Il va falloir arrêter les trucs qui me prennent du temps et de l'énergie, genre aller au sport par exemple, ou rencontrer des nouvelles personnes. Je pense que c'est un peu à cause de ça que je n'y arrive pas. Au fond pour moi, dans ma maladie, comme je suis fatigable et tout, il faut que… comment dire, que je sois plus déterminé. Il faut que j'abandonne les activités extrascolaires, parce que c'est une barrière pour moi dans ma vie d'étudiant. » (Abdel, L1 de géographie)*

Abdel semble conscient de la dimension épistémique mais aussi identitaire de l'apprentissage universitaire, dans le sens où il considère nécessaire pour « *réussir* » de s'investir davantage sur les plans intellectuels et cognitifs mais aussi de connaitre une transformation identitaire à travers l'apprentissage d'un nouveau *rôle* ou *métier* qui consiste à « *entrer un peu plus dans la peau d'un géographe* ».

> *« Je ne sais pas… d'être plus assidu dans les exercices à la maison, travailler un peu plus, lire plus de livres sur la géographie… Voilà, entrer un peu plus dans la peau d'un géographe quoi (~rires). Comment dire… s'intéresser beaucoup plus à la géographie, même si ça ne me plait pas trop, je vais devoir m'intéresser un peu plus. » (Abdel, L1 de géographie)*

Ces restrictions ou ces sacrifices mettent en évidence la manière dont ces étudiants perçoivent incompatibles ou inconciliables ces deux versants de l'intégration étudiante, l'une académique et l'autre sociale (Tinto, 1975).

Le même mouvement de basculement est perceptible dans les propos de Stéphane qui retourne vivre chez ses parents après son redoublement en L1 : « *je pense que ça a beaucoup aidé aussi dans ma réussite entre guillemets, je travaille plus en étant chez mes parents* ». Il restreint sa participation aux activités liées à la vie étudiante « *je fais moins la fête* » et ses réseaux de sociabilité évoluent : « *à l'époque j'avais plus des amis extérieurs à la fac, et là je suis un peu plus avec des gens de la fac* ». Il connait alors une intégration sociale au sein d'un petit groupe d'étudiants de sa promotion qui deviennent ses « *amis* », avec qui il partage à la fois une sociabilité de type scolaire (Jellab, 2011) « *on travaille ensemble* », et des activités extra-universitaires « *des sorties en dehors des cours* ».

Un mouvement inverse est observable dans les parcours de Claire et d'Agathe qui vont opérer des choix pour développer leur vie sociale et leurs relations aux autres, alors même qu'elles considèrent que c'est au détriment de leurs performances.

Au cours des premières années de licence, Claire se considère rétrospectivement trop « *focalisée* » ou « *trop concentrée* » sur ses études et le travail universitaire. Elle décide alors de privilégier, du moins pendant une année, la dimension sociale de ses études en faisant le choix d'effectuer un semestre et un stage à l'étranger dans le cadre du dispositif Erasmus, quitte à ce que ce soit au détriment de sa « réussite » sur le plan de ses performances académiques. Ses désirs et ses attentes se centrent alors principalement sur son besoin de créer des relations sociales et amicales, mais aussi de développer une plus grande autonomie et indépendance vis-à-vis de ses parents.

> *« Comme je n'avais pas d'amis ici, il fallait que j'essaye autrement. Parce que j'en avais marre qu'on dise tout le temps que j'allais redoubler, donc que ça allait être plus facile de se faire des amis. Mais comme je n'ai jamais eu le temps de redoubler, je me suis dit " j'ai envie de prendre un peu une année pour penser un peu à moi". Erasmus, c'est pour me faire des amis et sortir un peu le soir, tout en travaillant mais moins être concentrée sur mes devoirs. Et ça ne me dérange pas si je redouble, mais c'est vraiment pour sortir un peu de mon travail de pas tout le temps travailler et puis… j'ai 20 ans et j'ai encore besoin de mes parents. C'est comme ça que je le ressens, donc j'ai envie d'un peu voir la vie sans eux (~rires) » (Claire, M1 de langues)*

Le suivi longitudinal nous permet de prendre la mesure des changements que ce séjour a représenté dans la vie de Claire. Elle se dit fière d'avoir réussi à « *vivre sans ses parents* », à se « *débrouiller toute seule* » et considère avoir « *pris le contrôle sur [sa] vie* ». Lors de son semestre en Espagne, elle parvient à « *se faire* » plusieurs « *groupes d'amis* », elle vit en colocation avec d'autres étudiants, elle dit « *aller mieux* » et avoir réussi à aller vers les autres et créer des liens d'amitié forts : *« c'est vraiment une famille on est tous ensemble* ».

> *« C'est l'année où j'ai le plus profité de ma vie, parce que je t'en avais parlé, je passais trop de temps dans mes études. J'en avais vraiment ras-le-bol. Pour moi Erasmus c'était l'occasion de profiter un peu de la vie étudiante. Et j'ai profité et ça a été ma meilleure année de licence, où j'ai eu mes meilleures notes aussi de la licence. » (Claire, M1 de langues)*

Elle réussit à « *valider sa licence* » et à son retour en France elle entre en master de langues, pour pouvoir repartir en Erasmus et améliorer son niveau d'anglais. Mais le

contexte pédagogique et les rythmes imposés par la formation reprennent le dessus, en termes de « *quantité de travail* » et de temporalité « *on finit tous les jours à vingt heures* ». Elle dit s'être remise à un rythme de travail « *horrible* », pire encore que ce qu'elle avait connu en L1 et en L2, elle se lève à quatre ou cinq heures du matin pour travailler et s'arrête vers une heure ou deux heures du matin la nuit suivante : « *je travaille, je travaille… je n'ai plus aucune activité, c'est encore pire qu'en L2, là c'est catastrophique* ».

Ce même mouvement de changement de contexte visant à développer les relations aux autres et la dimension sociale de la vie étudiante est repérable dans le parcours d'Agathe. Arrivant « *épuisée* » par le travail à la fin de sa L2 de langues, elle fait le choix de se réorienter et intègre une L2 d'AES dans laquelle elle pense pouvoir « *réussir* » sans avoir besoin de travailler autant qu'en langues et ainsi pouvoir avoir « *une vie sociale* ».

> *« Très rapidement, je me suis dit AES c'est beaucoup trop dur pour moi. Donc ce que je vais faire, c'est que je vais finir l'année au cas où, et après j'essayerai que ça soit possible de revenir ici en L3 [de langues] et j'ai été contente parce que ça s'est fait. » (Agathe, L3 de langues)*

Bien qu'elle vive cette année comme un « *échec* » car elle ne valide pas ses examens, elle découvre alors la vie étudiante, « *une autre vie* » selon ses propos, dès lors qu'elle consacre moins de temps au travail universitaire.

> *« Je l'ai vécu comme un échec mais à côté j'ai découvert une autre vie, la vie d'à côté de la fac (~rires). Enfin, je veux dire, quand tu n'es plus en cours, que tu rentres chez toi, que tu prends un peu le temps de te mettre mieux… et puis même je suis sortie, je suis allée en boite. (…) Par exemple la médiathèque tout ça, le fait d'aller se promener, voilà d'avoir du temps. (…) ça ne m'a pas rendue plus heureuse parce que j'aurais aimé être capable de faire les deux, mais bon, ça a compensé une perte dans l'un, réussite dans l'autre. » (Agathe, L3 de langues)*

Lorsqu'elle « *décroche* » au cours de son année de L2 AES, bien qu'elle continue à suivre les enseignements, Agathe met à profit le temps personnel, désormais disponible, consacré les années précédentes au travail universitaire, pour sa vie sociale et son épanouissement personnel. La même année, ses conditions de vie changent, elle quitte le foyer d'hébergement adapté et s'installe dans un appartement étudiant : « *là c'était la grande vie qui avait repris (~rires)* ». Comme le révèlent ses propos, il ne s'agit pas pour elle d'évènements anecdotiques ou mineurs, mais d'une réelle « *réussite* », d'un accomplissement sur le plan personnel et social. La satisfaction que lui procure la découverte de cette « *nouvelle vie* » lui permet de « *compenser la perte* » ou « *l'échec* » que représente pour elle cette réorientation. En effet, l'année passée en AES, avant son retour en langues, constituerait en quelque sorte un « détour », un « moment » au sens de Lefebvre (1989) durant lequel elle prend du temps pour découvrir de nouvelles activités liées à la vie étudiante, du temps pour elle et pour se penser différemment.

⁂

Cette analyse met en évidence la diversité des relations et des processus de socialisation vécus à l'université par les étudiants de l'enquête qui sont susceptibles d'être reconnus et de se penser comme étant membres, étrangers ou dans un statut d'entre d'eux au sein de leur environnement d'études.

Au sein du groupe des *membres et affiliés*, on retrouve plus fréquemment des étudiants ayant eu des parcours scolaires *fluides* (moins souvent *alternés* et *atypiques*) et qui ont des projets le plus souvent *professionnel* et *intellectuel* (plus rarement en *construction*) à leur entrée dans le supérieur. Concernant les contextes d'études, ces étudiants sont majoritairement inscrits dans des disciplines de lettres et sciences humaines (histoire, psychologie, philosophie, information-communication) et de manière plus minoritaire en DUT et en AES. Ces étudiants sont plus fréquemment inscrits dans des niveaux « avancés » (L3 et master) et minoritairement en L1 et en L2.

Dans le groupe des *étrangers et désaffiliés*, sont plus souvent présents des étudiants aux parcours scolaires *fluides* ou *alternés* (mois souvent des parcours du *combattant* ou *atypique*) et ayant tous types de projets à leur entrée dans le supérieur. Ils sont plus souvent inscrits dans les niveaux les moins avancés de l'enseignement supérieur (en L1 et en L2, moins souvent en L3) et vivent ces expériences de désaffiliation dans des formations courtes de l'enseignement supérieur (BTS et DUT) ainsi qu'en sciences et en médecine, en droit et en AES, et dans des disciplines de SHS.

Les étudiants vivant un *entre-deux* ont connu quant à eux des parcours scolaires *chaotiques*, du *combattant* ou *alternés*. Ils ont tous types de projets à l'exception de projets *professionnels* (surtout projet *en construction* et projet *social*). Ils sont inscrits le plus souvent en L1 et en L3 (minoritairement en M1) dans des disciplines de SHS (langues, histoire, géographie) mais aussi en droit.

Ces contrastes et ces différences font apparaitre que les processus de socialisation universitaire ne dépendent pas uniquement de l'étudiant, ni uniquement du contexte d'études ou de l'environnement pédagogique. La socialisation universitaire renvoie à un processus complexe qui se construit dans et par l'interaction entre l'étudiant et son environnement d'études. Qu'il s'agisse d'intégrer des groupes de sociabilité, de développer un sentiment d'appartenance, de se sentir progressivement membre à travers des processus d'affiliation, ces processus apparaissent étroitement liés à la manière dont l'étudiant perçoit et définit la situation, son environnement d'études et ses relations aux autres.

Ces interactions et ces relations peuvent être questionnées quant aux dynamiques identitaires qu'elles sous-tendent notamment en termes d'identification et de sentiment d'appartenance. L'existence d'un dispositif particulier et de mesures de compensation du handicap créé une catégorie administrative et institutionnelle « *étudiants reconnus en situation de handicap par l'université* » vis-à-vis de laquelle les étudiants de l'enquête se positionnent différemment, notamment sur le plan identitaire mais aussi vis-à-vis du vécu des mesures de compensation du handicap à l'université.

Certains développent un sentiment d'appartenance à ce groupe, notamment en termes de solidarité, de partage d'expériences, de proximité des relations. Le plus

souvent il s'agit d'étudiants qui adoptent des positions de revendication, qui se mobilisent au sein de leur environnement pour « *faire changer les choses* », pour « *porter la voix* » ou donner la parole et défendre les intérêts d'un groupe minoritaire auquel ils s'identifient. Ce sont également ces étudiants qui disent parfois « *se battre* » pour faire appliquer les mesures de compensation du handicap. Ils disent « *expliquer* » « *sensibiliser* » et « *parler* » du handicap avec les étudiants et les enseignants de leur formation pour pallier leur « *méconnaissance* » et le manque d'informations et de formation. Il est intéressant de constater que l'on retrouve de manière plus fréquente ces étudiants au sein de contextes d'études où ils sont reconnus comme étant membres et inclus dans la communauté.

D'autres étudiants interrogés, au contraire, ne développent pas de sentiment d'appartenance vis-à-vis de ce groupe, ou du moins déploient des stratégies pour ne pas y être identifié. Ils sont davantage dans un rejet de cette catégorie « *d'autres* » que l'on préfère tenir à distance ou auxquels on ne veut ni ressembler, ni être assimilé. Dans ces cas, ils mettent en place des stratégies de masquage ou « d'invisibilisation » des déficiences ou des troubles pour ne pas être rattachés à une « *catégorie stigmatique* » (Goffman, 1975). Ils vivent difficilement les mesures de compensation du handicap à l'université qui comportent l'inconvénient selon eux de rendre « *visible* » aux yeux de tous une « différence » qu'ils cherchent à cacher. Ces situations sont davantage présentes pour les étudiants qui demeurent des étrangers ou dans un « entre-deux » au sein de leur environnement d'études.

Quel que soit le type de socialisation ou d'intégration qu'ils connaissent dans leur environnement d'études, les étudiants s'accordent sur un point concernant la compensation du handicap à l'université. L'accompagnement pédagogique consistant à ce qu'un scripteur (preneur de note ou « secrétaire ») les accompagne lors des enseignements accroit selon eux la distance avec leurs pairs étudiants et freine leurs interactions avec ces derniers. La compensation universitaire du handicap produit donc des effets sur la socialisation des étudiants qui en font l'expérience. Nous détaillerons davantage les effets du dispositif, notamment sur l'apprentissage des étudiants de l'enquête, en analysant les expériences de la compensation du handicap à l'université dans le chapitre 16.

Synthèse des types d'expériences socialisatrices

	Se sentir *membre* *Affiliés et intégrés*	**Rester un *étranger*** *Désaffiliés et en marge*	**Vivre un *entre-deux*** *Statut liminal, « au seuil »*	
Sentiment dominant	Se sentir « *bien* » dans ses études	Se sentir « *mal* » dans ses études	Etre « *focalisé* » sur ses études	Etre « *à distance* » de ses études
Appréciation globale de l'environnement d'études	+ ou ++	- ou --	+ ou -	-
Intégration académique	Sentiment d'appartenance fort ou très fort	Sentiment d'appartenance faible ou très faible	Sentiment d'appartenance faible	Sentiment d'appartenance très faible
Performances	Performances ++ *Sentiment de réussir*	Performances + ou - *Sentiment d'isolement*	Performances + *Se battre pour réussir*	Performances – ou -- *Sentiment d'être en échec*
Satisfaction vis-à-vis des études	Satisfaction élevée	Faible satisfaction	Satisfaction contrastée	Faible satisfaction
Relations aux enseignants	Appréciation plutôt positive *Enseignants de bonne volonté mais peu formés au handicap*	Appréciation plutôt négative *Enseignants peu disponibles, distants*	Appréciations variées	Appréciation plutôt positive
Intégration sociale	++	- ou --	--	+
Appréciation du climat au sein de la formation	+ *Entraide, proximité, dialogue*	+ ou - *Individualisme, compétition*	+ ou -	+ ou -
Relations aux étudiants Sociabilité de type scolaire	Prégnantes *Intégration dans un groupe d'étudiants comme soutien au travail universitaire*	Très rares *Relations distantes et lointaine aux pairs* *Absence de sociabilité de type scolaire*	Faibles ou très faibles *Absence de sociabilité de type scolaire*	Influencées par le dispositif de compensation du handicap *Absence de sociabilité de type scolaire*
Sociabilité extra-universitaire et vie étudiante	Appréciations + ou +/- (obstacles handicap) *Particpation à la vie insitutionnelle et la vie étudiante* *Nouvelles relations aux autres (amicales, amoureuses)*	Appréciations – *Peu d'activités partagées avec les pairs* *Faible participation à la vie institutionnelle et étudiante*	Appréciations – *Limitée voire inexistante*	Appréciations + *Participation à de nombreuses activités*
Répartition des étudiants de l'enquête	La moitié des étudiants de l'enquête (n=9)	← (n=5) → (n=2) Plus de la moitié des étudiants de l'enquête (n=10)	1/3 des étudiants de l'enquête (n=6)	
Formations	+ Histoire, Psychologie - DUT, Philosophie, AES, Information-Communication	DUT et BTS, Médecine, Chimie, AES, Droit, Psychologie, Langues	Langues, Droit, Géographie, Histoire	
Niveaux	+ L3 et M1 - L1 et L2	+ L1 et L2 - L3	+ L1 et L3 - M1	
Parcours scolaires	+ Fluides - Alternés ou Atypique	+ Fluides +Alternés - Combattant ou Atypique	+ Combattant Chaotiques - Alternés	
Projets	+ Professionnel + Intellectuel - En construction	Tous types	+ En construction + Social ou personnel - Intellectuel	

Tableau 15 : La socialisation universitaire selon l'intégration (académique et sociale), le réseau de sociabilités et le sentiment d'appartenance

Chapitre 16 : La relation à l'apprendre et la mobilisation dans le travail universitaire

APRES avoir mis en évidence la diversité des projets et les différentes manières de vivre une socialisation universitaire, la relation à l'apprendre est au cœur de ce chapitre. Les questions qui guident ce chapitre s'articulent autour du sens que construit l'étudiant vis-à-vis de l'apprentissage universitaire et vis-à-vis des activités dans lesquelles il se mobilise pour apprendre. Pour les étudiants de l'enquête, que signifie apprendre en contexte universitaire ? Comment apprennent-ils et quelle perception ont-ils de la manière dont ils apprennent ? Autrement dit, pour les étudiants de l'enquête, à quel type d'activités l'acte d'apprendre renvoie-t-il en contexte universitaire ? Comment se mobilisent-ils dans les activités d'apprentissage et le travail académique ?

S'intéresser au sens que l'étudiant accorde à l'apprentissage universitaire renvoie à la question du « *vouloir apprendre* » et à la mobilisation du sujet dans les activités d'apprentissage. Mais cette question du *vouloir apprendre* semble indissociable du *pouvoir apprendre* et ne peut être comprise qu'en étroite relation avec la perception qu'a l'étudiant de son environnement d'études. En quoi l'étudiant construit-il du sens à son apprentissage universitaire dans l'interaction avec le contexte et l'environnement d'études dans lequel il apprend ? A l'université, les manières d'étudier (Lahire, 1997) des étudiants sont multiples et influencées par la matrice disciplinaire (Millet, 2003). Les étudiants sont susceptibles de s'engager et de se mobiliser de manière différenciée vis-à-vis du travail académique, selon différentes croyances épistémiques ou conceptions des savoirs universitaires (Perry, 1970), selon les conceptions qu'ils ont de l'apprentissage (Marton, Beaty et Dall'Alba, 1993), en déployant différents styles d'apprentissage (Pask, 1976) et différentes approches d'apprentissage (Entwistle et Ramsden, 1983 ; Marton et Säljö, 1984 ; Biggs, 1987).

Dans un premier temps, l'analyse des données permet de mettre en évidence la diversité de la relation à l'apprendre développée par les étudiants de l'enquête à l'université à travers une typologie de quatre perspectives d'apprentissage (Paivandi, 2011 ; 2015). Ces perspectives d'apprentissage sont ensuite questionnées en relation avec la performance académique des étudiants. Peut-on identifier des vécus différenciés de la « réussite » universitaire ? Selon leurs perspectives d'apprentissage, que signifie « réussir » pour les étudiants de l'enquête ? Dans un second temps, l'expérience de la compensation universitaire du handicap est analysée à la lumière des données de l'enquête. Il s'agit d'interroger les expériences vécues des mesures de compensation du handicap à l'université et l'appréciation des étudiants quant à leurs effets sur l'apprentissage universitaire et leur participation aux activités académiques. L'évaluation subjective et l'appréciation des étudiants à l'égard du dispositif sont questionnées et mise en relation avec des expériences de limitations qui persistent dans l'accès et l'usage du savoir universitaire. L'existence de stratégies d'auto-compensation du handicap nous amène à interroger les éventuels liens entre d'une part la perspective d'apprentissage développée par l'étudiant et d'autre part son passé scolaire et sa famille. Enfin, le poids de cet « héritage » scolaire et familial sur la qualité de l'apprentissage à l'université est questionné. Dans quelle mesure le parcours scolaire de l'étudiant, son origine sociale et l'engagement de ses parents sont susceptibles d'influencer la perspective d'apprentissage qu'il construit à l'université ? Existe-t-il des

« conversions » à travers lesquelles certains étudiants semblent échapper à des déterminismes sociaux et scolaires ?

1. Diversité de la relation à l'apprendre

LE CONCEPT phénoménologique de relation à l'apprendre est conçue comme une « *construction qui passe par l'interaction* » qui est évolutive et toujours en contexte, dans laquelle la perspective d'apprentissage est en lien étroit avec les modalités de socialisation universitaire et *« l'accomplissement d'une nouvelle identité* » (Paivandi, 2011). La notion de perspective d'apprentissage renvoie à un ensemble articulé d'idées, de schèmes et d'actions qu'un étudiant mobilise pour appréhender les tâches liées à l'apprentissage universitaire (Paivandi, 2011 ; 2015).

Les données de l'enquête mettent en évidence que les étudiants interrogés développent différentes perspectives d'apprentissage à l'université. Ils accordent un sens variable au travail universitaire et ils se mobilisent de manière différenciée autour des activités d'études. Au cours de l'enquête et lors des entretiens, de nombreuses questions visaient à saisir la manière dont l'étudiant produit du sens vis-à-vis de l'acte d'apprendre et se mobilise dans les activités académiques, en termes d'implication et d'énergie déployée, en termes d'espace et de temporalités, mais aussi en termes de valeur et de signification.

Concernant la manière dont l'étudiant conçoit, se mobilise et s'engage dans les activités académiques et le travail universitaire, nous avons, lors des entretiens, dans un premier temps, volontairement choisi de poser des questions plutôt ouvertes, « générales » et peu « balisées » pour saisir la manière dont l'étudiant envisage l'acte d'apprendre (question du type « c*omment tu fais / comment tu procèdes pour apprendre ?* »). Il s'agissait de ne pas influencer l'étudiant sur l'emploi de termes spécifiques afin de pouvoir analyser dans son discours ce que signifie pour lui apprendre en contexte universitaire. La variabilité du vocabulaire mobilisé par les étudiants pour répondre à ces questions semble révélatrice de la diversité des perspectives (« *mémoriser*, *réviser*, *retenir*, *comprendre*, *réfléchir*, *raisonner*, *s'approprier… »*). Une fois les premiers éléments de réponse apportés, nous questionnions davantage l'étudiant sur les éléments non évoqués dans ses premières réponses (lieux, temps, méthodes, procédures ou techniques, rapport à l'écrit et à la lecture, focalisation sur le cours ou recherches complémentaires, etc.).

Au cours des entretiens, nous avons cherché à identifier la manière dont l'étudiant apprécie globalement ses études, comment il perçoit et apprécie les enseignements auxquels il assiste, les savoirs universitaires auxquels il est confronté. Diverses questions posées lors des entretiens ont permis d'analyser les raisons évoquées par les étudiants pour expliquer la manière dont ils perçoivent et apprécient les savoirs enseignés et les enseignements. Il s'agissait d'identifier dans leurs propos à quels éléments ou dimensions ils accordent le plus d'importance, ce qui selon eux pèsent principalement sur leur appréciation et sur l'intérêt qu'ils développent vis-à-vis de leurs études et des savoirs universitaires. Pour cela, nous avons demandé systématiquement à l'étudiant s'il appréciait généralement les « *cours* » et *« ce qu'il apprend dans sa formation* » (appréciation globale), puis nous lui avons demandé de choisir un (ou plusieurs) enseignements qui lui plaisent « *plus que les autres* ». Nous avons fait de

même avec le choix d'un (ou plusieurs) enseignements qu'il dit « *moins apprécier* » [245]. L'étudiant était ensuite questionné sur les raisons pour lesquelles il apprécie plus ou moins l'enseignement en question. Il s'agissait d'identifier dans ses réponses les justifications qu'il avance, autrement dit sur quoi se fonde selon lui son intérêt ou son désintérêt pour tel ou tel type d'enseignements ou de savoirs. Les réponses apportées par les étudiants sont très diversifiées et renvoient à plusieurs dimensions de l'apprentissage (le contenu, la « *matière* » ou la spécificité du savoir ; l'enseignant et ses méthodes pédagogiques ; les modalités organisationnelles ; les modalités de contrôle des connaissance…).

La question du temps et de la temporalité a fait l'objet d'une attention particulière. Au cours des entretiens, dans un premier temps, nous questionnons l'étudiant sur le nombre d'heures d'enseignements auxquelles il assiste par semaine. Puis, nous avons systématiquement demandé à l'étudiant une estimation hebdomadaire du volume horaire qu'il dédie à son travail personnel (« *tu consacres combien d'heures à peu près par semaine à ton travail personnel ?* »). Dans un troisième temps, nous avons demandé à l'étudiant de détailler sur une semaine, à quels moments il travaille (hors période d'examen, puis en période d'examens). Ces trois niveaux de questionnements nous ont permis tout d'abord d'estimer le temps hebdomadaire que l'étudiant consacre à ses études et à l'apprentissage universitaire, qui apparait très variable d'un étudiant interrogé à l'autre. Le temps passé en présentiel (en « cours ») varie d'une dizaine d'heures à une trentaine d'heures par semaine, selon les étudiants et les contextes disciplinaires. Le temps passé à travailler de manière personnelle en dehors des enseignements varie aussi grandement (de moins d'une heure à une quarantaine d'heures de travail personnel par semaine). Ces questions nous ont également permis d'identifier d'éventuels écarts entre leur perception globale et le décompte détaillé qu'ils réalisent dans la suite de l'entretien. Elles ont également permis de saisir la manière dont les activités d'apprentissage se déploient sur un temps court (à quel moment de la journée, de la semaine ? Selon quelles fréquences et quelle régularité ?) mais aussi comment elles sont rythmées sur un temps plus long (celui d'un semestre ou d'une année). Enfin, ces questions liées à la dimension temporelle de l'apprentissage permettent également d'examiner la manière dont l'étudiant organise son temps d'études par rapport aux autres temps de son quotidien (travaille-t-il le matin, le soir, la nuit ? Travaille-t-il les weekends ? etc…).

Conjointement à ces questions liées à la temporalité, les lieux dédiés à l'apprentissage ont également fait l'objet de questions particulières. En dehors des temps d'enseignement, certains étudiants interrogés travaillent et étudient exclusivement en dehors de l'université, le plus souvent chez eux, tandis que d'autres fréquentent de manière régulière et assidue les bibliothèques universitaires qu'ils considèrent comme le lieu privilégié pour apprendre. Enfin, nous avons été attentif à identifier dans les propos des enquêtés la manière dont ils considèrent que l'apprentissage universitaire constitue une rupture ou une continuité vis-à-vis de leur apprentissage scolaire (ce qui a changé comparativement à ce qu'ils ont connu dans l'enseignement secondaire).

Les données récoltées visent à saisir : quelle importance et quel sens l'étudiant accorde-t-il à l'apprentissage universitaire ? Que fait-il lorsqu'il apprend ? Autrement

---

[245] Une partie des étudiants interrogés disent « *aimer* » ou apprécier l'intégralité des enseignements ; une autre partie au contraire exprime une insatisfaction générale à l'égard de ce qu'ils apprennent, tandis que d'autres ont des appréciations plus mitigées et variables selon les enseignements.

dit, à quel type d'activités l'apprentissage universitaire renvoie-t-il ? Comment perçoit-il son investissement et sa mobilisation dans les activités académiques, qu'il s'agisse des activités en présentielles dans le cadre des enseignements ou de celle liées au travail personnel ? où et quand apprend-il ? autrement dit, selon quelles modalités spatiales mais aussi temporelles ces activités se réalisent-elles ?

2. Le sens de l'apprentissage universitaire : différentes perspectives d'apprentissage

2.1 Une perspective compréhensive : lorsque le savoir a une valeur en soi

DANS la perspective compréhensive, apprendre à l'université signifie pour l'étudiant s'approprier d'une manière personnalisée le savoir, en se centrant sur la compréhension et la construction de sens. Cette perspective concerne plus d'un tiers des étudiants de l'enquête. Ils ont tous des performances en adéquation avec les exigences universitaires, ils obtiennent de « *bonnes notes* » aux évaluations et progressent dans leur formation vers les niveaux les plus avancés. Pour les étudiants développant une perspective compréhensive, le savoir a une valeur en soi, et les données révèlent que le goût pour une discipline et le plaisir d'apprendre sont au centre de cette perspective. Les savoirs nouveaux sont mis en relation par l'étudiant dans un système de sens, en lien avec ses savoirs antérieurs et ses expériences (passées et présentes).

Ces étudiants sont sensibles à la pédagogie et aux attentes de leurs enseignants. Ils rencontrent des difficultés vis-à-vis de leur apprentissage lorsqu'ils perçoivent les modalités pédagogiques comme étant en contradiction avec leur perspective, notamment lorsqu'il s'agit d'apprendre *« par cœur »*. Ils s'engagent intellectuellement dans leurs études et ils se mobilisent de manière régulière et importante dans le travail académique. Au cours des entretiens, ils détaillent finement leurs « manières d'apprendre » et ont tous développé des compétences métacognitives qui leur ont permis « d'apprendre à apprendre ». Dans le contexte académique, la métacognition comprend la perception du contexte d'apprentissage, ce qui implique pour l'étudiant de connaître les attentes académiques et les exigences d'une tâche d'apprentissage. Ces étudiants ne limitent pas leur apprentissage aux savoirs dispensés dans le cadre des enseignements, ils disent « *compléter* », « *approfondir* » ou « *nuancer* » leurs « *cours* » à partir de lectures, d'ouvrages universitaires et de recherches personnelles. On retrouve dans ce groupe les usagers les plus réguliers et assidus des bibliothèques universitaires. Ils partagent le sentiment de travailler beaucoup en dehors des temps d'enseignement et consacrent une grande partie de leur temps libre à étudier.

Les étudiant développant une perspective compréhensive sont majoritairement inscrits dans des filières de SHS (psychologie, histoire), et de façon plus minoritaire en droit, en AES ou en DUT. Ils ont tous effectué plusieurs années dans l'enseignement supérieur et sont le plus souvent présents dans des niveaux avancés (L2, L3, M1).

2.1.1 Compréhension, goût pour le savoir et transformation de soi

POUR ces étudiants, l'apprentissage universitaire ne consiste pas à mémoriser ou à restituer des savoirs enseignés mais il s'agit plutôt de « *comprendre* », de faire preuve de « *réflexion* » et d'apprendre à « *raisonner* » d'une certaine manière en lien avec un univers disciplinaire.

> *« À chaque droit, son raisonnement. En droit de la famille on ne raisonne pas pareil qu'en droit administratif et on ne raisonne pas pareil qu'en droit pénal. Le but du cours, c'est de nous faire acquérir le raisonnement spécifique à la matière. Ce n'est pas d'apprendre telle connaissance ou telle connaissance, parce que bon… les connaissances on les a dans les livres. (…) Le but de la fac, ce n'est pas de faire des singes savants, mais des gens qui sont capables justement de raisonner d'une certaine manière. » (Jean, L3 de droit)*

Dans cette perspective, tous disent avoir un intérêt, un goût pour ce qu'ils étudient, voire une passion pour le domaine disciplinaire. Andreas et Ferdinand se disent « *passionnés par l'histoire* » depuis toujours. Ambre considère qu'elle a des « *cours géniaux* » qui lui « *plaisent vraiment* ». Fanny évoque le fait « *d'aimer écrire* » ainsi qu'un « *intérêt personnel* » pour la philosophie, discipline qui lui « *plait vraiment beaucoup* » et qu'elle dit toujours « *adorer* ». Jean dit avoir aimé le droit dès son entrée à l'université : « *ça m'a plu tout suite* ».

> *« Tous les cours me plaisent, même si j'ai ma période préférée, je m'intéresse à toutes les périodes. Quand tu veux faire de l'histoire, il faut que tu t'intéresses à toutes les périodes, par exemple si tu veux travailler sur la cinquième république, la démocratie tout ça, il faut que tu t'intéresses à l'Antiquité parce que c'est le début de la démocratie, ça vient de Grèce. Si tu veux travailler sur l'Europe, il faut que tu travailles sur l'époque moderne ou contemporaine parce que c'est là que tu comprends les frontières de nos pays. » (Andreas, L2 d'histoire)*

Dans cette perspective, le plaisir d'apprendre est central. L'acte d'apprendre en contexte universitaire consiste pour ces étudiants à « *comprendre les nuances* », à saisir les « *idées importantes* », à se « *poser des questions* » et à « *faire des liens* » d'une part entre les différents savoirs enseignés et d'autre part en relation avec leurs connaissances antérieures et leur expérience. Ces étudiants développent progressivement une position relativiste (Perry, 1970) vis-à-vis des savoirs universitaires en se distanciant d'une position dualiste caractérisée par une passivité intellectuelle et par le clivage entre ce qui est « vrai » et ce qui est « faux ». Il s'agit pour ces étudiants de développer une approche critique vis-à-vis du savoir, comme l'explique Fanny, qui développe une perspective compréhensive en philosophie. Lorsqu'elle se réoriente en psychologie, elle ressent un profond décalage avec ses camarades, centrés davantage sur la performance et une position passive et dualiste du savoir.

> *« Globalement, même sur les études supérieures en général j'ai un autre regard. Il y a des étudiants, ils sont tous en stress en disant "il faut que j'ai mon année, il faut que j'ai mon année !". Moi je me dis "si je peux avoir mon année, c'est bien quoi" mais après… Je pense que j'ai plus de recul sur ce qu'on nous demande d'apprendre. Et j'ai plus tendance à dire que je ne suis pas d'accord. Enfin je ne le dis pas, mais je le ressens, parce que parfois on nous fait apprendre des trucs que je trouve absurdes. Je ne le dis pas, parce que je n'ai pas forcément le droit de le dire, mais je le ressens vachement. En fait, il y a des choses que j'ai appris en philo, on me dit l'inverse en psycho. » (Fanny, L2 psychologie)*

Dans cette perspective, les savoirs nouveaux sont mis en relation dans un système de sens. Ils sont donc susceptibles d'être questionnés quant à leur pertinence et leur cohérence, comme c'est le cas pour Fanny, lorsqu'ils entrent en contradiction avec ses

connaissances antérieures, lorsqu'ils ne correspondent pas à ce système de sens et à sa vision du monde. Elle prend l'exemple du développement de l'être humain : « *en psycho on nous dit "oui tout se joue avant tel âge"* (…) *il y a encore des profs qui continuent à dire que si tu n'as pas acquis telle chose à tel âge tu ne l'apprendras plus après* » et considère que cette question « *est discutable pour pas mal de choses* ». À partir de ses connaissances construites en philosophie, Fanny considère au contraire que « *l'on se développe tout au long d'une vie* », elle dit trouver ça bien plus « *logique* » puisque selon elle « *finalement parce qu'on ne cesse pas d'apprendre, enfin jusqu'au moment où on meurt on apprend* ». Une fois entrée en licence de psychologie, Fanny demeure dans une perspective compréhensive vis-à-vis de l'acte d'apprendre, qu'elle a développée initialement en philosophie. Mais elle considère que ces deux contextes ou univers disciplinaires n'incitent pas les étudiants à développer la même attitude ou conception vis-à-vis des savoirs enseignés. Elle déplore que dans son nouveau contexte pédagogique les enseignants en psychologie ne valorisent pas cette perspective compréhensive et n'incitent pas les étudiants à développer un « *esprit critique* ». Elle met alors en place des stratégies pour se conformer et répondre aux attentes pédagogiques qu'elle perçoit, tout en conservant une distance vis-à-vis des savoirs enseignés auxquels elle refuse d'adhérer.

> *« Je n'étais absolument pas d'accord. Mais du coup, c'est ça aussi la plus grande différence entre la psycho et la philo. Enfin, ça c'est totalement personnel, mais en philo j'avais le droit de dire que je n'étais pas d'accord, d'ailleurs c'est qu'ils voulaient. En psycho, il faut que tu sois d'accord avec Françoise Dolto (~rires) sinon tu n'as pas de bonne(s) note(s) ! Et ça se vérifie, l'année dernière au partiel de [psychologie] clinique, j'ai une amie qui a essayé de dire qu'elle n'était absolument pas d'accord avec Françoise Dolto, alors que tout ce qu'elle a dit dans sa copie était bon. Le prof lui a dit "il fallait être d'accord avec Françoise Dolto". Moi, j'ai dit "oui je suis d'accord", j'ai eu seize. Elle a dit "je ne suis pas d'accord", elle a eu cinq. Voilà. » (Fanny, L2 psychologie)*

Dans cette situation, l'étudiante développe des stratégies d'adaptation à son nouveau contexte pédagogique. Cette adaptation se construit à partir des attentes, des contraintes et des règles implicites qu'elle perçoit. L'attitude qui consiste à se positionner en désaccord avec un savoir-objet ne fait l'objet du même traitement dans les deux contextes, plutôt attendue ou encouragée dans l'un « *c'est ce qu'ils voulaient* », malvenue voire interdite dans l'autre « *je n'ai pas le droit de le dire* ». La perception et l'adaptation de cette étudiante à son nouveau contexte d'apprentissage, cette nouvelle « matrice disciplinaire » (Lahire, 1997 ; Millet, 2003) se construisent dans l'interaction avec son environnement d'études par la relation aux autres.

2.1.2 La perspective compréhensive en contexte

LES étudiants ayant développé une perspective compréhensive sont sensibles à la pédagogie et aux attentes de leurs enseignants. La plupart du temps, ils considèrent que la perspective qu'ils développent est en adéquation avec les exigences académiques et les « *attentes des profs* ».

> *« Je trouve qu'on attend de la réflexion et que le but n'est pas d'avoir appris par cœur le cours, mais que le but est d'avoir vraiment compris le cours, et je trouve que ça c'est très bien » (Kim, 2ème année de DUT)*

Ces étudiants privilégient une appropriation personnelle du savoir, ils apprécient prendre position ou devoir se forger une opinion, « *réfléchir* » et « *essayer de comprendre* ». Néanmoins, ils vivent des situations d'apprentissage variées selon les

modalités du cours et la pédagogie de l'enseignant. Parfois, leur perspective compréhensive se heurte à des situations pédagogiques ou des contextes d'apprentissage dans lesquels ils ont le sentiment que leurs conceptions du savoir universitaire (Perry, 1970) ou leur style d'apprentissage (Pask, 1976 ; 1984) ne s'ajustent pas à la pédagogie et aux attentes des enseignants.

> *« Il y a des cours [comme les statistiques] où on t'apprenait les choses genre telle qu'elles sont, et c'était comme ça, et point ! Il n'y avait pas à réfléchir. Et sinon, il y a d'autres cours, comme la [psychologie] sociale ou la clinique, ceux qui m'ont le plus intéressée pour ça, parce qu'on pouvait réfléchir, essayer de comprendre. » (Ambre, L3 de psychologie)*

Lorsqu'ils rencontrent des difficultés vis-à-vis de l'apprentissage universitaire, elles sont souvent liées à un écart et à un sentiment de décalage entre leur perspective et le contexte pédagogique. C'est notamment le cas d'Ambre qui développe une conception de l'apprentissage davantage inscrite dans une position relativiste (Perry, 1970), qui dit préférer les enseignements lui permettant d'interpréter les choses dans une approche critique et réflexive. A l'inverse, elle dit moins apprécier les situations pédagogiques dans lesquelles elle a le sentiment que les savoirs sont présentés selon une pensée duale (juste ou faux) empêchant les étudiants de construire une réflexion. Une des difficultés récurrentes, rencontrée par la plupart des étudiants de ce groupe, concerne certaines situations pédagogiques particulières dans lesquelles ils se sont trouvés contraints ou obligés « *d'apprendre par cœur* ».

> *« J'avais certaines matières qui ne m'intéressaient pas du tout. Ce n'était absolument pas l'enseignant, c'était les sujets qui étaient… enfin, c'est surtout la méthodologie de la matière, il y avait 150 arrêts à apprendre par cœur, par cœur ! » (Jean, L3 de droit)*

> *« Il y a des cours qu'on nous demande d'apprendre par cœur. La prof nous demande d'apprendre par cœur, vraiment par cœur. Au point que, l'année dernière à un examen, il y avait deux mots à placer, j'ai inversé ce groupe de mots, alors c'était sécurité et protection et il fallait mettre protection et sécurité, elle m'a enlevé des points quoi ! Donc j'apprends par cœur par cœur par cœur et je n'aime pas ça du tout… mais je suis bien obligée. » (Fanny, L2 de psychologie)*

Ces étudiants disent tous ne pas aimer voire « *détester* » apprendre « *par cœur* ». Ils ont toutefois le sentiment d'y être contraints dans des situations spécifiques par certaines attentes ou modalités pédagogiques, notamment les modalités d'évaluation.

> *« Les apprentissages par cœur, c'est surtout pour les épreuves d'une heure. Tout ce qui est épreuves courtes, on n'a pas trop le temps, c'est généralement trois points de cours. Trois points précis de cours, et là, c'est vraiment du par cœur. » (Jean, L2 de droit)*

Parfois, ils se considèrent face à un contexte particulier qui en quelque sorte leur impose un style d'apprentissage que l'on peut qualifier de « sérialiste » (Pask, 1976), privilégiant la reproduction de détails ou de procédures, ou une approche d'apprentissage « de surface » (Marton et Säljö, 1984) renvoyant à une mémorisation comme « stockage » d'informations. Dans ces situations, ces étudiants se conforment aux attentes qu'ils perçoivent mais jugent cette activité « *difficile* » et contraignante. Ce type ou cette forme d'apprentissage provoque du désintérêt pour l'activité en elle-même et ils évoquent tous une absence de plaisir à apprendre. Cet apprentissage centré sur la mémorisation leur apparait peu, mais il peut ensuite être travaillé et mobilisé de manière réflexive ou « compréhensive » par ces étudiants qui établissent des liens entre les savoirs et leur expérience pour dégager un sens. Ainsi, ce ne sont pas les savoirs qui n'ont pas de sens pour ces étudiants mais c'est l'activité d'apprentissage permettant une

restitution fidèle des savoirs enseignés dont ils questionnent la pertinence. Ces tensions entre compréhension et mémorisation, entre la perspective de l'étudiant et le contexte, ne concernent que quelques situations qu'ils jugent minoritaires et qui ont tendance à se raréfier au fur et à mesure de leur progression dans les niveaux. Pour ceux qui ont connu plusieurs environnements pédagogiques, notamment suite à des réorientations, ils se disent conscients que le contexte pédagogique et la discipline influencent leur manière de travailler, d'apprendre et de se mobiliser. C'est le cas de Fanny, d'Andreas mais aussi d'Emmanuelle qui s'est réorientée de médecine à AES.

> *« Au niveau du travail, ce n'est pas la même chose [en AES], ce n'est pas de l'apprentissage par cœur, c'est de l'apprentissage vraiment de la compréhension et toutes ces choses-là plutôt. Globalement, une fois que j'avais compris, ça me revenait tout de suite, alors qu'en médecine il fallait apprendre vraiment par cœur et c'est vrai que c'était plus difficile. » (Emmanuelle, L3 d'administration)*

Ainsi, la plupart des étudiants de ce groupe ont fait l'expérience de situations dans lesquelles ils considèrent que la perspective compréhensive n'était pas la plus « adaptée », se retrouvant contraints à un apprentissage se résumant à du stockage et de la mémorisation en vue d'une restitution. Si apprendre ce n'est pas mémoriser mais comprendre, que disent-ils faire pour apprendre ? Comment font-ils pour comprendre et construire un sens personnel ? Dans quelles activités se mobilisent-ils ?

2.1.3 Engagement et forte mobilisation dans le travail académique

Les étudiants développant une perspective compréhensive s'investissent de manière régulière et importante dans le travail académique. Ils assistent à l'intégralité des enseignements, se disent assidus, attentifs et centrés sur l'activité car ils considèrent à l'unanimité qu'une grande partie de la compréhension se joue pendant les cours. Au cours des entretiens ils parviennent très finement à décrire et à détailler ce qu'ils font pour apprendre, qu'il s'agisse de l'organisation et des modalités de leur travail personnel, ou de leurs rapports à l'écriture et à la lecture.

Ils ont pour point commun d'avoir développé des compétences métacognitives, autrement dit, ils ont appris à apprendre, ils ont une activité cognitive sur leur propre cognition et se connaissent en tant qu'apprenants. Au cours des entretiens, ces étudiants fournissent de nombreux détails sur la manière dont ils apprennent, et la façon dont ils organisent et planifient leur apprentissage et leur travail personnel.

> *« Je fais des schémas, ça dépend de l'état de ma main mais généralement je vais quand même essayer de me réapproprier le cours en l'écrivant, en faisant des schémas. J'utilise des couleurs, je surligne beaucoup les mots, les idées importantes, ces choses-là. J'ai différentes couleurs, ça dépend du plan tout ça. Après, les mots importants généralement je les cherche dans un dictionnaire, pour être sûre que c'est bien confirmé. Après, je cherche beaucoup, je complète aussi beaucoup avec des livres. » (Emmanuelle, L3 d'administration)*

> *« J'ai une liseuse électronique, j'ai les cours dessus et j'ai un calepin, et j'écris des trucs. J'ai converti mes cours au format électronique et je les lis là-dessus, parce que ce n'est pas pratique sur un ordi, et je prends quelques notes. En général ça me convient parce que j'écoute en cours, je suis concentrée, je ne fais pas de conneries. (…) Parce que, comme je n'écris pas ou presque, je n'ai pas la même façon d'assimiler le cours, entendre ce n'est pas pareil que l'écrire. Je sais qu'il y a des gens qui ont besoin d'écrire leurs cours pour les apprendre, moi je suis obligée vraiment de me concentrer. Et ça marche comme ça, uniquement comme ça. » (Fanny, L2 de psychologie)*

Ces étudiants sont conscients que tout le monde n'apprend pas de la même manière. La plupart d'entre eux relatent comment ils ont progressivement identifié, testé et trouvé les méthodes et les techniques qui leur « *correspondent* » ou leur « *conviennent* » le mieux. C'est par exemple le cas d'Ambre qui dit avoir *« plusieurs méthodes »* pour apprendre, ou de Kim qui dit avoir progressivement *« trouvé la méthode qui [lui] correspondait ».* Certains d'entre eux décrivent très finement la manière dont ils ont progressivement construit des méthodes personnelles pour s'approprier les savoirs universitaires. Ce processus d'acquisition de nouvelles méthodes de travail est parfois influencé par l'évolution ou la survenue des troubles qui bouleverse leurs méthodes antérieures, développées dans le secondaire. C'est par exemple le cas de Kim, qui se trouve confrontée à l'impossibilité d'écrire à partir de la classe de terminale en raison d'un trouble de santé invalidant (cf. encadré 24).

Encadré 24 : Reconfigurer ses méthodes de travail personnel face aux contraintes de la maladie

« [En terminale] j'écrivais beaucoup. J'écrivais, j'écrivais, j'écrivais… mes cours, je faisais des fiches, j'écrivais des tonnes des tonnes. Le problème c'est que ce n'est pas mon truc d'apprendre par les lectures, le visuel, je n'étais pas très visuelle… enfin, si j'étais visuelle, mais en même temps j'avais besoin de beaucoup écrire. J'ai essayé sur l'ordinateur et ça ne fait pas la même chose, ça ne marche pas. Je pense qu'une des meilleures méthodes ça serait s'enregistrer et s'écouter. Je pense que l'écoute c'est encore mieux, enfin pour moi du moins et je vais le faire l'an prochain d'ailleurs. »

[Un an plus tard] J'ai essayé [de m'enregistrer] à trois reprises différentes et ça n'a pas fonctionné, ça n'a pas été concluant. Par contre, le visuel c'est vachement important pour moi. J'ai trouvé la méthode qui me correspondait. Ce n'est pas forcément d'imprimer, imprimer c'est plus confortable parce qu'évidemment tu n'as pas d'écran donc c'est moins fatiguant, donc quand on imprime c'est juste plus confortable. Mais sinon, il faut que je relise, je relise, je relise, je relise le cours… Et à force de le voir, de le visualiser, toutes les choses se font dans ma tête, les plans, tout, les idées. En fait, c'est comme si je faisais des fiches et que je les intégrais à ma tête directement. »

(Kim, L3 licence professionnelle)

C'est également le cas d'Emmanuelle qui s'appuie à la fois sur des méthodes de travail acquises dans l'enseignement secondaire et à la fois sur « l'expertise » de son père « *grâce au fait qu'il soit prof* » dans le supérieur.

> *« J'avais quand même pas mal de techniques et lui [mon père] il est arrivé derrière. On va dire, il m'a rassuré par rapport aux techniques que j'avais. Après, elles sont plus ou moins chamboulées quand je fais des crises au niveau de mon bras. Mais, on arrive, moi j'arrive à trouver des solutions et mon père les confirme et essaye d'en trouver d'autres. (…) Donc, reprendre les cours et faire des schémas, je suis assez visuelle et avec les schémas le bras se fatigue moins que de tout réécrire. Du coup je gagne beaucoup de temps. Voilà, c'est surtout les schémas, l'histoire des couleurs… Après, je suis une fille qui apprend assez vite quand même, une fois que tout est bien mis en ordre, il me suffit de le relire et je le connais. » (Emmanuelle, L3 d'administration)*

Les activités décrites par ces étudiants visent une appropriation personnelle des savoirs enseignés et s'articulent autour de la lecture et de l'écriture, à l'exception de Jean qui passe par l'écoute : *« j'ai un logiciel qui lit le cours, qui le lit et qui le retranscrit. Bon, je me fais lire le cours en fait, à voix haute, je travaille en fait en écoutant ».* Lire et écrire sont des activités « couteuses » en termes de temps et d'énergie, particulièrement pour certains de ces étudiants qui expriment des difficultés liées à leur déficience ou leurs troubles de santé.

« Puis au moins, le fait d'écrire un petit peu, ça me marque vraiment parce que c'est vraiment un exercice très difficile pour moi l'écriture. J'ai du mal à écrire. Il faut qu'on m'installe des coussins, des petits coussinets parce que j'ai des points d'appui sur les mains. Donc, comme c'est quelque chose fatiguant, ça me marque. » (Fanny, L2 de psychologie)

« La lecture c'est difficile pour moi. Par exemple, je lis une phrase et puis tout à coup je vois double à cause de ma maladie. Je saute une ligne, c'est le bordel, je suis obligée de relire la ligne que j'avais déjà lue. » (Kim, L3 licence professionnelle)

Les étudiants de la perspective compréhensive ne limitent pas leur travail personnel aux savoirs dispensés lors des enseignements. Ils disent tous « *compléter* » ou « *approfondir* » leurs cours avec des lectures personnelles, souvent à partir des bibliographies fournies par leurs enseignants. C'est dans ce groupe que l'on retrouve les plus « gros lecteurs » et ces étudiants articulent les apports de ces lectures avec le contenu de leurs enseignements : « *je lis une œuvre et puis lorsqu'il y a des passages intéressants je les remets dans mon cours directement* » (Ferdinand, M1 d'histoire).

« Je lis quand même beaucoup les livres universitaires, à chaque fois, quasiment pour chaque matière, quand ma santé ne me joue pas des tours. Les profs ont une bibliographie qu'ils donnent et moi je trouve que c'est intéressant de lire. » (Emmanuelle, L3 d'administration)

« Je lis des bouquins à côté pour essayer d'approfondir. Si le sujet m'intéresse vraiment vraiment, je vais l'acheter comme ça je vais pouvoir m'y consacrer pleinement et sinon j'emprunte à la BU. » (Ambre, L3 de psychologie)

La majorité des étudiants de ce groupe complètent chaque cours ou « *matière* » avec des lectures personnelles. Certains d'entre eux achètent des livres pour une année puis les revendent, comme Jean : « *je les achète, ça m'aide à faire les TD, ça m'aide à apprendre, après j'essaye de les revendre l'année d'après* » ; tandis que d'autres se constituent progressivement une bibliothèque personnelle, comme Ferdinand : *« j'essaye d'en avoir un par matière, parfois je me contente de la bibliothèque, mais bien entendu, j'ai beaucoup de livres personnels. Je garde tout, je considère que ça peut toujours être utile ».*

On retrouve également dans ce groupe, les étudiants de l'enquête qui sont les usagers les plus réguliers et assidus des bibliothèques universitaires. Lorsque ce n'est pas le cas (pour une minorité d'entre eux), ils évoquent des difficultés en termes de mobilité pour expliquer qu'ils travaillent plutôt à leur domicile qu'en bibliothèque.

Pour les autres, la bibliothèque universitaire est un lieu dédié au travail personnel (ou en petit groupe) et ce tout au long de l'année. Ces étudiants disent apprécier le « *calme* », la mise à disposition d'ouvrages, la possibilité de travailler en groupe, et parfois la proximité des enseignants susceptibles d'être sollicités en cas de besoin. C'est par exemple le cas de Kim qui passe au minimum dix heures par semaine à « *travailler en groupe à la BU* », ou d'Andreas : « *dès que j'avais du temps libre tu me voyais à la BU d'histoire, on a tous les livres, on a tout et si tu as une question tu peux aller dans le bureau du prof pour lui poser* ». C'est également le cas de Ferdinand qui passe une quinzaine d'heures par semaine en bibliothèque, tout au long de l'année, selon un rythme et une organisation régulière planifiée en fonction de son emploi du temps. Comme la plupart de ses cours ne débutent qu'à dix heures le matin, il dit « *faire le choix* » d'arriver une à deux heures avant à l'université *« pour travailler plus tôt et pour voir des camarades* ».

« Alors, je reste quatre heures le lundi, cinq heures le mardi je crois. Le mercredi j'y reste deux heures enfin, une heure et demi parce qu'après … oui donc environ dix et demi. Le

jeudi, trois heures encore, et trois heures environ le vendredi. Donc environ une quinzaine d'heures. En fait, ça dépend quand j'ai des trous [dans l'emploi du temps]. D'ailleurs, c'est pour ça, comme j'ai cours à dix heures, j'arrive ici vers huit heures et demi pour aller à la bibliothèque. Généralement quand je n'ai pas cours soit je suis en train de manger, soit je suis chez la copine, soit à la bibliothèque. » (Ferdinand, M1 d'histoire)

Tous les étudiants ayant une perspective compréhensive disent lire pour « *compléter* » leurs cours, pour aller « *plus loin* », pour « *approfondir* » mais aussi pour apporter certaines « *nuances* » et diversifier les sources à partir desquelles ils apprennent.

« Après, chez moi ça m'arrive de prendre le cours de mon secrétaire puis de rajouter quelques petites choses. Bon des fois, j'ai quelques doutes, surtout pour les noms, ça arrive de se tromper, donc je vérifie toujours et je complète. Ah je complète tout, de toute façon moi je suis quelqu'un de curieux, c'est-à-dire que quand j'ai le cours faut toujours que j'aille plus loin. » (Andreas, L2 d'histoire)

« Vu que ce n'est pas mes notes, des fois je ne suis pas sûre de la nuance à apporter, à des propos et toutes ces choses-là. En fait, c'est comme un livre le cours écrit par quelqu'un d'autre, le fait d'avoir un livre à côté ça m'apporte quand même les nuances ou les idées importantes, que le secrétaire n'a pas vues. Moi je les vois et du coup j'arrive mieux à résumer ou des choses comme ça. » (Emmanuelle, L3 d'administration)

Ces étudiants apparaissent très sensibles à la qualité de la prise de notes qu'ils récupèrent à l'issue des enseignements. Hormis un étudiant de ce groupe[246], tous les étudiants travaillent et apprennent à partir de notes prises par un tiers. Dans les premières années universitaires, il s'agit le plus souvent de professionnels du dispositif d'accompagnement (salariés de l'association ou emplois étudiants), puis progressivement, dans les niveaux les plus avancés, les étudiants fonctionnent davantage en « binôme ». Dans ces cas, c'est un étudiant (un camarade de promotion ou un étudiant plus avancé dans les niveaux) qui est rémunéré par l'université via un emploi-étudiant, pour fournir les prises de notes effectuées à l'étudiant concerné. Les étudiants ayant une perspective compréhensive font un vrai travail d'appropriation de ces textes. Ils disent passer beaucoup de temps à « *remettre en forme* », « *mettre bout à bout* », à « *vérifier les plans* », à ajouter des éléments *« en se remémorant le cours* », et parfois à corriger des « *fautes* » des « *erreurs* » ou des « *manques* ». Au cours des entretiens, ils insistent souvent sur la diversité des prises de notes qu'ils récupèrent, leur variabilité en termes d'exhaustivité et de qualité.

La question du temps consacré au travail personnel est centrale pour les étudiants de la perspective compréhensive. Ils considèrent tous passer beaucoup de temps en dehors des temps d'enseignement à travailler. Ils se disent engagés dans les activités et les tâches académiques de manière régulière tout au long de l'année. Aucun des étudiants de ce groupe dit consacrer moins de dix heures par semaine à son travail personnel. Le plus souvent, ils déclarent accorder entre quinze et vingt heures par semaine à étudier, parfois jusqu'à trente-cinq heures, comme c'est le cas pour Ambre :

---

[246] Il s'agit de Ferdinand qui a un accompagnement pédagogique les premières semaines à l'université, avant qu'il ne soit décidé collectivement en commission handicap qu'il n'en n'a pas besoin, au regard de la qualité de sa prise de note par ordinateur : « *J'en avais au début puis finalement ils se sont rendus compte que je m'en sortais très bien avec l'ordinateur. [À la commission handicap] on m'a demandé si du coup je voulais vraiment continuer. J'ai dit "bon ben écoutez si je m'en sors très bien, réservez le scripteur à ceux qui en ont plus besoin que moi".* ».

« *plus qu'un salarié je pense, plus que trente-cinq heures, je pense un petit peu plus… sans compter les cours !* ».

> *« Des fois ça me pourrit la vie mais (~rires) mais au moins ça me rassure ! Au moins je me dis je ne suis pas en retard. Parce que si je n'ai pas le nez dans les bouquins, des fois je me dis "mais est-ce que je suis pas en retard ? " (~rires) ça me calme en fait de travailler. Il y a des fois, je ne fais que ça ! Il y a des fois, je suis tellement en stress, à me dire "mais on commence à être en retard et tout", des fois je bosse même la nuit, je suis folle ! (~rires) Bon, je ne fais pas ça tout le temps, toutes les semaines, mais c'est vrai que la plupart du temps oui. »*

On retrouve dans ce groupe des étudiants préoccupés par la gestion du temps et l'articulation des différentes temporalités qui rythmes leurs journées, leurs semaines, et leurs semestres. Ils ont parfois l'impression de « *manquer* » de temps ou « *d'en perdre* » et ils partagent le souci de « *l'optimiser* », de s'organiser et de « *planifier* ». Pour gérer et faire face à ces contraintes temporelles, plusieurs d'entre eux développent des stratégies, font des choix et s'organisent rigoureusement, par exemple Emmanuelle : « *je perds beaucoup de temps et je suis une fille qui fait beaucoup de planning, qui note le soir je fais ça, ça, ça* ». Ces efforts de planification concernent d'autres étudiants de ce groupe, comme Fanny qui se sent contrainte à une planification rigoureuse « *je fais un planning pour tout ! Pour le travail, pour tout ce qui a trait à la fac, je suis obligée de me faire un planning, aujourd'hui tu travailles ça, aujourd'hui tu travailles ça* ». Ferdinand est plus mitigé quant aux effets produits par une planification rigoureuse, susceptible d'être source d'angoisse dès qu'il se sent « *en retard* » : « *j'ai fait un planning cette année, et j'ai pressé pour le respecter, donc je n'ai plus envie de me rajouter du stress en plus* ». Quant à Jean, sa mère enseignante lui apporte de l'aide pour « *gagner du temps* » vis-à-vis de certaines tâches liées au travail académique, notamment pour « *coller bout à bout* » les différentes prises de notes récupérées à l'issue des enseignements.

2.2 Une perspective de performance : lorsque le savoir doit avoir une « utilité concrète »

DANS les mêmes proportions que les étudiants ayant une perspective compréhensive, pour un peu plus d'un tiers des étudiants de l'enquête apprendre à l'université renvoie à des processus de mémorisation et de restitution visant à obtenir les meilleures performances possibles. Autrement dit, dans la perspective de performance, apprendre c'est assimiler et mémoriser en vue de restituer, pour « *réussir* », pour obtenir « *de bonnes notes* » en se centrant non plus sur la compréhension et la construction de sens mais plutôt sur l'efficacité, la performance et les résultats.

Ces étudiants ont une appréciation variable vis-à-vis des savoirs enseignés et des enseignements. Ils disent apprécier les savoirs qu'ils jugent « *concrets* » et « *utiles* », le plus souvent en référence à une professionnalisation mais aussi à une utilité dans « *leur vie de tous les jours* ». A l'inverse, ils n'apprécient pas les enseignements et les savoirs qu'ils perçoivent comme étant plus « *théoriques* » ou « *abstraits*», vis-à-vis desquels ils ne parviennent pas ou que partiellement à construire du sens. Ils se mobilisent tous en termes de travail personnel de manière régulière tout au long de l'année universitaire mais plus fortement à l'approche des évaluations, et de manière différenciée, notamment concernant le temps qu'ils y consacrent. Le travail personnel et leurs activités d'apprentissage s'articulent et se limitent la plupart du temps aux éléments vus « en cours » et aux savoirs enseignés. En termes de méthodes de travail ou de manières d'étudier, ces étudiants disent se « *centrer* » sur les cours et les notes prises dans le cadre

des enseignements. La plupart du temps, leur travail personnel renvoie à des relectures du cours, des activités de reproduction et de mémorisation. Ils lisent peu, voire pas du tout, et ils n'effectuent que de rares recherches complémentaires pour lever des incompréhensions ou approfondir leurs connaissances. Les examens et la notation sont fréquemment une source d'angoisse et de stress pour ces étudiants, qui vivent de manière douloureuse ou difficile les situations dans lesquelles ils n'obtiennent pas des performances à la hauteur de leurs attentes.

La perspective de performance concerne des étudiants inscrits dans des formations en sciences (chimie, médecine), en SHS (psychologie, histoire, information-communication) et en langues. Ils sont plus souvent présents dans des niveaux avancés (en troisième année de licence ou en première année de master).

2.2.1 Une manière d'apprendre : mémoriser pour être efficace et performant

DANS la perspective de performance, apprendre renvoie à des processus de mémorisation et de restitution qui visent à « réussir », à obtenir les meilleures performances possibles aux évaluations et aux examens.

Lors des entretiens, les discours des étudiants de cette perspective s'articulent et renvoient régulièrement, parfois systématique, aux évaluations, aux examens, aux résultats, aux notes. Vis-à-vis de leur engagement et de leur mobilisation dans le travail universitaire, ils sont tous centrés et parfois se disent focalisés sur leurs performances en relation avec les évaluations et les examens. Constance (L3 de droit) l'exprime de manière explicite : « *la note, ça reste quand même la chose euh… une des choses les plus importante dans l'université !* ». Pour ces étudiants, leur investissement dans le travail académique ou les activités universitaires n'a pas forcément pour but de comprendre ou de construire un sens vis-à-vis de ce qu'ils apprennent mais plutôt d'être efficace et stratège pour obtenir les meilleures performances possibles.

> *« Concentre-toi sur ce que tu as à faire sur les matières que tu dois passer, essaye d'avoir les meilleures notes possibles (…) je me suis dit "donne toi les meilleures chances pour avoir les meilleures notes possibles" » (Alexis, L3 d'information communication)*

Les examens et les notes constituent le plus souvent une source de stress et d'angoisse pour ces étudiants. Lorsque la période des examens approche, Alice a le sentiment que « *c'est la panique à bord* », il ne s'agit alors plus de « *réviser* » mais de « *sauver les meubles* ». C'est également le cas pour Lucie qui se dit parfois paralysée par la peur ce qui lui fait « *perdre ses moyens* » avant et pendant les examens.

> *« C'est plus la peur de ne pas y arriver en fait. Avant les examens, c'est la peur de ne pas y arriver et ensuite quand je suis devant ma copie, je dirais que je perds mes moyens dans le sens où je connais les réponses mais je stresse tellement que je me trompe. » (Lucie, L3 de chimie)*

Les étudiants développant une perspective de performance partagent une forte préoccupation voire une inquiétude vis-à-vis de leurs résultats aux examens, toutefois ils se distinguent quant à leurs performances effectives. Une première moitié d'entre eux ont des performances en adéquation avec les exigences académiques, ils obtiennent des notes qu'ils jugent « *moyennes* » ou « *bonnes* », ils valident leurs semestres et progressent dans les niveaux. Une seconde moitié, en revanche, obtient des résultats aux évaluations qualifiés d'« *insuffisants* » ou de « *mauvais* » malgré beaucoup d'efforts, et

certains connaissent des redoublements[247]. Même pour ceux dont les performances sont plutôt en adéquation avec les exigences de la discipline et de la formation (les premiers), l'inquiétude domine, comme pour Claire qui se dit à la fois fière « *d'avoir tout validé du premier coup* » (ses examens des deux premières années de licence) mais à la fois inquiète quant à sa poursuite d'études.

> *« Je passe mais bon, je suis un peu… parce qu'après avec les masters, il faut avoir des bonnes notes. Et du coup, là ils [les enseignants] ne m'ont pas remonté mes notes alors qu'ils savaient que j'étais absente pour des raisons médicales, donc ça va être dur d'intégrer les masters. » (Claire, L2 de langues)*

C'est également le cas d'Alice qui obtient de bons résultats en licence de psychologie (entre douze et quinze de moyenne à chaque semestre) qui se dit satisfaite quant à ses performances mais « *surprise* » à chaque fois qu'elle « *voit ses résultats* » en lien avec sa « *peur de l'échec* ». Globalement, les étudiants de ce groupe vivent mal le fait d'avoir des performances peu élevées ou « *insuffisantes* » et d'obtenir des « *mauvaises notes* ».

> *« Autant te dire que quand on a eu les partiels en octobre, j'ai eu trois et demi (~rires). En novembre, on a fait un autre partiel de rattrapages. Un et demi…ça, ça fait mal ! En fait, ce qu'il se passe c'est qu'au premier partiel c'était déjà très mauvais, en général. Autant te dire que quand je suis sortie, le dernier jeudi avant la semaine de révision, quand je suis sortie mais j'ai pleuré au téléphone. » (Lucie, L3 de chimie)*

Contrairement au groupe précédant, ces étudiants ne parviennent pas toujours à dégager ou à trouver un sens à ce qu'ils apprennent, certains de leurs enseignements leurs paraissent « *incompréhensibles* » ou « *flous* ».

> *« Je n'ai rien compris à ce cours (~rires) C'est terrible ! Je ne comprends pas ce qu'il dit en fait, donc forcément, ça perd tout son intérêt. J'y vais, mais bon c'est plus pour être là, enfin je me dis que ce n'est pas trop nécessaire mais bon… » (Alice, L3 de psychologie)*

Les étudiants de ce groupe reconnaissent rencontrer des difficultés de compréhension vis-à-vis de certains savoirs enseignés, pour lesquels ils ne parviennent pas à dégager un sens. Certaines incompréhensions naissent au cours des enseignements, comme pour Constance : « *dans le cours moi, je sais que quand j'écris, il y a certains trucs que je ne comprends pas énormément sur le coup* ». La plupart du temps ces étudiants ne cherchent pas à dépasser ces incompréhensions et n'engagent que peu de recherches ou de démarches pour construire un sens vis-à-vis de ces savoirs « *quand on est tout seul en train de réviser, c'est plus compliqué* » (Constance). Pour ces étudiants, apprendre signifie mémoriser pour restituer, ainsi ils ne focalisent pas leur travail universitaire sur la compréhension, le sens ou l'appropriation personnelle des savoirs. Certains reconnaissent qu'ils apprennent parfois des « *choses qui n'ont pas de sens* » pour eux ou qu'ils ne « *comprennent pas* ».

2.2.2 Le savoir doit être « utile » et « concret »

Les étudiants qui développent à l'université une perspective de performance ont une appréciation variable ou mitigée vis-à-vis des enseignements et des savoirs enseignés. Le plaisir et le goût d'apprendre sont moins présents dans leurs discours au cours des entretiens. Ils partagent des appréciations variables selon les enseignements et les

[247] Nous questionnons ces écarts entre les intentions initiales de l'étudiant et ses résultats dans la partie 3 (les perspectives d'apprentissage et la performance académique) de ce chapitre.

savoirs universitaires. Contrairement au groupe précédent, ils distinguent certains enseignements qu'ils apprécient tout particulièrement, tandis que d'autres ne leur « *plaisent* » pas du tout. Ces étudiants sont tous très attentifs et sensibles aux modalités pédagogiques de l'enseignement ainsi qu'à la pédagogie de leurs enseignants.

> *« Ça dépend des profs aussi, tu sais il y en a quand même qui ont un charisme particulier, et ça aide à mieux mémoriser » (Agathe, L3 de langues)*

> *« Déjà les profs, c'est le premier point, si le prof n'est pas bien le cours n'est pas bien. » (Claire, M1 de langues)*

Au cours des entretiens, nous avons accordé une attention particulière aux raisons ou aux explications que les étudiants avancent et développent pour justifier leur appréciation variable vis-à-vis de leurs enseignements. Parfois, ils disent apprécier un cours lorsque les savoirs s'inscrivent, selon eux, dans la continuité de ce qu'ils ont connu et appris dans l'enseignement secondaire. En d'autres termes, les enseignements qui leur semblent familiers et qui sont liés à leurs apprentissages antérieurs, comme c'est le cas pour Lucie.

> *« La mécanique du point, donc ça c'était de la mécanique, enfin qui pour moi rappelait la terminale donc je m'en sortais. Mais tout ce qui concerne la méca des fluides, les maths et tout ce qui est entre guillemets physique, pour moi c'est… ça me passe au-dessus quoi ! » (Lucie, L3 de chimie)*

La plupart du temps, ils disent aimer et apprécier les savoirs et les enseignements qu'ils considèrent comme étant « *concrets* » et « *utiles* ». Dans leurs propos, l'utilité renvoie le plus souvent à la question de la professionnalisation et à leur insertion professionnelle, mais ces étudiants apprécient également les savoirs « *utiles* » pour « *la vie de tous les jours* ». C'est par exemple le cas de Claire qui détaille les raisons pour lesquelles elle apprécie certains enseignements plus que d'autres.

> *« On voit des choses utiles pour le commerce et tout ça, des termes importants pour le marketing et l'anglais d'affaire espagnol. Puis l'informatique, c'est un peu super important pour la vie de tous les jours, que ce soit en entreprise ou dans la vie de tous les jours c'est super important. » (Claire, M1 de langues)*

Ces étudiants disent apprécier les savoirs qu'ils considèrent comme étant « *concrets* », « *terre à terre* » ou « *proches de la réalité* », qui renvoient à la « *pratique* » et à « *l'application* ». Ce caractère « *concret* » qu'ils accordent à certains savoirs semble nécessaire selon eux pour apprendre, comme pour Alice : « *j'ai vraiment du mal à cerner exactement tout ce que j'ai vu, enfin c'est bizarre, mais j'ai besoin de concret en fait pour apprendre* ».

> *« Je ne sais pas comment t'expliquer c'est… très proche de la réalité finalement. (…) Alors que, par exemple tout ce qui est plus dans les faits historiques, dans les courants de la psychologie, ce n'est pas… C'est plus éloigné quoi, c'est moins terre à terre. Tout ce qui est théorique, c'est un peu… des fois c'est des concepts, des modèles et cetera, du coup c'est moins concret (~rires). J'arrive moins à cerner la chose que quand c'est de la pratique on va dire, quand c'est de l'application directe. Par exemple, la symptomatologie d'un patient schizophrène, des choses comme ça, là je vois le truc. Donc c'est plus facile pour apprendre et je trouve ça plus intéressant que le blabla (~rires) là derrière… » (Alice, L3 de psychologie)*

Ces étudiants opposent fréquemment ces savoirs ou ces enseignements « *concrets* » à ce qu'ils désignent comme étant de la « *théorie* » ou des savoirs théoriques, comme Constance : *« le sujet était intéressant, enfin je trouvais ça assez concret, rationnel, que les*

autres [cours] où il fallait de la théorie, où il fallait écrire, analyser ». Cette étudiante en droit dit aimer particulièrement le droit administratif qu'elle juge « *concret et rationnel* » basé davantage sur la « *jurisprudence* », contrairement au droit privé qu'elle estime plus « *théorique* » et basé davantage sur la « *doctrine* » et qui selon elle, de ce fait « *renvoie à l'appréciation de chacun* ». D'autres étudiants considèrent que les disciplines et tous les enseignements à l'université sont « *trop théoriques* », et qu'au regard du caractère peu professionnalisant des formations universitaires, les exigences et les attentes des enseignants sont trop élevées voire injustifiées.

> *« Il y a des choses qui m'ont un peu surpris, comme les attentes des profs et tout ça. Enormément au niveau du travail, ils ont des attentes trop élevées. En fait, leurs attentes pourraient être justifiées, je parle en termes d'excellence, si l'excellence aujourd'hui était rentable. Ça veut dire par exemple si tes notes t'assuraient un diplôme, t'assuraient un travail. (...) La fac c'est tellement théorique. Les disciplines de l'université c'est génial mais c'est des disciplines tellement théoriques que… bah en pratique, on ne recherche pas un sociologue, ou un historien ! » (Louis, L2 d'histoire)*

Lorsque ces étudiants évoquent le caractère utile de ce qu'ils apprennent ils se réfèrent la plupart du temps à une utilité en termes de professionnalisation, de connaissance d'un métier ou d'un champ de pratiques professionnelles. C'est par exemple le cas d'Alexis qui considère que certains enseignements dispensés en licence d'information-communication permettent de « *mieux connaitre la profession de journaliste* ».

> *« J'ai appris plein de choses grâce à la formation, par rapport aux médias d'aujourd'hui, par rapport à internet… Et à l'avenir de la société, et pas seulement pour le journalisme mais je dirais pour ma vie de tous les jours, ça m'a apporté beaucoup de choses. Parce que la communication, l'information, l'informatique tout ça, c'est des objets avec lesquels on interagit tout le temps. » (Alexis, L3 d'information communication)*

Bien que la question de la professionnalisation soit centrale la plupart de ces étudiants disent apprécier les savoirs qui comportent un sens pour leur « *vie de tous les jours* », qui ont une utilité ou qui « *servent* » dans la vie quotidienne.

> *« Moi, j'apprécie tout ce qui concerne la chimie parce que ça me permet de découvrir des choses de tous les jours que je ne connaissais pas. Genre par exemple, tu ne sais pas que le titane c'est un métal qui a des propriétés mécaniques qui sont proches de celles de tes os. C'est pour ça qu'on l'utilise en tant que prothèse de hanche ou des trucs comme ça tu vois. Enfin c'est vraiment un truc qui te sert la chimie, je ne sais pas si tu t'en rends compte, mais tu t'en sers tous les jours » (Lucie, L3 de chimie)*

Autrement dit, l'expérience quotidienne est susceptible de devenir l'objet d'une réflexion en relation avec ce qu'ils apprennent à l'université mais pas systématiquement et pas pour tous les cours. La professionnalisation passe, selon eux, par l'apprentissage de savoirs « *concrets* » ou « *pratiques* ». Mais cet apprentissage est parfois inaccessible, particulièrement en ce qui concerne les « *manipulations* ». Ces situations de handicap adviennent plus souvent dans les travaux dirigés et les travaux pratiques, notamment dans les disciplines scientifiques, comme c'est le cas pour Lucie.

> *« En fait, le problème c'est que les analyses, les spectromètres enfin les gaz, les appareils dégagent un fort champ magnétique. Le problème est que j'ai des prothèses, des plaques en acier dans mon corps et ces plaques, même si elles sont en acier, elles peuvent être attirées. Du coup, je ne peux pas trop m'approcher des appareils et donc je ne peux pas trop manipuler. Donc la prof m'a prise à part, elle m'a expliqué tout ce que les autres ont fait en TP, toutes les manip' qu'ils ont fait, mais réellement du côté théorique. » (Lucie, L3 de chimie)*

2.2.3 Un apprentissage centré sur la restitution des « cours »

LORSQUE l'on questionne ces étudiants sur la manière dont ils procèdent pour apprendre, ils mobilisent des termes comme « *mémoriser* », « *réciter* » ou « *réviser* ». Pour une très grande majorité d'entre eux, apprendre renvoie à une activité de relecture des notes prises en cours, en vue de les « *retenir* », de les mémoriser pour les restituer aux évaluations. Ils distinguent les tâches et les activités de manipulation ou d'appropriation de ces textes, de ce qu'ils considèrent comme relevant de l'acte d'apprendre à savoir la « *rétention* » en mémoire.

> *« Tous les soirs, j'essaye de remettre en place mes cours. Donc soit je les réécris à la main, quand ce n'est pas des CM, souvent, et quand c'est des CM je remets en couleur tout ça. Parce que j'ai mes petits codes couleur tout ça. Mais je n'ai pas le temps de les apprendre, j'essaye de les apprendre les weekends, mais ça me prend trop de temps donc je suis vite débordée. Pendant la période d'examens, je peux me lever à quatre heures du matin pour réviser. » (Claire, M1 de langues)*

Les méthodes déployées dans le cadre de leur travail personnel renvoient surtout à des activités de relecture et de reproduction. Elles s'inscrivent souvent dans la continuité des méthodes qu'ils utilisaient et qu'ils ont acquis dans l'enseignement secondaire, des activités que l'on peut qualifier de « *bachotage* ». Il s'agit pour ces étudiants de mémoriser une grande quantité d'informations dans un temps limité. La plupart du temps il s'agit de relire les cours et selon la discipline de reproduire les exercices effectués au cours des enseignements.

> *« Je lis, je relis, je lis encore et j'y passe du temps. Et puis, aussi je refais des exercices en langues, je fais des fiches de vocabulaire parce que c'est concret en fait. Les exercices ça va parce que c'est concret aussi. Je veux dire, du vocabulaire une fois que tu le sais tu le sais quoi ! Et les exercices, une fois que tu es capable de les faire tu le sais aussi, normalement. »* (Agathe, L3 de langues)

> *« Je relis généralement mes cours. Des fois ça m'arrive, enfin souvent, de retaper les cours sur l'ordinateur, parce que le fait de taper m'aide aussi à mémoriser, voilà. Quand je suis trop fatiguée et cetera, je relis juste le cours. Mais, je préfère apprendre d'une manière tactile on va dire, c'est-à-dire que je suis obligée de faire quelque chose. C'est plus simple que de relire juste le cours et de se perdre, parce que forcément quand on tape on est forcément obligé de suivre le cours. » (Alice, L3 de psychologie)*

Ces étudiants ne visent pas une appropriation personnelle des savoirs, ils abordent l'apprentissage universitaire comme une activité de répétition, plutôt linéaire, en suivant le déroulé et les différents éléments abordés au cours des enseignements. Face à la quantité d'informations à assimiler et à mémoriser, certains de ces étudiants disent avoir du mal à sélectionner ce qui est « *à retenir* », ce qui est « *important* », autrement dit, à distinguer l'essentiel de l'accessoire.

> *« Il y a énormément de contenu et je sais que par exemple personnellement je ne pourrais pas retenir 100% du cours. Enfin bon, je pense que c'est le cas de beaucoup de monde (~rires). Donc, on essaye de retenir l'essentiel mais est-ce que c'est le bon aussi ? Enfin, le bon truc à retenir ? Après il faut aussi ne pas être à côté de la plaque ! » (Alice, L3 de psychologie)*

> *« Quand il faut apprendre, je relis beaucoup le cours, mais j'essaye surtout de faire des fiches. Mais ce n'est pas facile, parce que j'ai tendance à ne pas trop résumer en fait. Pour moi, tout ce qui est dans le cours peut être important. » (Lucie, L3 de chimie)*

Certains étudiants de ce groupe se disent conscients que leurs manières d'apprendre ne correspondent pas toujours aux attentes et aux exigences de leurs enseignants et/ou de leur discipline. C'est notamment le cas de Constance qui parvient à « *valider* » tous les enseignements mineurs pour lesquels elle considère qu'une simple restitution des connaissances est attendue (du « *rabâchage* » selon ses termes). Toutefois, elle ne parvient pas à « *réussir* » dans les « *matières fondamentales* » qui nécessitent selon elle davantage de réflexion et un raisonnement « *en tant que juriste* ».

> *« On va dire qu'il y a moins de travail de réflexion, sachant que les matières mineures c'est surtout basé sur le cours, essentiellement. Et puis les formes d'examens, c'est surtout des questions de cours ou un QCM. Alors que les matières fondamentales, c'est du raisonnement de l'étudiant. En fait, tu as le cours mais tu dois raisonner aussi en tant que juriste, vraiment. Alors que dans les matières mineures, c'est surtout du rabâchage quoi, on va dire, apprendre par cœur les points essentiels et puis les retranscrire. » (Constance, L3 de droit)*

D'autres, comme Claire, reconnaissent qu'ils apprennent « par cœur », notamment lorsqu'ils ne comprennent pas, lorsque « c'est un peu ambigu » ou « pas clair », et ce malgré leur conscience que ce type d'apprentissage n'est pas approprié à l'université et ne correspond pas aux attentes des enseignants : « ils n'attendent pas qu'on apprenne par cœur ça c'est sûr ».

> *« Quand je comprends vraiment l'idée, j'essaye de ne pas l'apprendre par cœur. Mais comme la plupart du temps ce n'est pas très clair, alors j'apprends par cœur. Je sais que c'est vraiment stupide d'apprendre par cœur mais je le fais quand même (~rires) mais je le sais que c'est stupide parce qu'après tu ne retiens pas l'idée du cours. (…) Et puis après je réapprends autre chose par cœur et je l'oublie. » (Claire, M1 de langues)*

Lorsqu'ils apprennent, la plupart de ces étudiants se disent « *concentrés* » sur les cours, l'acte d'apprendre s'articule quasiment exclusivement autour des activités et des prises de notes effectuées lors des enseignements. Lorsqu'ils font face à des incompréhensions, ils ne recherchent pas d'informations complémentaires qui leur permettraient de mieux comprendre. Certains reconnaissent soit apprendre des choses qu'ils ne comprennent pas, soit « *faire l'impasse* » sur certains enseignements pour lesquels ils ne perçoivent pas de sens.

> *« Il y a quand même un ou deux cours que j'ai vraiment du mal à comprendre. Mais du coup j'ai fait l'impasse dessus, parce que le prof n'était pas non plus accessible, parce qu'on n'avait pas de TD qui complétait les CM, donc l'échange avec le prof était plus compliqué. (…) Donc je lis juste, sans forcément comprendre et puis voilà ! J'apprends quand même, enfin j'assiste quand même aux cours, dans l'espoir de comprendre quelque chose mais finalement… même en assistant aux cours, j'ai l'impression que le prof il met des termes techniques les uns derrière les autres en fait. Donc je ne vois pas le sens du truc. » (Alice, L3 de psychologie)*

Ces étudiants font très peu de recherches ou de lectures complémentaires pour lever ces incompréhensions, pour approfondir ou pour compléter leurs cours, à l'exception d'un étudiant de ce groupe. Toutefois, ce dernier envisage ses lectures et son travail universitaire comme sa *« seule occupation* » et ses propos semblent plus axés sur la contrainte que sur le plaisir.

> *« Comme je n'ai pas d'autres occupations, que la fac, tout mon temps libre je le passe à lire des bouquins et faire du travail de fac. Alors bon je sais c'est un peu chiant. Donc je lis beaucoup, peut-être pas aussi efficacement que le demanderaient mes profs et que le voudraient mes profs. » (Louis, L2 d'histoire)*

Tous les autres étudiants ayant une perspective de performance lisent très peu, effectuent peu de recherches personnelles et se disent principalement centrés sur les éléments vus en cours. Ils évoquent différentes raisons pour expliquer qu'ils se focalisent uniquement sur les notes prises dans le cadre des enseignements, notamment le temps dont ils disposent, l'accessibilité des ouvrages ou plus généralement l'effort nécessaire pour trouver l'information dans la masse des informations disponibles. C'est par exemple le cas d'Agathe qui lorsqu'elle fait face à des incompréhensions au cours de ses « *révisions* » tente parfois de chercher des informations sur internet, mais la plupart du temps ce n'est pas le cas : « *je te dis que je le fais mais… Mais il y a des fois, je sais que je devrais le faire mais je ne le fais pas, parce que c'est trop long hein, sur internet l'information elle est à trier* ».

> *« Moi, je me concentre sur les cours. Après, personnellement, si les bouquins font trois kilos deux et qu'en plus c'est écrit trop petit, et que c'est écrit trop en détail sur des trucs que je sais déjà, ce n'est pas la peine ! » (Lucie, L3 de chimie)*

D'autres étudiants utilisent de manière marginale d'autres supports et ressources, soit pour lever des incompréhensions, soit pour « *compléter* » les savoirs abordés dans le cadre des enseignements. C'est par exemple le cas d'Alice qui se dit « *principalement concentrée sur les cours* » mais qui visionne des « *documentaires sur internet* » en considérant que « *déjà c'est plus ludique en fait tout simplement et des fois c'est plus concret que de lire un texte* ». Claire considère quant à elle qu'elle n'a pas le temps d'approfondir ou de compléter les notions et les savoirs abordés durant les enseignements, elle n'engage des recherches complémentaires que lorsqu'elle considère ne pas comprendre ou qu'il lui manque une information.

> *« J'utilise les dictionnaires, les sites internet, pour essayer de trouver les informations quand je ne comprends pas. Ça m'est déjà arrivé de prendre le… comment ça s'appelle (~rires), ce qui est plus gros que le dictionnaire ?* [Enquêtrice : l'encyclopédie ?] *L'encyclopédie voilà ! Je vais à la bibliothèque pour essayer de trouver quand il me manque des informations. Mais je n'ai pas le temps d'approfondir. Je fais déjà ce que ce que j'ai vu et je n'essaye pas d'approfondir parce que j'ai déjà trop de travail comme ça ! » (Claire, M1 de langues)*

D'une manière générale, les étudiants ayant une perspective de performance lisent peu (voire pas du tout) d'ouvrages universitaires ou d'articles scientifiques, et ils fréquentent peu les bibliothèques. Certains évoquent les contraintes en termes de temps de trajet, de mobilité, ou encore du manque de services ou d'accompagnements disponibles sur les campus concernant les actes de la vie quotidienne.

> *« Je ne vais pas trop en bibliothèque parce qu'il y a le temps de transport qui, pour moi, est une perte de temps finalement. Donc autant rester [au foyer d'hébergement] et travailler. Je n'y suis pratiquement pas allée à la bibliothèque en fait. Des fois, on avait genre deux heures de cours le matin, mais après je préférais rentrer, pour déjà aller aux toilettes (~rires) donc après c'est vrai qu'on n'a pas trop le choix. » (Alice, L3 de psychologie)*

Les étudiants développant une perspective de performance travaillent le plus souvent chez eux. Ils se distinguent quant à leur mobilisation et leur investissement vis-à-vis du travail universitaire, notamment en termes de temporalités. Une partie d'entre eux consacrent quasiment tout leur temps libre à leur travail personnel, tout au long de l'année, selon une organisation et un programme fixe et régulier, comme c'est le cas pour Claire qui dit consacrer une quarantaine d'heures par semaine à son travail personnel en plus de ses vingt-cinq heures d'enseignement.

« Je finis à 17h, je rentre à la maison à 18h30, je bosse 1h30 à peu près. De 20h à 20h30 je mange. Puis après, je me couche vers minuit, j'essaye de remettre en forme mes cours de la veille. Donc ça fait à peu près 5h par soir (~rires) ouais à peu près cinq heures le soir, chaque soir. Et après le weekend, je ne travaille pas le soir, je fais quand même un peu de pause. Mais bon, je fais à peu près 8h -12h et 14h-18h, à peu près hein, le samedi et le dimanche. » (Claire, M1 de langues)

Le plus souvent, les étudiants de ce groupe disent consacrer entre dix et quinze heures par semaine à leur travail personnel en dehors des cours tout au long de l'année. Tous reconnaissent qu'ils se mobilisent plus fortement à l'approche des examens (ou des évaluations en contrôle continu), comme Constance « *quand il y a des colles, je me dis allez on s'y met encore plus et puis après avec les partiels aussi* ». Lorsque les examens approchent, Claire dit « *ne plus dormir* » ou seulement « *deux à quatre heures* » par nuit. Une majorité des étudiants de ce groupe partagent le sentiment d'être « *débordés* », parfois « *paniqués* » à l'approche des examens. Ils considèrent avoir des difficultés pour organiser et planifier leurs activités d'apprentissage. Ils se disent la plupart du temps conscients de la nécessité de se mobiliser, de s'engager et de s'investir vis-à-vis de leur travail personnel. Certains expriment la difficulté qu'implique cette mobilisation, dans le sens où elle ne peut être que personnelle, ou comme le dit Constance « *il faut déjà avoir la détermination de travailler* ».

« Tu te retrouves complètement livrée à toi-même. Et voilà, ça c'est dur, parce que dans le fond tu n'as qu'une envie c'est de te dire "qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je suis sérieuse ? Est-ce que je travaille ou est-ce que je me laisse me la couler douce ? Alors moi je suis du genre justement à être très sérieuse, à travailler, au moins comme je peux. Mais je ne te cache pas que c'est très très dur de m'organiser. » (Lucie, L3 de chimie)

Lorsque les étudiants de ce groupe ne parviennent pas à obtenir des performances en adéquation avec les exigences académiques, ils évoquent cette mobilisation et cet engagement personnel. Certains de ces étudiants considèrent qu'il est nécessaire de « *prendre conscience* » de la nécessité de développer une « *méthode personnelle de travail* », plus proche d'une perspective compréhensive mais toujours dans le but d'accroitre ses performances.

« Il faut trouver une méthode personnelle de travail, parce que la fac ça reste quand même très individualiste (…). Disons que ce n'est pas que je ne le savais pas, je pense que si vu que mes parents me l'ont rabâché, mes profs aussi. Mais c'est qu'après, il faut en prendre conscience en fait. Au début on se dit que ça va aller, que c'est ça va être tranquille. Puis après, finalement, au cours de l'année on se dit que peut-être il va quand même falloir se motiver un peu plus, à approfondir certains points, pour vraiment comprendre la matière en question et pouvoir réussir le partiel et valider le semestre. » (Constance, L3 de droit)

2.3 Une perspective minimaliste : lorsque le savoir sert à « valider »

LA PERSPECTIVE minimaliste est celle des étudiants qui se contentent volontairement ou consciemment du minimum d'engagement et de mobilisation vis-à-vis du travail universitaire pour valider leurs examens, leurs années, leurs semestres. Seul 1 étudiant sur 6 de l'enquête se situe dans cette perspective tout au long de ses études, deux étudiants s'y retrouvent momentanément. Ces étudiants sont faiblement investis intellectuellement dans leurs études, ils considèrent qu'il est difficile de « se motiver » à apprendre. La perspective minimaliste est proche de la perspective de performance sur certains points, ces étudiants ont une conception de l'apprentissage comme renvoyant à des activités de mémorisation et de restitution et ils disent apprécier les savoirs et les enseignements « concrets » par opposition à la « théorie ». Toutefois, le caractère concret qu'ils attribuent à certains savoirs renvoie moins à une utilité en termes de professionnalisation qu'au sens que ces étudiants parviennent à dégager en lien avec leurs expériences quotidiennes ou le monde qui les entoure.

Les étudiants développant une perspective minimaliste se distinguent de ceux du groupe précédent notamment vis-à-vis de leur mobilisation irrégulière et de leur faible implication dans le travail universitaire. Ils ne s'investissent dans le travail académique qu'à l'approche des évaluations et en cela ils sont très sensibles aux modalités d'organisation de leurs formations notamment celles qui concernent le contrôle des connaissances. Ils n'assistent pas de manière assidue et régulière à l'intégralité de leurs enseignements, ils accordent peu de temps en dehors des cours à leur travail personnel. Leur but n'est pas d'obtenir les meilleures performances possibles, mais plutôt de viser la « moyenne », ainsi ils développent des stratégies pour parvenir à « *passer* » et à « *valider* » en optimisant le rapport coût/bénéfice.

Dans notre enquête, la perspective minimaliste concerne majoritairement des étudiants inscrits dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur (en IUT et en IPAG[248]) et en SHS. On retrouve dans ce groupe exclusivement des étudiants qui ont des parcours en « décalage » avec les normes temporelles de l'institution : soit ils connaissent des redoublements, soit ils bénéficient d'un aménagement d'études consistant à faire une année universitaire en deux ans.

2.3.1 S'investir « un minimum » dans le travail académique

LA PERSPECTIVE minimaliste est proche, sur certains points, de la perspective de performance, toutefois ce qui la distingue concerne le but visé par l'étudiant. Tandis que les étudiants du groupe précédant visent les meilleurs résultats possibles en se centrant sur les évaluations, les étudiants de la perspective minimaliste ont pour but de « valider » leurs examens et leurs années. Ils sont moins focalisés sur leurs notes et leurs performances (en lien avec une professionnalisation ou une orientation visée) que sur le souci de « *passer* » au niveau suivant. Ces étudiants visent des performances « *dans la moyenne* » et se considèrent parfois comme des « *étudiants moyens* ».

> *« Je ne vais pas dire que je passe 24 heures à bosser ! Je bosse un minimum, je ne suis pas non plus à être 8 heures par jour sur mes trucs (~rires) Enfin, voilà quoi, comme l'étudiant moyen ! Après, il y en a qui ne font rien du tout (~rires) ! Disons que je fais ce qu'il faut*

[248] Institut de préparation à l'administration générale.

pour réussir, enfin pour réussir à valider mes trucs, sans aller dans l'excès comme certains font. » (Stéphane, L2 d'histoire)

Ces étudiants sont sensibles au contexte pédagogique et notamment aux modalités d'évaluation. Ils se mobilisent et s'investissent dans le travail académique lorsque les évaluations (contrôle terminal ou contrôle continu) approchent et qu'ils se sentent « *obligés* » ou « *contraints* » de travailler. Lorsqu'ils connaissent un changement de contexte pédagogique, leurs manières de travailler et leur mobilisation sont fortement impactées, parfois ils changent de perceptive. C'est par exemple le cas pour Bruno, qui après quatre années passées en IUT découvre « *le système fac* » en entrant à l'IPAG ce qui « *chamboule un peu la méthode de boulot* ».

« C'est autre chose, c'est un autre monde ! Les matières me plaisent, mais après le système fac peut-être un peu moins. Au niveau des révisions, c'est vrai que moi comme j'aime bien travailler un peu sous pression. À l'IUT, c'était un petit plus comme au lycée en fait, ils te demandaient plus de rigueur de travail, de rendre des choses à temps, il y avait des partiels réguliers. Du coup, tu étais obligé de réviser, tu étais obligé d'être dans le moment de l'action tout le temps. Alors qu'à la fac, c'est plutôt : tu as de l'action pendant un mois puis après bah pfiou tout retombe donc pffff… ça a ses avantages et ça a ses inconvénients. » (Bruno, IPAG niveau L3)

Tout comme les étudiants du groupe précédant, ils mobilisent des méthodes plutôt « scolaires » vis-à-vis du travail universitaire, axées sur la mémorisation et la restitution ou la reproduction. Au cours des entretiens, les questions liées à la compréhension et à l'appropriation personnelle sont absentes de leurs propos. Dans la perspective minimaliste, les étudiants disent globalement apprécier les enseignements et les savoirs dispensés, même s'ils identifient tous plusieurs cours qu'ils disent « *ne pas aimer du tout* ». Ils apprécient davantage les savoirs et les enseignements « *concrets* », ceux pour lesquels ils parviennent à établir des liens avec leurs expériences quotidiennes ou avec le monde qui les entoure, comme Bruno : « *j'aime ce cours parce que ça me parait plus concret, en plus il y a des faits d'actualités, des liens avec l'actualité judiciaire et tout ça* ».

« Sinon il y a instituions administratives, je ne sais pas pourquoi je l'aime moins celle-là, bah la preuve j'ai eu 2,5 au partiel ! Je ne l'ai peut-être pas assez travaillée non plus, en fait je l'ai peut-être révisée trop tard aussi, donc j'ai eu du mal à me remettre dedans. » (Bruno, IPAG niveau L3)

A l'inverse, ces étudiants ont une appréciation plus négative des enseignements qu'ils considèrent comme « *théoriques* ». Ce sont les savoirs dispensés dans le cadre de ces enseignements qu'ils disent avoir plus de mal à apprendre.

« Ce qui est plus ardu à retenir, c'est les cours les plus théoriques. Par exemple, il y a la sociologie, ce n'est pas très évident. Il y a aussi la théorie de l'information et de la communication, alors ça pour le coup l'aspect théorique, c'était vraiment du petit chinois ! Le cours en lui-même il fallait vraiment s'accrocher. » (Xavier, 2ème année de DUT)

Certains de ces étudiants n'assistent pas de manière assidue et régulière à l'intégralité de leurs enseignements. C'est notamment le cas de Stéphane qui n'assiste pas à certains enseignements qu'il n'aime pas ou « *ne supporte pas* ».

« Le C2I [informatique] *en première année, où je n'ai jamais été. J'ai été à la première séance et je n'y suis jamais retourné ! Parce que je ne supportais pas, je ne voulais pas y aller (~rires) j'ai juste été à l'examen mais je n'ai jamais été en cours. Il y a l'allemand aussi, où j'ai vraiment du mal. (…) Enfin généralement, ça va ensemble, quand je sais*

que je n'y arrive pas, que je suis en échec, ça me plait pas. C'est vrai que du coup (~rires) je n'y vais pas, je fuis quoi ! » (Stéphane, L2 d'histoire)

Cet étudiant reconnait que ses appréciations variables selon les enseignements sont liées à son sentiment de « *réussir* » ou « *d'échouer* ». Il met en place ce que l'on peut considérer comme des stratégies d'évitement : il dit « *fuir* » les situations dans lesquelles il se sent en difficulté ou en échec, et dans ces cas, il ne se rend pas en cours. Bien que Stéphane dise généralement apprécier tous les cours directement liés à sa discipline d'études : « *l'histoire bon, il y a des fois où je peux ne pas avoir envie d'y aller comme tout le monde, mais globalement je n'y vais pas à reculons, sur n'importe quel cours d'histoire* » ; certaines modalités ou pratiques pédagogiques lui déplaisent et impactent son « *envie* » d'assister aux cours.

« Ça joue aussi l'enseignant, comment ils sont, leur comportement et tout. Par contre, il y a des cours d'histoire, par exemple en TD, où je n'aime pas y aller, par exemple quand l'enseignant est vraiment très spécial… Par exemple, qu'il interroge au hasard, à chaque début de cours, il met une note (~rires) ça ce n'est pas très agréable ! Je n'aime pas y aller, je n'aime pas être pris par surprise comme ça, je n'aime pas. »

2.3.2 Se mobiliser à l'approche des examens et viser la « moyenne »

DANS la perspective minimaliste, les étudiants fournissent un travail irrégulier et minimal vis-à-vis des activités liées à l'apprentissage universitaire. Pour ces étudiants, apprendre consiste à « *réviser* » et à mémoriser en se mobilisant à l'approche des évaluations (quelques jours ou quelques semaines auparavant). Le reste du temps, ils ne sont que très peu investis et engagés dans des activités d'études. On retrouve dans ce groupe des étudiants qui déclarent consacrer très peu de temps à leur travail personnel en dehors des temps d'enseignement. Leur mobilisation étant dépendante du contexte, ces étudiants, plus que les autres, ajustent leur implication dans le travail personnel en fonction des rythmes de leurs formations notamment en termes de modalités de contrôle de connaissance.

« Des fois, je me dis que je vais réviser, puis après tu te dis "ouais, mais bon, en même temps, les partiels, c'est dans six mois donc on a le temps". Tu repousses, tu repousses, tu repousses…Puis arrivé au mois de décembre ou d'avril, tu te dis "merde j'ai rien révisé !" Du coup, tu te mets la pression tout seul, mais après je pense que c'est un peu pour tout le monde le cas apparemment. Donc on est un peu con de se mettre de la pression comme ça, alors qu'on a six mois pour le préparer (~rires) c'est comme ça ! » (Bruno, IPAG niveau L3)

L'impact du contexte pédagogique semble perceptible sur la manière dont ces étudiants vivent et se « débrouillent » face à la pression normative. Lorsqu'ils sont dans des filières dites « sélectives » de l'enseignement supérieur (en IUT), les modalités pédagogiques et notamment les modalités de contrôle des connaissances imposent en quelque sorte à ces étudiants de se mobiliser de manière plus régulière vis-à-vis des tâches académiques.

« J'avoue que de ce côté-là, je ne suis peut-être pas très bien organisé, enfin j'essaye de travailler régulièrement mais… J'essaye quand même de relire mes cours de temps en temps, mais j'avoue que j'ai plutôt tendance à attendre le bon coup de stress pour m'y mettre. (…) *Quand je sais qu'il y a des dates d'examens qui approchent, je révise en priorité les cours concernés. » (Xavier, 2ème année de DUT)*

En revanche, lorsqu'ils sont dans des formations universitaires au sein desquelles les évaluations se fondent principalement sur des examens terminaux en fin de semestre, ils connaissent de longues périodes où ils ne « *font rien* », où ils ne travaillent pas ou très peu. L'organisation temporelle des formations est susceptible de jouer un rôle dans la régularité et la manière dont ils étudient. Stéphane reconnait qu'il ne « *travaille vraiment en dehors de la fac, que quand c'est période d'exam* » : « *c'est rare, sauf quand j'ai un partiel ou un contrôle, je travaille rarement le week-end, chez moi ou pendant les vacances* ». Toutefois, il « *s'oblige* » et « *se force* » lorsqu'il a des heures creuses ou des « trous » dans son emploi du temps à se rendre en bibliothèque pour « *relire [ses] cours* » et ce, tout au long du semestre. Le poids du contexte pédagogique sur la mobilisation de ces étudiants est particulièrement perceptible lorsqu'ils connaissent un changement d'environnement d'études. C'est le cas de Bruno qui se sentait « *obligé* » de fournir un travail régulier en IUT, tandis que dans le « *système fac* » il constate une baisse de son investissement et un manque de régularité dans son travail.

> *« Je me sens bizarre en fait. Je me sens un peu le cul entre deux chaises, vu que bon, je me dis "merde il faut que je révise" mais du coup ça ne me donne pas trop envie de réviser. C'est vrai que je trouve que je travaille un peu moins. J'avais l'habitude de travailler, par exemple les weekends je travaillais bien, les soirs dans la semaine je travaillais. Et là, à des moments, ça m'arrive d'avoir quinze jours où je fous rien quoi ! Tu sais, quand tu ne fous rien, tu ne t'y mets pas non plus. Arrivé à des moments, tu te dis "merde, dans trois semaines c'est les partiels, oh bah mince, je n'ai pas beaucoup révisé quand même ! " Donc tu t'y mets et puis tu attends que ça passe, en espérant que ça rentre correctement dans la tête ! » (Bruno, IPAG niveau L3)*

Lorsque les évaluations approchent, apprendre pour ces étudiants consiste à « *s'imprimer* » ou à faire « *rentrer des choses dans la tête* ». Leurs méthodes de travail sont essentiellement basées sur la lecture et la relecture du cours, la répétition et la reproduction.

> *« Je lis, enfin je révise le cours du scripteur et je relis le mien derrière. Je lis dans ma tête, je répète les choses et à force d'entendre les choses aussi ça m'aide à mémoriser pas mal. C'est auditivement que je fonctionne beaucoup. » (Stéphane, L2 d'histoire)*

> *« Je les lis et les relis. Alors il y en a certains qui s'impriment mieux que d'autres mais (~rires) ça on ne choisit pas forcément trop. Enfin, j'ai certains cours qui sont ardus, j'essaie de me faire des fiches, et sinon c'est essentiellement de la lecture, de la relecture. » (Xavier, 1ère année de DUT métiers du livre).*

Toutefois, ils reconnaissent également se mobiliser et travailler inégalement les différentes « *matières* » selon qu'ils les apprécient ou non, qu'ils les « *comprennent* » ou non, comme Xavier : « *en fait, j'avoue que j'ai plutôt tendance à lire ce qui m'intéresse le plus, ce que je comprends le mieux, il y en a que j'ai écartés* ». Lorsqu'ils apprennent, ces étudiants se disent principalement centrés sur leur cours, ils recherchent de manière très marginale et exceptionnelle des ressources ou des informations complémentaires, comme Xavier : « *quand il y des aspects que je ne comprends pas très bien ou quoi, ça m'arrive de faire des recherches annexes, je vais essentiellement sur internet chercher des informations* ». Pour certains étudiants, cette « *centration* » sur le cours est parfois un choix vécu comme un ajustement vis-à-vis du contexte en fonction de leur expérience.

> *« En L1, j'essayais de faire de manière à chercher des informations ailleurs que mon cours. Je ne me concentrais pas sur mon cours, je ne révisais pas mon cours, je pensais que c'était moi qui devais aller chercher des informations, que le cours ça ne serait pas suffisant. Du coup, je ne me référais pas du tout au cours et j'ai vu qu'en fait non. Dans certaines matières, je me tapais des notes, des caisses quoi ! Je ne comprenais pas*

vraiment pourquoi et je pense que je n'avais pas assez de connaissances. Alors que si j'avais juste bien su le cours, le plan du cours et tout, j'aurais eu assez de connaissances. (…) En tout cas pour les premières années, du moment qu'on arrive à savoir son cours, les principales dates et tout, on arrive à s'en sortir quand même. » (Stéphane, L2 d'histoire)

Ces étudiants ne complètent pas ou n'approfondissent pas les savoirs enseignés avec des lectures. Xavier dit ne pas être « *un gros lecteur* » bien qu'il soit dans une filière préparant aux métiers du livre. Stéphane se considère comme un « *mauvais lecteur* », dit « *avoir du mal avec la lecture* », ce qu'il considère comme une « *carence* » puisqu'il suit une formation au sein d'une filière plutôt « *littéraire* ».

« Je suis très mauvais lecteur. C'est vraiment les lectures imposées où je m'oblige à finir un livre. C'est un point faible on va dire, parce que c'est une filière littéraire donc il faut forcément lire beaucoup et il y a un peu une carence du côté-là. » (Stéphane, L2 d'histoire)

« Ça dépend de si j'ai beaucoup de travail à faire et de ma motivation. J'avoue que je ne suis pas quelqu'un de très ordonné, enfin je peux lire plusieurs livres en même temps, les laisser pendant un moment, reprendre la lecture… En fait, à chaque fois, en fin de compte, je ne lis presque rien. Je ne pense pas que je sois un gros lecteur. » (Xavier, 1ère année de DUT)

Contrairement à la perspective de performance, les étudiants de la perspective minimaliste disent ne pas vivre douloureusement ou difficilement les situations dans lesquelles ils ne « *valident* » pas leurs enseignements ou leurs semestres, lorsqu'ils « *passent aux rattrapages* » ou lorsqu'ils obtiennent de « *mauvaises notes* ». Leur objectif n'est pas d'obtenir les meilleures performances possibles mais de « *passer* » ou de « *valider* », Stéphane décrit ainsi la manière dont il vit la notation lors des évaluations : « *si j'ai 8 je suis déjà satisfait, 10 c'est bien, et au-dessus de 12 je suis content en gros !* ».

« J'attends encore des résultats. Oh, je risque peut-être d'aller aux rattrapages sur deux trois matières, mais bon ce n'est pas c'est pas bien grave. Là, je vais réviser encore un peu puis ça devrait être bon, ça devrait aller. » (Bruno, IPAG niveau L3)

Ces étudiants se disent beaucoup moins stressés ou angoissés que les étudiants du groupe précédent vis-à-vis de leurs performances. Xavier par exemple se considère beaucoup « *plus détendu* » qu'au lycée où il était « *plus stressé parce qu'il y avait le bac* ». Bien qu'il y ait « *l'enjeu de passer en deuxième année* » il perçoit son environnement d'études comme « *moins stressant* ». Concernant ses résultats aux examens, il dit avoir eu « *quelques mauvaises surprises* » mais il considère, tout comme Bruno, que *« ça devrait aller, ça devrait passer* ».

Ces étudiants se distinguent de ceux du groupe précédent dans le rapport qu'ils entretiennent à la notation et à l'évaluation. Stéphane considère par exemple que la note à l'examen final n'est pas « *le plus important* », qu'il « *préférerait ne pas avoir de notes et ce soit fait différemment* ». Toutefois il se dit conscient que la note a une importance dans le « *système qui est fait comme ça* » et qu'il est « *obligé* » de le prendre en compte. Pour cela, il met notamment en place des stratégies visant à optimiser le rapport coût/bénéfice : « *j'essaye de faire des petits calculs, en me disant, là si j'arrive à m'en sortir avec un 8 ou un 9, et que je fais mieux là, ça passe.* »

« Je suis tout le temps en train d'aller vois les plaquettes, enfin pas tout le temps mais d'aller voir c'est quoi l'examen là ? Par exemple, les matières où il n'y a pas de contrôle continu, celles-là j'essaye vraiment de les bosser à fond en première session. Et celles où il y a trop de contrôle continu, où je vois que pff je me ramasserai un 6 ou un 7, pour

rattraper ça à l'examen final… enfin je le mets plus vite et plus facilement de côté. » (Stéphane, L2 d'histoire)

2.4 Une perspective de désimplication : lorsque le savoir a peu de sens

UN SEUL étudiant de l'enquête développe à l'université une perspective de désimplication vis-à-vis de l'apprentissage universitaire. Pour cet étudiant, apprendre à l'université renvoie à des activités qu'il juge « *difficiles* » ou « *trop dures pour lui* ». Il dit « *aimer* » apprendre mais uniquement quand il est « *intéressé* » par les savoirs enseignés. Or, au cours des multiples entretiens en suivi longitudinal, il apparait que peu de domaines l'intéressent réellement, bien qu'il se réoriente à deux reprises. Cet étudiant déclare ne pas avoir l'envie de travailler, en lien avec sa « *maladie évolutive* » qui le « *fatigue beaucoup* ». Il ne parvient ni à se mobiliser et à s'impliquer dans le travail universitaire, ni à construire du sens vis-à-vis de l'acte d'apprendre à l'université.

2.4.1 Avoir « du mal à apprendre » et un désintérêt pour le savoir

AU COURS de sa première année à l'université, en L1 d'AES, Abdel dit d'une manière générale ne pas « *aimer* » les savoirs dispensés dans le cadre des enseignements. Il se dit n'être « *pas intéressé* » par une grande majorité des « *matières* » qui composent sa formation. Il se dit « *pas du tout satisfait* » vis-à-vis des études qu'il poursuit, de sa formation et des savoirs dispensés. D'autres étudiants handicapés au sein de sa promotion l'informent qu'il peut se réorienter à l'issu du premier semestre, mais il souhaite terminer son année en espérant progressivement développer un goût pour ses études.

« C'était au mois de novembre, j'en parlais avec Audrey et Emmanuelle, elles me disaient "tu peux changer". Tu vois, comme on n'était pas encore dans le deuxième semestre, elles m'ont proposé de changer. Mais moi je voulais continuer jusqu'à la fin, parce que je me suis dit que peut-être ça allait changer et que peut-être j'allais aimer ce que je faisais. » (Abdel, L1 d'histoire)

De manière très marginale, quelques enseignements « *lui plaisent* » tels que « *l'histoire des faits économiques* » et lorsqu'il se réoriente, c'est ce goût ou cet intérêt pour la discipline historique qui guide son choix d'entrer en L1 d'histoire l'année suivante. Lorsqu'il entre en histoire, il se dit intéressé par les enseignements et les savoirs enseignés : « *l'arrivée elle s'est bien passé, ce que j'étais en train de faire ça m'intéressait beaucoup (…) les matières qu'on avait m'intéressaient plus que celles d'AES* ». Mais au cours de l'année, cet intérêt s'efface progressivement et Abdel reconnait « *se chercher* ».

« Au deuxième semestre, j'ai remarqué qu'il n'y a pas beaucoup de cours qui m'intéressaient. Depuis le début je me cherche en fait. J'ai trouvé qu'au premier semestre, comment dire, les matières elles étaient plus… Tu vois, en histoire moi ce que j'aime, c'est l'histoire de maintenant, du vingtième siècle, du dix-neuvième siècle, ce n'est pas… Parce qu'au deuxième semestre, on a commencé à faire l'histoire romaine, grecque gréco-romaine, du Moyen-Age et tout. J'ai trouvé que j'avais du mal à apprendre ça, donc ça ne m'intéresse pas. » (Abdel, L1 de géographie)

Cet étudiant reconnaît que le goût pour la discipline ou l'intérêt vis-à-vis du savoir sont centraux pour se mobiliser et s'engager dans l'apprentissage. Il juge très difficile d'apprendre quelque chose qui ne lui plaît pas : « *j'aime bien apprendre ce qui m'intéresse quoi (~rires) c'est tout, parce que c'est plus facile pour moi* ». Il se dit désintéressé par

l'histoire : « *il faut apprendre plein de choses sur Jules César ou des choses du quinzième, seizième siècle, ça ne me plait pas trop* ». Il se réoriente en licence de géographie : « *au début du semestre, j'ai fait option géopolitique, en fait je trouve que la géo ça m'intéresse plus* ». Parvenant à « *valider* » cette option, il se dit intéressé par la géographie mais espère également que la licence de géographie soit « *plus facile* ».

2.4.2 L'apprentissage universitaire perçu comme une activité « trop difficile »

Cet étudiant est très peu impliqué dans sa formation et dans l'apprentissage universitaire. Il considère que les disciplines ainsi que les enseignements sont « *trop difficiles* » : « *je trouvais ça trop dur* ». Abdel dit rencontrer des difficultés vis-à-vis de l'apprentissage tant sur le plan quantitatif (rythme des enseignements, quantité d'informations) « *il y avait trop de choses à apprendre* », que sur le plan qualitatif *« pour comprendre* ».

> *« Il y avait trop de choses, mais en même temps, comme il y avait trop de choses, c'est difficile à comprendre. Voilà, moi tu vois, j'ai une maladie évolutive, elle me fatigue beaucoup. Alors bon, je n'arrivais pas à tout suivre. Que ce soit pendant les cours et aussi le soir, quand je rentrais de la journée, j'étais fatigué. » (Abdel, L1 d'histoire)*

Abdel ne parvient pas à se mobiliser dans le travail académique, ni réellement pendant les cours qui ne l'intéressent pas et vis-à-vis desquels il ne construit pas de sens, ni dans des activités liées au travail personnel en dehors des temps d'enseignements : « *quand je rentre le soir, je suis fatigué, je n'ai pas envie de travailler* ». Au cours des premières années, il récupère les notes prises par un scripteur (dans le cadre d'un accompagnement pédagogique) mais n'effectue aucun travail de remise en forme ou d'appropriation de ces textes. Son activité se limite à enregistrer les fichiers envoyés par voie électronique dans un dossier sur son ordinateur : « *sur mon ordi, j'ouvrais une icône avec le nom du cours et je mettais tous les cours par date* ».

> *« Deux ou trois semaines avant les partiels, j'apprenais. Par exemple, quand je suis dans ma chambre, des fois je lis les cours à haute voix, des fois je lis dans ma tête. Et voilà, je relis une fois les cours. Parfois, j'essaye de relire plusieurs fois. » (Abdel, L1 de géographie)*

Son apprentissage se limite à la lecture des notes prises lors des enseignements : « *je n'utilise pas beaucoup les livres, je ne lis pas (…) je vais sur internet, je fais des recherches sur les mots que je ne comprends pas* ». Abdel exprime l'envie « *d'y arriver* » et de « *réussir* », mais ses performances aux évaluations et les résultats d'examens lui font dire qu'il « *n'a pas compris* » et qu'il « *doit travailler plus* ».

> *« Au premier semestre, quand j'allais aux examens, je voulais vraiment y arriver et je pensais y arriver. Mais en fait non. Je pensais que j'avais à peu près compris quoi, mais non. » (Abdel, L1 de géographie)*

Lors de sa quatrième année à l'université (en L1 de géographie) Abdel fait le choix de ne plus être accompagné durant les enseignements par un preneur de notes : « *j'avais demandé parce que je voulais être plus autonome, et comme ça, ça me force à parler avec les gens de la classe qui peuvent me donner leurs cours* ». Mais Abdel reconnait au cours du dernier entretien que « *pas mal* » de cours lui « *manquaient* ». Pour apprendre, il dit alors lire des articles de presse ou de Wikipédia sur internet en évoquant l'inaccessibilité de certaines ressources : « *tout ce qui est livre ou magazine je préfère lire sur internet, parce que c'est trop dur pour moi de tourner les pages* ».

« Du coup, je regardais sur internet, par exemple en géographie de la population, je regardais sur internet ce qu'il se disait. Je prenais les sujets qui se rapprochaient le plus du cours et voilà, sur Wikipédia (~rires) [E: pourquoi tu rigoles ?] *Parce que Wikipédia ce n'est pas trop… ce n'est pas trop un modèle pour les cours ! Mais moi j'allais sur Wikipédia, je regardais sur internet quoi, des journaux genre l'Express, Le Monde, je regardais. » (Abdel, L1 de géographie)*

Au cours du dernier entretien, après un an et demi passé en géographie et quatre années après son entrée dans l'enseignement supérieur, Abdel effectue à nouveau une année de L1 de géographie dans le cadre d'un second semestre aménagé.

« Je refais une année de géographie, et voilà il me reste quelques matières à valider. L'année dernière au premier semestre, j'en ai validées deux trois, ouais trois matières. Cette année, je refais une année de géographie, je continue pour essayer de tout valider, pour passer en licence deux. » (Abdel, L1 de géographie)

Il semble conscient des « *efforts* » à devoir fournir pour parvenir à « *valider* » ses examens. A partir de la manière dont il perçoit ce qu'est un géographe, il identifie des moyens d'améliorer ses performances (cf. encadré 25). Toutefois, il considère que « *l'environnement de la fac* » impose un engagement dans l'acte d'apprendre vis-à-vis duquel il ne semble pas prêt à se mobiliser : « *il faut travailler plus et tout et ça ne m'attire pas* ».

Encadré 25 : Entrer un peu plus dans la peau d'un géographe

« Cette année, il n'y a que des cours qui m'intéressent moins, moins que les matières que j'ai déjà validées l'année dernière. Ça semble un peu plus dur mais… à moi de faire les efforts nécessaires pour y arriver. Arriver à valider les matières où j'ai un peu plus de mal, cette année. Être plus assidu, dans les exercices à la maison, travailler un peu plus, lire plus de livres sur la géographie, voilà…entrer un peu plus dans la peau d'un géographe quoi ! (~rires)

Comment dire… s'intéresser beaucoup plus à la géographie, même si ça ne me plait pas trop, je vais devoir m'intéresser un peu plus. Par exemple tout ce qui est géologie, comprendre les séismes et les éruptions de volcans, les plaques tectoniques ça ne me plaît pas trop, mais voilà. Je vais devoir faire plus attention à ça, à la géo en général. Moi ce qui m'intéresse c'est la géopolitique, la géographie de la population… Mais il faut s'intéresser aussi aux autres géographies. En fait, un géographe pour moi, ça s'intéresse à la géopolitique à la géographie, mais aussi à tout ce qui touche à la géomorphologie, les plantes… même si je n'aime pas trop ça, il faut que j'apprenne ça. Pour moi, un géographe il doit s'y connaitre à peu près dans tout. »

(Abdel, L1 de géographie)

3. Les perspectives d'apprentissage et la performance académique

CETTE typologie des perspectives d'apprentissage permet de se distancier d'une lecture dichotomique en termes de réussite ou d'échec pour questionner plus spécifiquement la qualité de l'apprentissage universitaire. Toutefois, cela n'empêche pas de questionner les performances académiques[249] des étudiants de l'enquête. Quel lien peut-on observer entre les perspectives d'apprentissage des étudiants et leurs performances ? Les étudiants de l'enquête ont-ils le sentiment de « réussir » à l'université ? Comment apprécient-ils subjectivement leurs performances ? Les données de l'enquête font apparaitre que selon leurs perspectives d'apprentissage les étudiants se distinguent quant à leurs performances formelles ou « objectives »[250] (voir tableau 15), mais aussi quant à la perception subjective qu'ils en ont. Il apparait ainsi que le sentiment de « réussir » ou « d'échouer » ainsi que leur satisfaction ou leur insatisfaction vis-à-vis de leurs performances dépendent de la manière dont ils conçoivent l'apprentissage universitaire et des objectifs qu'ils poursuivent.

D'une manière générale, les étudiants de la perspective compréhensive obtiennent de « *bons résultats* » aux examens et ont des performances en adéquation avec les exigences académiques, comme Ferdinand par exemple : « *en fait de toute ma carrière universitaire pour l'instant je n'ai eu que deux mauvaises notes* » (*M1 d'histoire*). Tous ces étudiants « *valident* » leurs semestres en première session (ne passent pas aux rattrapages) et connaissent des parcours linéaires en termes de progression dans les niveaux (ils ne redoublent pas). Lorsqu'ils se réorientent, ils transfèrent les acquis de leurs formations antérieures, notamment leurs méthodologies en termes de travail universitaire et leurs manières d'étudier (Lahire, 1997), en les ajustant au nouveau contexte d'apprentissage. Pour Fanny par exemple, ses acquis (issus de son parcours en philosophie) expliquent en partie, selon elle, sa réussite une fois réorientée en psychologie.

> *« Quand on me pose une question et qu'on me demande de répondre en dix lignes, j'ai encore cette réflexion de me dire première partie, deuxième partie, introduction, conclusion. Alors qu'on ne me demande pas du tout ça en psycho. Et c'est peut-être pour*

---

[249] Dans le cadre de l'enquête, nous n'avons pas demandé aux étudiants de nous donner accès aux détails de leurs résultats, par exemple leurs relevés de notes. Nous avons estimé et caractérisé leurs performances à partir des éléments fournis lors des entretiens, comme les moyennes obtenues aux différents semestres (ou années universitaires), leurs notes aux examens etc. Cela nous a permis de constater par exemple que certains étudiants, notamment ceux de la perspective de performance, sont en mesure de restituer de manière précise et détaillée leurs résultats universitaires comparativement aux autres étudiants. Ce constat révèle, selon nous, leur focalisation et l'importance qu'ils accordent à leur performance, à l'évaluation, à la notation et aux examens.

[250] Nous considérons dans notre analyse qu'une performance moyenne correspond à une note entre 10/20 et 12/20 ; une performance élevée à une note supérieure à 12/20 ; une performance basse à une note inférieure à 10/20. Précisons néanmoins que ce découpage reste arbitraire dans la mesure où l'analyse porte sur la position objective de l'étudiant par rapport aux normes universitaires qui régissent la validation des unités d'enseignements et la progression dans les niveaux universitaires. Ainsi, une note « isolée » ne dit rien de la position subjective de la performance de l'étudiant par rapport à celles de ses camarades de classe ou de promotion (moyenne de l'ensemble des étudiants, écart entre la note la plus haute et la note la plus basse, etc…). La performance ainsi caractérisée permet de situer l'étudiant vis-à-vis d'une norme institutionnelle mais ne permet pas d'analyser sa position au sein du groupe d'apprenants, ni sa performance au regard de celles de ses pairs.

ça que j'ai des bonnes notes d'ailleurs, parce que c'est hyper structuré, hyper carré. » (Fanny, L2 de psycho)

	Performance **élevée**	Performance **moyenne**	Performance **basse**
Perspective **compréhensive**	*Je ne suis jamais allé aux rattrapages. J'ai eu entre quatorze et quinze à chaque semestre. (…) Donc ce sont des bons résultats, si on veut, après il y a toujours moyen de faire mieux. (Ferdinand)*	*Avec mes crises, j'ai fait comme j'ai pu. Ces notes-là, je ne les ai pas trop réussies. Je n'ai quand même pas eu de bonnes notes alors que d'habitude si. (Emmanuelle)* *J'ai eu de bonnes notes, là par exemple, j'ai eu 11,5 en histoire antique. (Andreas)*	
Perspective de **performance**	*J'ai obtenu 12 au 1er semestre je crois et 15 au 2ème, enfin un truc comme ça Du coup, ça me fait une moyenne de 13,5. (…) Mais sinon, j'ai des bonnes notes et des moins bonnes, j'en ai des pires et des catastrophiques aussi ! (Alice)*	*J'ai réussi à valider tous les semestres sans compensation. Je passe mais bon…pour les masters il faut des bonnes notes. (…) Donc là comme j'ai 10,5 de moyenne, je suis un peu déçue, mais j'ai fait tout mon possible. (Claire)*	*Par exemple, au 2ème semestre à la 1ère session j'ai eu 13 en droit administratif mais j'ai eu 7 en droit des obligations. Au 1er semestre, j'ai eu 9 en droit administratif et 7 en droit des obligations. Je pense plutôt que c'est l'exercice en lui-même qui fait la note (…) Les cas pratiques ça reste quand même plus facile que la dissertation ou le commentaire d'arrêt. (Constance)*
Perspective **minimaliste**		*J'ai eu quelques mauvaises surprises mais ça devrait aller, ça devrait passer. (…) Il y a parfois des matières que j'aime bien mais qui sont assez complexes et donc bon là ça m'arrive aussi de me louper, mais en général c'est les matières que j'aime le moins où j'ai de mauvaises notes. (Xavier)*	*Dans certaines matières, je me tapais des notes euh… des caisses quoi ! (Stéphane)* *Un cours que je n'aime pas ? Institutions administratives. Bah la preuve : j'ai eu deux et demi au partiel ! (Bruno)*
Perspective de **désimplication**			*Je n'avais pas de très bonnes notes, ça ne suivait pas. J'avais 7,31 de moyenne, mais il y avait quelques cours que j'avais validés quand même. (…) Je suis sceptique, mes notes ne sont pas assez bien. Voilà, j'ai envie de faire mieux. (Abdel)*

Tableau 16 : La performance académique en fonction des perspectives d'apprentissage

Les étudiants de la perspective minimaliste obtiennent des performances moyennes ou en-deçà des exigences académiques. Ils sont stratèges et disent souvent viser la « *validation* » des examens et des semestres, notamment par le biais des compensations entre unités d'enseignements. Ils passent régulièrement leurs examens en deuxième session (rattrapages) et ils connaissent des progressions dans les niveaux qui s'éloignent des normes temporelles de l'institution (soit ils redoublent, soit ils « aménagent » leurs années universitaires sur deux ans). Lorsqu'ils redoublent, ce décalage vis-à-vis des normes temporelles de l'institution universitaire est vécu par les étudiants comme un échec. Cependant, lorsque ce décalage est lié à l'aménagement des études il est au contraire perçu comme étant « au service » de la réussite, voire une condition rendant possible leur réussite, que ces étudiants n'appréhendent donc pas en fonction du rythme de leurs parcours.

Le seul étudiant de la perspective de désimplication ne parvient à « *valider* » que « *quelques matières* » au cours des quatre années universitaires (en AES, en histoire puis en géographie). Ses performances sont faibles et il ne parvient pas à progresser dans les niveaux universitaires.

Pour les étudiants de la perspective de performance, les situations apparaissent plus contrastées. La majeure partie d'entre eux obtiennent des résultats aux examens qui satisfont les exigences académiques avec des performances élevées ou moyennes. Mais pour une partie d'entre eux, on constate un écart entre leur intention initiale et les résultats qu'ils obtiennent. Ces étudiants déploient beaucoup d'énergie au service de la performance mais ne parviennent pas à satisfaire les exigences académiques. Dans ces cas, il s'agit souvent d'étudiants d'une part qui connaissent une faible intégration sociale et académique (Tinto, 1975), d'autre part qui demeurent dans une logique plutôt « scolaire » vis-à-vis de leurs activités d'apprentissage (« *bachotage* », « *apprentissage par cœur* », activité de mémorisation-restitution). On peut faire l'hypothèse que leurs faibles performances s'expliquent en partie par le fait qu'ils ne sont pas entrés dans une dynamique de transformation identitaire et d'acculturation au monde universitaire dans la transition entre le secondaire et le supérieur. Autrement dit, ces étudiants ne semblent pas être parvenu à s'affilier et à apprendre leur métier d'étudiant (Coulon, 1997). Ces étudiants expriment aussi très souvent des limitations vis-à-vis de la compensation universitaire du handicap (cf. partie suivante).

Au-delà de la réussite « formelle » rapportée à des critères administratifs de performance académique (en termes de rendement), les étudiants de l'enquête ont-ils le sentiment de réussir ? Qu'en est-il de leur perception subjective vis-à-vis de leurs performances ? Les données montrent qu'ils ont des perceptions variables de « *la réussite* » ou de « *l'échec* » en fonction de leur perspective d'apprentissage et de ce que signifie pour eux apprendre. Dans la perspective compréhensive, les étudiants ont le sentiment de réussir lorsqu'ils parviennent à comprendre, à s'approprier et à construire un sens personnel vis-à-vis des savoirs universitaires. Ainsi, obtenir une « *bonne note* » de manière stratégique, en satisfaisant les attentes perçues de leurs enseignants, ne leur procure pas nécessairement une satisfaction lorsqu'ils n'ont pas l'impression d'avoir compris. On constate aussi que dans leurs discours, ces étudiants mettent fréquemment en relation leurs performances avec le contexte d'apprentissage.

> *« On peut apprécier un cours et se taper une gamelle au partiel ! Il y a des fois des cours, par exemple droit du travail, la moyenne elle est de 6,5. C'est un cours que j'avais apprécié mais bon, la moyenne générale était de 6,5, c'est la matière qui veut ça. Donc*

d'un côté, j'ai apprécié le cours mais de l'autre on sait qu'on risque de se planter au partiel. » (Jean, L3 de droit)

Ces étudiants sont conscients de la dimension subjective de la définition de la réussite et de l'échec, de ce qu'est une « bonne » ou une « mauvaise » note, comme Ferdinand qui nous dit lors d'un entretien : « *ça dépend ce qu'on appelle une bonne note !* ». Bien qu'ils se disent plutôt satisfaits lorsqu'ils obtiennent leurs résultats d'examens en fin de semestre (qu'ils estiment être de « bonnes notes » dans la grande majorité des cas), ils ont parfois le sentiment qu'ils auraient pu faire mieux : « *sur le coup je suis content, puis après je me dis finalement j'aurais pu mieux faire* » (Ferdinand).

Dans la perspective de performance, apprendre vise à obtenir les meilleurs résultats possibles aux examens, bien que les étudiants se différencient quant à ce qu'ils considèrent être de « *bons* » résultats. Une même performance (notamment une performance « moyenne », par exemple la note de 11/20) peut être vécue et appréciée différemment selon les étudiants : certains, comme Alexis se disent satisfaits et considèrent que c'est une « *bonne note* » tandis que d'autres, comme Claire, la considère « *insuffisante* » au regard de son objectif de performer (en L3 pour pouvoir intégrer un master pour lequel, selon elle, il faut « *des bonnes notes* »).

Dans la perspective minimaliste, les étudiants ont le sentiment de réussir lorsqu'ils parviennent à valider les cours, les semestres, les années pour pouvoir progresser dans les niveaux. Autrement dit pour eux, les « *bonnes notes* » sont celles qui permettent de valider les unités d'enseignement (10/20 ou plus) et les « *mauvaises notes* » sont celles qui se situent en dessous de la moyenne. Cette perception et cette appréciation de ce qu'est une « bonne » ou une « mauvaise » note sont partagées par l'étudiant de la perspective de désimplication. Toutefois, pour ce dernier, « réussir » apparait comme un objectif inatteignable, « *trop difficile* » ou trop complexe en termes d'énergie et de temps à mobiliser.

Cette analyse met en évidence la diversité des « *styles de réussite* » (Lahire, 1996) ou « *types de réussite* » (Paivandi, 2015) et la variabilité de ce que peut signifier réussir ou échouer à l'université pour les étudiants de l'enquête. Tandis que les étudiants de la perspective compréhensive appréhendent la réussite universitaire dans une logique du savoir et de quête de sens, les étudiants de la perspective de performance et de la perspective minimaliste sont davantage dans une logique de l'examen. Concernant la dimension temporelle, pour certains étudiants le rythmes des parcours est un critère important de réussite (perspective de performance) alors que pour d'autres il est secondaire voire insignifiant (perspective minimaliste).

4. L'expérience de la compensation du handicap à l'université

QU'IL s'agisse de la diversité de la relation à l'apprendre développée à l'université par les étudiants de l'enquête ou de la variabilité de ce que peut signifier pour eux « réussir », il convient d'articuler ces éléments avec leurs expériences vécues du dispositif et des mesures de compensation universitaire du handicap. En quoi consiste la compensation du handicap à l'université pour les étudiants interrogés et à quelles mesures renvoie-t-elle ? Comment évaluent-ils le dispositif et les mesures dont ils font l'expérience ? Se disent-ils satisfaits vis-à-vis de la compensation universitaire du handicap ? Quels effets produit-elle selon eux sur la qualité de leur apprentissage à l'université ? Témoignent-ils de limitations qui subsistent dans l'accès au savoir et la participation aux activités pédagogiques et académiques ? Enfin, peut-on observer des différences ou des convergences quant aux vécus de la compensation universitaire du handicap en fonction des perspectives d'apprentissage développées par les étudiants ?

4.1 Des appréciations variables du dispositif et vécus différenciés des mesures de compensation du handicap

QUELLES sont les mesures de compensation du handicap à l'université dont bénéficient les étudiants de l'enquête ? Qui sont les acteurs du dispositif ? Quand et comment s'organise la mise en place de ces mesures ?

La mise en place de la compensation du handicap est conditionnée à l'université par la reconnaissance du statut administratif « étudiant en situation de handicap ». Cela reste à la stricte initiative de l'étudiant qui doit entreprendre des démarches dont la première étape est la prise de contact avec le service de santé universitaire. Après une visite médicale avec le médecin du service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé, ce dernier rédige un certificat médical (validé ensuite par le Président de l'université) puis une *commission handicap* est organisée. Comme évoqué dans le chapitre 14 relatif au projet des étudiants, cette commission consiste en une réunion réunissant en début d'année universitaire l'étudiant concerné, le médecin universitaire, le chargé d'accueil de l'université, un membre de l'association en charge de l'accompagnement, ainsi qu'un responsable pédagogique (enseignant référant et/ou le responsable de la formation).

> *« La commission, ils ont demandé de quoi est-ce que j'avais besoin, ils ont essayé de mettre en place les choses dont j'avais besoin, tout en me laissant une certaine autonomie. Par exemple, c'est moi qui ai dû prendre contact avec l'association, avec l'organisme. C'est moi qui ai dû faire quasiment toutes les démarches. » (Kim, Licence professionnelle)*

La *commission handicap* a pour mission de définir les besoins spécifiques des étudiants en termes d'aménagements et de mesures de compensation du handicap dans le contexte universitaire (et éventuellement d'aide aux actes de la vie quotidienne). La commission produit un *certificat d'accompagnement* qui définit les besoins au quotidien et les modalités du soutien pédagogique et qui détaille notamment les modalités d'examens et l'aménagement éventuel du cursus et des enseignements. Les étudiants de l'enquête ont donc tous participé à une commission handicap suite à une visite médicale, à la suite desquelles les mesures de compensation du handicap à l'université sont décidées et mises en place.

Une première série de mesures concerne les modalités d'organisation et de passation des examens. La totalité des étudiants de l'enquête ont un temps majoré pour composer lors des examens (un « tiers-temps » supplémentaire), ce qui converge avec le constat de Segon, Brisset, et Le Roux (2017) qui qualifient le temps majoré aux examens comme « *l'aménagement quasi incontournable* ». C'est d'ailleurs la seule mesure de compensation qui concerne la totalité des étudiants interrogés. Une grande majorité de ces derniers bénéficient également d'une aide humaine, à savoir un scripteur, chargé de rédiger la copie d'examen (sous la dictée de l'étudiant, ou en recopiant le brouillon), et d'une salle individuelle pour la passation des examens. Seules deux étudiantes (qui ont des « *troubles visuels* ») n'ont pas de scripteur : l'une (Constance) rédige sur un ordinateur mis à disposition par l'université (équipé d'un logiciel d'agrandissement), l'autre (Claire) rédige seule sa copie mais qui précise : « *le soin et l'orthographe ne doivent pas être comptés sur les copies, normalement (~rires) mais je ne sais pas ce qu'il se passe après dans chaque copie* ». Cette dernière explique ainsi qu'elle ne sait pas vraiment si cette mesure est prise en compte de manière effective par les enseignants. Une minorité d'étudiants bénéficient d'aides techniques ou de conditions de passation des épreuves particulières : mise à disposition de matériel adapté, agrandissements des sujets d'examens, placement à côté de la fenêtre pour bénéficier de la lumière naturelle. Une autre mesure, qui concerne seulement deux étudiants de l'enquête, renvoie à la conservation (durant cinq ans) des notes obtenues aux examens, comme nous l'explique Jean : *« si je redouble et que j'ai quand même des notes à certaines matières que je veux garder, je n'ai pas à repasser les épreuves ».*

Une seconde série de mesure concerne plus spécifiquement l'accès au savoir, les parcours des étudiants et leur expérience à l'université. La quasi-totalité des étudiants de l'enquête bénéficient d'un accompagnement pédagogique qui se matérialise par une aide humaine, c'est-à-dire la présence d'un scripteur (appelé « *secrétaire* » en référence au « *secrétariat de cours* ») qui accompagne l'étudiant lors de certains enseignements[251] pour prendre en notes le cours. Ce secrétariat de cours peut être assuré par différentes personne aux statuts divers : soit un professionnel de l'accompagnement salarié de l'association ; soit des étudiants embauchés par l'université via des emplois étudiants ; soit ceux qui sont appelés des « *étudiants volontaires* » qui fonctionnent en binôme avec un étudiant handicapé pour lequel ils prennent en notes les cours contre rétribution[252]. La plupart du temps, ces notes sont prises par ordinateur en version informatique[253] par un secrétaire qui est susceptible de changer pour chaque cours[254] lorsqu'il ne s'agit pas d'étudiants volontaires en binôme.

---

[251] La plupart des étudiants interrogés ne sont pas accompagnés systématiquement pour la totalité des enseignements. Le plus souvent, l'accompagnement pédagogique est privilégié pour les cours magistraux et il est plus marginal pour les travaux pratiques.

[252] Le choix des personnes en charge de l'accompagnement pédagogique dépend notamment des caractéristiques de cet accompagnement et des situations. La directrice de l'association précise que pour les accompagnements « *les plus lourds ou les plus atypiques* » les professionnels sont privilégiés, tandis que pour de la « *simple prise de notes* » l'accompagnement par des étudiants est favorisé. Le fonctionnement en binôme est quant à lui plutôt mis en place dans les niveaux les plus avancés : moins en première année de licence (L1) et le plus souvent à partir de la troisième année (L3).

[253] A l'exception de certains enseignements, de manière très marginale et en concertation avec l'étudiant, pour lesquels une version manuscrite de la prise de notes semble plus adaptée à la spécificité du contenu (tels les mathématiques, la comptabilité ou encore les algorithmes).

[254] Le choix de diversifier les personnes qui interviennent auprès d'un même étudiant renvoie à une volonté des acteurs du dispositif, selon la directrice, de rompre avec le fonctionnement et le système d'accompagnement dans le secondaire (dans lesquels un élève est accompagné par une seule et même

Seuls deux étudiants de l'enquête ont fait le choix de rapidement mettre fin ou renoncer à cet accompagnement pédagogique dans l'idée que d'autres étudiants handicapés en ont « *plus besoin* » qu'eux.

> *« J'en avais au début puis finalement ils se sont rendus compte que je m'en sortais très bien avec l'ordinateur. Je crois que c'était la troisième ou la quatrième semaine, on a eu une réunion [la commission handicap] avec la grande patronne de l'association. Elle m'a dit que je m'en sortais très bien avec l'ordinateur et elle m'a demandé si du coup je voulais vraiment continuer. Je lui ai dit "bon ben écoutez si je m'en sors très bien, réservez le scripteur à ceux qui en ont plus besoin que moi". Finalement, sauf pour un cours au premier semestre de L1 où le prof allait vite, mais sinon je n'en ai pas eu besoin. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

> *« J'essayais de les solliciter le moins possible, déjà pour ne pas les déranger parce qu'il y a des personnes qui en ont encore plus besoin. Vu que je m'étais rendue compte que c'était un peu serré, qu'il n'y avait pas trop de secrétaires par rapport au nombre de besoins et de demandes, donc je ne voulais pas les déranger. Je me suis dit que vu qu'on était 170 dans ma promo à prendre tous le cours, il y en avait peut-être un qui pouvait me passer son cours, plutôt qu'il y ait un secrétaire qui soit obligé de venir. » (Kim, 2ème année de DUT Techniques de commercialisation)*

Enfin, une dernière mesure de compensation du handicap concerne l'aménagement des études consistant à réaliser une année universitaire en deux ans. Cet aménagement concerne plus d'un tiers des étudiants de notre enquête mais seule une minorité d'entre eux réalisent l'intégralité de leur parcours avec cet aménagement (c'est le cas de Bruno qui obtient un DUT en quatre ans et de Lucie qui obtient une licence de chimie en six ans). Pour les autres, soit cet aménagement est mis en place pour la première année universitaire et abandonné par la suite ; soit il est mis en place plus tardivement dans les parcours[255].

Nous avons vu dans les chapitres d'analyse précédents que ces aménagements et ces mesures de compensation du handicap ne sont pas sans effet sur les projets des étudiants de l'enquête (chapitre 14) et sur leur socialisation et leurs relations sociales à l'université (chapitre 15). Dans ce chapitre, il s'agit de se focaliser davantage sur la dimension pédagogique et la manière dont les étudiants évaluent subjectivement le dispositif et les mesures de compensation dont ils font l'expérience à l'université.

Comment les étudiants de l'enquête perçoivent-ils et évaluent-ils le dispositif et les mesures dont ils font l'expérience ? Se disent-ils satisfaits ou insatisfaits ? Quels sont selon eux leurs effets sur la qualité de leur apprentissage à l'université et leur participation aux activités académiques ?

Au cours des entretiens, la grande majorité (plus de 80%) d'entre eux se disent globalement satisfaits et apprécient positivement les aménagements et les accompagnements dont ils font l'expérience. Toutefois, en analysant plus finement la

---

personne) dans le but de développer l'autonomie de l'étudiant en l'habituant à côtoyer différents intervenants.

[255] Lorsque cet aménagement n'est pas renouvelé, les étudiants expriment souvent la crainte de « *perdre du temps* » ou de « *perdre des connaissances* » (Xavier) ou encore la volonté de participer pleinement et entièrement à tous les enseignements et toutes les activités de leur formation (comme Kim). En revanche, lorsqu'il est mis en place plus tardivement, cela répond soit à une évolution de l'état de santé et de fatigue de l'étudiant (comme Abdel) mais aussi parfois à un choix de « *prendre son temps* » (Agathe), voire à une stratégie de la part de l'étudiant d'étirer au maximum le temps des études pour retarder la sortie de l'enseignement supérieur (comme Louis).

manière dont ils perçoivent et vivent ces mesures de compensation du handicap, on peut distinguer trois groupes quant à l'évaluation subjective par les étudiants de ces mesures au regard de leurs effets et leurs conséquences sur l'apprentissage universitaire.

- *Appréciation positive voire très positive* : Un premier groupe d'étudiants (un peu moins de 40% des étudiants interrogés) rassemble ceux qui se disent très satisfaits et qui partagent une appréciation positive des mesures de compensation. Ils considèrent que les aménagements et/ou les accompagnements dont ils font l'expérience sont en adéquation avec leurs besoins. Au cours des entretiens, ces étudiants s'accordent sur « *l'utilité* » et les « *bénéfices* » du dispositif et des mesures de compensation du handicap à l'université, sans faire part d'aucune difficulté, problème, limitation ou dysfonctionnement. Pour ces étudiants, la compensation du handicap à l'université, telle qu'ils la perçoivent et la vivent, apparait comme une condition nécessaire voire indispensable pour pouvoir apprendre à l'université. On retrouve dans ce groupe une majorité d'étudiants de la perspective minimaliste et de la perspective de performance.

- *Appréciation mitigée* : un second groupe d'étudiants (près de 45% des étudiants interrogés) ont quant à eux une appréciation globalement ou généralement positive mais, au cours des entretiens, ces étudiants pointent un certain nombre de limites, de difficultés ou d'inadéquations entre les mesures mises en place et leurs besoins. Leurs discours s'articulent autour d'une appréciation du type « *c'est bien/c'est utile, mais…* ». Pour ces étudiants, la compensation du handicap en contexte universitaire, telle qu'ils la vivent, apparait nécessaire mais perfectible ou comme devant être améliorée au regard de certaines limitations persistantes. On retrouve dans ce groupe des étudiants des quatre perspectives, mais une majorité d'étudiants de la perspective compréhensive.

- *Appréciation négative* : un troisième groupe d'étudiants (moins de 20%) se disent globalement insatisfaits vis-à-vis du dispositif et des mesures de compensation dont ils font l'expérience à l'université. Ces étudiants sont très critiques vis-à-vis de leur expérience de la compensation du handicap à l'université. Ils relatent de nombreuses difficultés ou dysfonctionnements vis-à-vis de l'application et du respect des mesures de compensation. Ils pointent des insuffisances et des limitations qui persistent dans le processus d'accessibilisation au savoir et à l'apprentissage. On retrouve dans ce groupe une minorité des étudiants de l'enquête et uniquement de la perspective compréhensive et de la perspective de performance.

Ces trois groupes permettent de mettre en évidence des appréciations variables et une pluralité de vécus de la compensation universitaire du handicap. Il est intéressant de constater que selon leur perspective d'apprentissage, les étudiants de l'enquête se répartissent différemment au sein de ces groupes. Les étudiants de la perspective minimaliste et de la perspective de performance sont plus souvent satisfaits (appréciation positive des mesures de compensation) tandis que ceux de la perspective compréhensive sont plus souvent partiellement satisfaits voire insatisfaits (appréciation mitigée ou négative). Il apparait ainsi que la compensation universitaire du handicap est jugée plus positivement par l'étudiant (et considérée comme en adéquation avec ses besoins) lorsqu'il considère l'apprentissage universitaire comme une activé de mémorisation et de restitution, plutôt qu'une activité complexe de compréhension et d'appropriation personnelle.

Si les étudiants de l'enquête se distinguent quant à leur évaluation subjective et leurs vécus de la compensation universitaire du handicap, quels éléments ou dimensions mobilisent-ils pour justifier leurs appréciations ? Peut-on observer des divergences ou des convergences dans leurs discours vis-à-vis de ce qu'elle permet ou des limitations qui persistent dans leurs expériences universitaires ? Plusieurs éléments mis en évidence par Segon, Brisset et Le Roux (2017) convergent avec nos résultats d'enquête : les étudiants associent généralement les aménagements avec la réussite ou la possibilité de faire des études. Bien que les étudiants de notre enquête fassent une évaluation globalement positive de la compensation universitaire du handicap, les entretiens révèlent que de nombreuses limitations persistent.

4.2 Quand la compensation du handicap est jugée bénéfique, utile ou nécessaire pour l'apprentissage

LA GRANDE majorité des étudiants de l'enquête partagent l'idée selon laquelle la compensation du handicap à l'université leur est nécessaire pour pouvoir apprendre. Nous avons vu, dans le premier chapitre, que le dispositif local s'articule autour d'une association prestataire de l'université. La plupart du temps, les étudiants de l'enquête considèrent que les mesures d'aménagement et d'accompagnement dont ils font l'expérience sont « *utiles* » ou bénéfiques pour leur apprentissage et en adéquation avec leurs besoins. C'est par exemple le cas de Stéphane au sujet de l'accompagnement pédagogique consistant à ce qu'un secrétaire l'accompagne en cours pour prendre des notes.

> *« Avoir le cours du secrétaire c'est utile, tout le temps c'est utile. Parce que j'ai vraiment du mal à me relire, je perds un temps fou à me déchiffrer et c'est vraiment utile pour synthétiser tout le cours vraiment. C'est vraiment utile ! » (Stéphane, L2 d'histoire)*

La présence d'un preneur de notes au cours des enseignements est jugée comme bénéfique par de nombreux étudiants de l'enquête et plus particulièrement lors des cours magistraux, parce qu'elle permet de parvenir à « *suivre* » face à la « *densité* » des informations et la « *rapidité* » du discours professoral. Certains étudiants de l'enquête évoquent le caractère « *rassurant* » d'être accompagné par un secrétaire, notamment sur le fait d'avoir « *des cours complets* » et la « *sécurité d'avoir toutes les informations* ». Parfois, cet accompagnement permet à l'étudiant de se sentir moins isolé ou moins « *seul* », en créant des liens et certaines relations, bien qu'elles soient « *professionnelles* », à l'image de Lucie (L3 de chimie) : « *sans le vouloir, tu te lies quand même au secrétaire parce que tu parles avec lui, tu partages quand même certaines choses et parfois même tu rigoles, même si ça reste très professionnel.* »

D'autres mesures sont souvent évaluées très positivement par les étudiants de l'enquête au cours des entretiens, notamment celles qui sont liées à la dimension temporelle. Il s'agit par exemple de l'aménagement des conditions de passation des examens accordant un temps supplémentaire (un tiers-temps), une mesure jugée nécessaire pour la très grande majorité des étudiants de l'enquête[256].

> *« Pour les aménagements d'épreuves, j'ai le tiers-temps pour les écrits parce qu'il faut que je dicte au secrétaire. J'ai le tiers-temps pour préparer les oraux, juste pour la*

[256] Toutefois, elle est parfois jugée insuffisante pour certains étudiants de l'enquête (cf. partie suivante).

préparation, après dans l'oral en lui-même, je n'ai pas de tiers- parce que je n'ai pas de souci là-dessus. Après le tiers-temps, je m'organise tu vois, c'est que je fais mon brouillon moi-même, je dicte à la secrétaire comme ça. Le tiers-temps je m'en sers, enfin je le donne à la secrétaire pour qu'elle puisse recopier la copie, je lui fais tout écrire au brouillon d'abord. Mais sinon j'ai toujours terminé, même des fois j'ai terminé les épreuves en même temps que les personnes valides tu vois. Dans toute ma scolarité je ne m'en suis servi qu'une seule fois entièrement, c'était en BTS pour une épreuve. » (Andreas, L2 d'histoire)

Une autre mesure qui concerne la dimension temporelle renvoie à l'aménagement d'études consistant à faire une année universitaire en deux ans, mesure qui est également jugée positivement par une partie des étudiants de l'enquête, au moins concernant la dimension pédagogique[257]. Cette mesure d'aménagement des études permet « *d'alléger* » les semaines et les semestres en réduisant de moitié le nombre d'heures d'enseignement et le nombre d'unités d'enseignement à « *valider* » par semestre.

« C'est en discutant avec mes parents, ils m'avaient quand même conseillé pour la première année de peut-être la faire sur deux ans. Parce que je n'ai pas de chambre sur Nancy, je dois faire les trajets et c'est assez long. Et puis parce que l'année du bac j'avais beaucoup travaillé enfin j'étais assez fatigué les soirs quand je rentrais, donc ils m'ont conseillé de faire sur deux ans. Comme ça j'aurais des années un peu plus allégées et je pourrais faire un travail de bonne qualité. » (Xavier, 2ème année DUT Métiers du livre)

Cet allègement permet aux étudiants de bénéficier de « *plus de temps* » pour apprendre, pour « *travailler chaque matières* » et pour privilégier une « *travail de qualité* ». Elle permet aussi parfois à l'étudiant de pouvoir concilier l'apprentissage universitaire avec les temps de soins et les contraintes liées à la déficience ou à la maladie, en limitant la fatigue au quotidien, comme c'est le cas pour Abdel : « *c'était mieux, ça me faisait moins de cours et plus de temps pour les soins* ». La majorité des étudiants, faisant l'expérience d'un aménagement d'une année universitaire en deux ans, considèrent que cette compensation du handicap leur permet de limiter la fatigue et de se préserver sur le plan de la fatigabilité et de la santé.

« Je n'avais jamais rien aménagé et moi je ne voulais pas aménager. Mais comme j'ai une maladie évolutive qui me fatigue de plus en plus, j'arrive de moins en moins à faire des choses seul. » (Abdel, L1 de géographie)

D'autres étudiants mettent en avant au cours des entretiens l'évaluation très positive qu'ils font du service « projet professionnel » du dispositif[258]. Cela concerne des étudiants inscrits dans des filières sélectives de l'enseignement supérieur (DUT) qui

---

[257] Nous avons vu dans les chapitres précédents que cette mesure, bien que jugée bénéfique sur le plan des apprentissages, est susceptible de comporter certaines limites sur les plans de la socialisation notamment en créant une sorte de décalage entre l'étudiant et ses camarades de promotion ou un isolement sur le plan des relations pédagogiques et de la participation à l'ensemble des activités pédagogiques au même titre que les autres étudiants.

[258] Lorsque notre enquête a débuté en 2015, le dispositif était composé de deux services : un service *d'accompagnement pédagogique* et un service *projet professionnel*. Au cours de l'enquête, les financements relatifs au poste dédié à l'accompagnement au projet professionnel des étudiants ne sont pas reconduits. Le service ferme et ses missions sont transférées au service d'orientation et d'insertion professionnel de l'université. Au cours des entretiens de l'enquête depuis la fermeture du service, aucun étudiant n'a évoqué l'appui ou l'accompagnement de professionnels du service universitaire en ce qui concerne l'orientation, l'accompagnement à la recherche de stage ou l'insertion professionnelle. Contactée à ce sujet, une professionnelle du service en question reconnaît n'être en contact que de manière très marginale avec des étudiants en situation de handicap à l'université.

expliquent avoir été accompagnés dans leur recherche de stage, dans leur démarche de candidature et de recrutement.

> *« J'ai dû effectuer un stage de deux semaines cette année et je suis donc allé voir Victor [personne en charge du service projet professionnel] pour qu'il m'aide à trouver un stage. Enfin et à expliquer surtout ma situation auprès de la structure qui m'a pris. Il m'a demandé de lister un petit peu les éléments qui correspondraient à ma situation, pour pouvoir les expliquer ensuite à la personne responsable sur le lieu de stage. Donc cette liste a été envoyée à la personne concernée. Je suppose que Victor a dû préparer, enfin a dû passer un coup de fil pour expliquer un petit peu. Et j'ai été aussi accompagné par quelqu'un [de l'association] lors de mon entretien pour décrocher mon stage. » (Xavier, 2ème année de DUT métiers du livre)*

Cet accompagnement permet selon eux de faciliter leurs démarches de recherches de stage et de candidature, mais il permet aussi de « *rassurer* » les personnes et les structures en charge d'accueillir l'étudiant concerné quant aux modalités pratiques et aux aides disponibles durant les stages.

> *« Avec une personne handicapée, il y a des questions cons… enfin pas questions cons parce qu'il n'y a aucune question con, mais il y a des questions que tu te poses : "Et merde, comment je fais par exemple si il a envie de faire pipi ?" Tu vois ce que je veux dire ? Donc voilà, bah à dix heures et demi, comme c'est un stage, il y a une dame qui va venir pour m'emmener aux toilettes. Par exemple, s'il y a besoin de passer des coups de téléphone, il y a le SISU qui est là pour envoyer quelqu'un. Le tout, c'est de programmer, et cetera. Donc, tu vois ça permet de rassurer l'entreprise. » (Bruno, IPAG niveau L3)*

« *L'utilité* » ou le caractère nécessaire des mesures de compensation du handicap sont notamment perceptibles dans les discours des étudiants qui ont connu des contextes pédagogiques dans le supérieur où aucune compensation du handicap n'était mise en place. Il s'agit par exemple d'Emmanuelle en médecine ou d'Alexis à l'université des Antilles, qui associent dans leurs discours les difficultés qu'ils ont rencontrées et leurs « échecs » avec l'absence de mesure de compensation du handicap.

> *« On a eu les résultats des partiels [en médecine]. On a pris contact avec le médecin scolaire en disant que voilà, c'était en partie à cause de mes problèmes de santé que je n'avais pas réussi… Et là, elle a compris qu'il fallait qu'il y ait un accompagnement parce que j'avais dû batailler pour avoir les cours et je n'avais pas le temps d'apprendre. Du coup elle a dit "on va vous mettre un secrétaire" [en AES] et depuis, c'est vrai que ça a changé quand même beaucoup de choses. » (Emmanuelle, L3 d'administration)*

Pour ces étudiants, après avoir fait l'expérience de l'absence ou de l'insuffisance de mesures de compensation du handicap dans certains contextes particuliers de l'enseignement supérieur (spécificité d'un établissement ou d'une discipline), c'est rétrospectivement qu'ils envisagent la compensation comme nécessaire voire indispensable pour pouvoir apprendre et réussir (cf. encadré 26).

Encadré 26 : Pas de dispositif à l'université aux Antilles : un « ramdam » pour aménager

« Un médecin m'a conseillé que ce serait peut-être mieux que j'aille en métropole, qu'il y avait des organismes plus appropriés pour m'aider au niveau de mes études, comme le SISU par rapport à mes examens. Aux Antilles, dans les études cette question-là, par rapport au handicap, pour faire des études, c'est encore une question… Je dirais qu'on est encore à l'ère primitive ! J'ai l'impression qu'on est un peu archaïque et primitif parce qu'en France il y a des organismes pour les personnes en situation de handicap. Et même pour les personnes normales aux Antilles je crois qu'il y a un énorme travail à faire, parce que la plupart les ressortissants antillais sont obligés de partir en métropole aussi pour leurs études.

Adapter les études supérieures pour les personnes en situation de handicap, je sais qu'il n'y a pas forcément chez moi. Parce que la MDPH, par rapport à la mise en place… Déjà, comment dire, j'étais pratiquement le seul étudiant, on était peut-être un ou deux étudiants en situation de handicap qui étaient sur la fac. Donc ça veut dire qu'il n'y avait pas de personne en fauteuil, des personne situation de handicap comme moi sur l'université il n'y en avait pas. C'était tout un ramdam pour trouver, pour aménager. »

(Alexis, L3 d'information communication)

Pour certains, l'existence d'un dispositif particulier est également associée à la présence croissante des étudiants handicapés dans l'enseignements supérieur, qui par leur présence et leur confrontation avec le monde étudiant et enseignant sont susceptibles de faire évoluer le regard, les représentations et les pratiques. Alexis, par exemple, associe les possibilités offertes de compenser le handicap à l'université avec la présence grandissante d'étudiants en situation de handicap. Selon lui, cette présence croissante permet de sensibiliser le personnel, notamment les enseignants, à ce public nouveau à l'université. Ainsi, « *adapter* » ou « *aménager* » les études permettrait de combattre « *l'ignorance* » des acteurs universitaires, qui confrontés à de nouvelles situations liées à la compensation du handicap sont susceptibles de changer ou de faire évoluer « *leurs mentalités* » et leurs pratiques en tendant vers plus d'adaptation à la diversité. Ainsi, selon lui, le dispositif et la compensation universitaire du handicap seraient (au moins en partie) à l'origine de la croissante des effectifs d'étudiants handicapés.

> *« [Avec certains enseignants] c'est vrai que parfois c'est l'étonnement quand j'étais en histoire à l'époque. Il y en avait un, ça faisait des années qu'il était là, mais il n'avait jamais eu de personne en situation de handicap. Maintenant, comme il y a suffisamment de personnes en situation de handicap, grâce au SISU, grâce à tout ça, maintenant je pense que tous les profs de la fac sont un peu au courant de la question, à moins vraiment qu'ils soient nouveaux dans le métier. » (Alexis, L3 d'information communication)*

Pour d'autres étudiants, le dispositif local de compensation universitaire du handicap constitue une réelle « *chance* » dans la mesure où ces étudiants se disent conscients de la diversité et la disparité des dispositifs, selon les universités, à l'échelle nationale. Dans leurs discours au cours des entretiens, ils insistent sur l'existence de divers organismes et services locaux qui permettent à la fois une compensation du handicap sur le plan pédagogique et académique (par l'association), qu'ils associent aux aides en termes de mobilité (par l'existence d'un service local de transports adaptés) ainsi qu'aux aides disponibles pour la vie quotidienne (structures et services pour l'hébergement, les soins, les actes de la vie quotidienne). Ces étudiants sont notamment ceux qui connaissent des « troubles moteurs » et/ou qui ont des besoins en termes d'aide à la mobilité et/ou d'aides dans la vie quotidienne. Il s'agit également des étudiants dont

l'origine géographique est la plus lointaine et qui ont fait le choix d'étudier à Nancy en raison de l'existence de ces différents organismes et services.

> *« Je m'en rends de plus en plus compte qu'on a de la chance d'avoir ça, parce qu'à Nancy il y a cette structure ici pour manger, le service pour aller aux toilettes, le SISU pour les cours, tout, ce n'est quand même pas négligeable. Et ce n'est pas partout pareil. Pour les transports Handistan, des choses comme ça, ce n'est quand même pas mal du tout ! » (Bruno, IPAG niveau L3)*

Les discours de ces étudiants mettent en évidence que le dispositif de compensation universitaire du handicap est considéré d'autant plus utile et pertinent qu'il ne se limite pas à l'accompagnement pédagogique ou à l'aménagement des conditions de passation des examens. Qu'il s'agisse des transports, de l'hébergement ou des aides à la vie quotidienne (notamment l'intervention des auxiliaires de soins sur les campus et les lieux de stages) ces étudiants insistent sur l'articulation et la prise en compte des différentes dimensions de la vie étudiante permettant de rendre possible leur apprentissage à l'université.

4.3 Des limitations qui persistent dans l'accès au savoir et la participation aux activités académiques

MALGRE une appréciation globalement positive de la compensation du handicap à l'université, lors des entretiens la grande majorité des étudiants disent faire l'expérience de limitations qui subsistent dans l'accès au savoir ou la participation aux activités d'apprentissage.

> *« C'est déjà un dispositif qui est bien et cetera, comme on a dit avec les autres étudiants en situation de handicap, mais il y a des choses qui peuvent être améliorées. » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

4.3.1 Faire appliquer de manière effective la compensation universitaire du handicap

L'UNE des difficultés dont témoignent le plus fréquemment les étudiants de l'enquête renvoie au fait de parvenir à mettre en place, mais surtout à faire appliquer, les mesures de compensation du handicap. Concernant ces difficultés, Emmanuelle explique par exemple qu'en médecine elle se voit refuser un accompagnement pédagogique au motif de l'égalité des chances dans un contexte de concours.

> *« Pour le médecin scolaire, je n'avais pas le droit d'avoir d'aide en médecine, par souci d'égalité. Sauf le tiers-temps j'avais quand même droit au tiers-temps, en sachant que bon, c'était des cases à remplir. On m'avait dit "c'est un concours (~rires) ça ne marche pas comme ça". » (Emmanuelle, L3 d'administration)*

La mise en place des mesures de compensation est basée sur le volontariat des étudiants, sur leur mobilisation dans les démarches administratives pour « se déclarer » et faire « reconnaitre » le handicap par l'institution universitaire. Comme nous l'avons vu dans la partie dédiée à la transition et l'entrée dans le supérieur (chapitre 15), ces démarches sont souvent vécues comme couteuses en temps et en énergie par les étudiants interrogés, et la mise en place effective des mesures de compensation prend parfois quelques semaines en début d'année ou de parcours. La critique la plus fréquente et récurrente dans les propos des étudiants interrogés concerne les conditions de

passation des examens et les mesures de compensation qui concernent les évaluations. Une majorité d'étudiants de l'enquête est critique vis-à-vis des conditions de passation des examens, principalement les étudiants de la perspective compréhensive et de la perspective de performance. Ces étudiants évoquent de multiples situations dans lesquelles ils ont connus des difficultés ou des problèmes pour faire appliquer et respecter certaines mesures de compensation. Claire nous explique par exemple : « *normalement je suis placée à côté de la lumière du jour mais ça ne se fait jamais* ». Cette dernière bénéficie d'un tiers-temps pour les évaluations mais pas d'une salle individuelle, elle compose donc dans la même salle que les autres étudiants de sa promotion dans des conditions qu'elle ne juge pas propices à une bonne concentration : « *quand l'épreuve se termine pour les autres, je reste dans la salle, dans le brouhaha, parce qu'en plus les gens ils restent devant la porte, et donc pendant trente minutes ils sont là en train de parler* » (Claire, M1 de langues). Ambre, qui compose dans une salle individuelle accompagnée d'un scripteur, doit pour chaque épreuve aller émarger dans la salle commune et récupérer un sujet d'examen agrandi (en format A3). Lors des entretiens, elle évoque la mauvaise organisation des examens : retard fréquent des sujets agrandis, surveillants aux épreuves non informés des modalités aménagées de passation des épreuves.

> *« Disons que j'ai toujours eu les agrandissements mais comme l'organisation de la fac c'est un peu Bagdad (~rires) en période de partiels, par exemple là j'ai eu un exam de bio, le sujet est arrivé vingt minutes après que je sois partie de la salle pour signer. Du coup je ne l'ai pas eu, c'était galère parce que c'était un QCM donc il y avait toutes les réponses rapprochées. J'ai demandé à la secrétaire qu'elle me lise les trucs (…) Puis un autre sujet aussi, j'ai dû attendre vingt minutes dans la salle, les autres ils avaient déjà commencé et moi j'étais là en train d'attendre. Puis les surveillants aux épreuves ne sont pas forcément au courant que j'ai un agrandissement. Des fois, on arrive dans la salle on leur dit "l'agrandissement ?" "bah quel agrandissement ? "(~rires) "attendez c'est écrit plus gros", "mais non ce n'est pas ça c'est en A3 qu'il faut…" donc voilà. » (Ambre, L3 de psychologie)*

Encadré 27 : Quand le matériel adapté n'est pas mis à disposition de l'étudiante

« Quand j'ai des examens, je dispose d'un ordinateur qu'on prête à la fac de droit avec un logiciel, qui consiste à agrandir l'écran pour que je vois mieux, et d'une salle à part avec une secrétaire qui joue le rôle pour moi de surveillant.

À la fac ça commence à (~rires) un peu partir en sucette ces derniers mois, au niveau des colles de ce semestre, enfin de plusieurs épreuves. L'ordinateur qui est mis à ma disposition au niveau des partiels et des colles a disparu. Parce que quelqu'un l'avait pris pour un autre étudiant sans prévenir personne. Du coup, au centre d'examen le jour de la colle, j'étais un peu marron ! Alors bon, j'ai utilisé le mien parce qu'il y a le logiciel que j'utilise, mais bon… Personnellement je ne voudrais pas qu'on me dise que j'ai triché parce que j'ai pris mon ordinateur. Je ne sais toujours pas où il est l'ordinateur, parce que samedi j'ai eu une colle et l'ordinateur n'était pas le bon, le centre d'examen s'était trompé. Je ne savais pas s'il y avait le logiciel.

Extérieurement je ne saute pas de joie ou je ne trépigne pas d'impatience, mais à l'intérieur je stresse. Je suis une grande angoissée donc voilà je me dis déjà "ça y est c'est fini, voilà je vais perdre du temps pour rien" et c'est vrai que ça m'énerve un peu. Bon, je peux comprendre que l'administration a quand même beaucoup de travail à faire, mais un ordinateur enfin ce n'est pas non plus… Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de communication. C'est dommage parce qu'après c'est moi qui en pâti. Du coup je prends mon ordi bon ce n'est pas grave, mais si je n'avais pas eu mon ordi ? J'aurais dû écrire sur une feuille, ça aurait pris plus de temps et je n'aurais pas pu faire le TD correctement. Donc j'ai envoyé un mail la semaine dernière mais je n'ai pas été faire ma crise parce que ça ne servait à rien de toute façon, ce qui était fait était fait et je n'avais pas le temps. »

(Constance, L3 de droit)

Parfois, c'est le matériel qui doit être mis à disposition par l'université pour passer les épreuves qui est absent ou indisponible (cf. encadré 27). D'autres critiques ou difficultés rapportées de manière récurrente par les étudiants interrogés concerne le temps disponible pour composer lors des épreuves. Pour certains étudiants de l'enquête, l'attribution quasi-systématique d'un tiers-temps n'est pas forcément pertinente et suffisante pour eux. C'est notamment le cas de Jean, étudiant dyslexique en droit, qui a demandé pour « *certaines matières à codes* » du temps supplémentaire en lien avec les modalités de l'examen : « *il faut chercher dans les codes, c'est 1250 pages ça fait long à chercher, parce qu'il faut chercher la ligne* ». Ainsi, certains étudiants de l'enquête expriment lors des entretiens le besoin de disposer de temps supplémentaire.

> *« Le tiers-temps, il est général pour tout le monde, pour toutes les personnes qui demandent du temps en plus. Elles n'ont vraiment qu'un tiers du temps, je ne trouve pas ça normal. Je suis moins atteinte physiquement mais plus au niveau cognitif et moi je pense qu'il ne me faudrait un demi-temps ou enfin (~rires) qu'il m'en faudrait plus. Je pense qu'on devrait adapter ça en fonction des personnes mais on ne l'a pas fait pour moi. Ça a été d'ailleurs mon sujet de débat avec mes profs lors de mes examens. Quand ils me demandaient de rendre ma copie et que je leur disais "mais je n'ai pas eu assez de temps" ils me disaient "tu as un tiers-temps et voilà". Je trouve ça injuste. » (Kim, Licence professionnelle)*

Ces difficultés liées au temps disponible pendant les examens sont particulièrement exprimées par les étudiants pour lesquels un scripteur est chargé de la rédaction de la copie d'examen. Selon les étudiants et les contextes, les situations diffèrent : certains étudiants écrivent un brouillon, parfois l'intégralité de la copie (qu'il donne à recopier au scripteur), parfois uniquement un « *plan* », une « *problématique* » ou « *quelques idées* » puis ils dictent au scripteur la copie finale. D'autres en revanche ne sont pas en mesure d'écrire, dans ces cas, ils passent uniquement par la dictée au scripteur, parfois d'un brouillon dans un premier temps parfois de la copie finale dès le début de l'épreuve. Cette organisation dépend des situations et des étudiants, mais elle n'est pas sans poser de difficultés à plusieurs d'entre eux qui partagent le sentiment de manquer de temps.

> *« Ça dépend du temps que j'ai, mais au minimum j'essaye quand même de faire la problématique et le plan au brouillon, si j'ai le temps j'essaye au moins de mettre les idées dans le plan, si je n'ai pas le temps je démarre tout de suite la dictée. » (Ferdinand, M1 d'histoire)*

> *« Je peux faire un brouillon, mais des fois avec le stress et tout je n'arrive pas forcément à écrire correctement donc pour lire ce n'est pas… donc j'écris, mais quand je me rends compte que je ne vais pas réussir à finir, je commence à dicter, parce que je me dis sinon je n'aurais jamais le temps de finir, c'est mon gros problème ça ! » (Ambre, L3 de psychologie)*

Cette organisation pendant l'examen, quant à la gestion du temps et la rédaction de la copie, dépend de l'étudiant mais aussi du contexte, c'est-à-dire du type d'épreuve (questionnaire à choix multiples, dissertation, exercices pratiques…) ainsi que de la discipline, comme l'explique Lucie étudiante en chimie : « *j'écris au brouillon et lui il recopie. C'est mieux parce que si je dois dicter des formules et que je me trompe dans les parenthèses ou qu'il faut écrire le mot* H_2FO_4 *je dois dire "H indice deux FO indice quatre" non c'est bon, pas le temps !* ». Certains étudiants font évoluer leurs méthodes et ajustent leur manière de s'organiser en fonction de ces contraintes.

> *« Au début, on n'avait pas le temps, parce que j'écrivais au brouillon tout tout tout tout tout, donc pour recopier on avait vraiment du mal à rester dans le timing. Maintenant, je fais quand même un petit brouillon où je fais mon plan, où je repère les idées*

principales et une fois que j'ai mon plan, enfin je ne dis pas que ça coule tout seul, mais les idées viennent au fur à mesure que je parle. » (Stéphane, L2 d'histoire)

Mais ces ajustements se réalisent parfois aussi en fonction de l'évolution des troubles invalidants ou de santé des étudiants. C'est par exemple le cas d'Emmanuelle qui explique que « *[sa] maladie est en dent de scie* » et qu'elle doit faire face à des « *crises* » qui lui « *bloquent* » le bras et qui « *l'empêchent* » d'écrire. Dès lors, elle se retrouve contrainte de devoir changer ses méthodes de travail et notamment dans le cadre des examens (cf. encadré 28). Ce changement de méthodes et d'organisation est vécu difficilement par cette étudiante qui a le sentiment de manquer de temps pour parvenir à rendre une « *copie propre* » à la hauteur de ses exigences.

Encadré 28 : Dicter ce n'est vraiment pas la même chose qu'écrire

« J'ai fait des crises encore pendant le semestre là, j'ai passé mes examens et mes colles, la plupart, sous cortisone et en crise. C'était dur (…) On pensait que ça allait se stabiliser sauf que ça s'aggrave et ça ne se stabilise pas forcément. Donc j'ai été mise devant le fait accompli, je me suis dit "voilà tu ne peux toujours pas écrire bah tu dicte" et ce n'était pas la même chose quand même. Je ne pensais pas autant, mais ce n'est vraiment pas la même chose. C'est difficile, on ne peut pas réfléchir autant, puis si la phrase elle est fausse il faut raturer ou mettre du blanc. Pour les dissertations, je notais au brouillon les idées vite fait mais l'introduction et la conclusion n'étaient même pas rédigées.

Donc je comprends aussi qu'il y ait des taux d'échec au niveau des problèmes de santé, enfin quand les personnes sont en situation de handicap. Parce que si elles ne peuvent pas écrire et si elles n'ont pas le temps de faire le brouillon et qu'on leur demande tout de suite un premier jet, c'est sûr que ça ne peut pas être aussi impeccable qu'une copie rédigée vraiment. »

(Emmanuelle, L3 de droit)

Dans ses propos, cette étudiante met en lien ces difficultés (rencontrées quant aux modalités de passation des examens) avec la réussite moindre des étudiants handicapés, par rapport aux autres, lorsqu'ils sont évalués selon les mêmes critères. Selon elle, les conditions de passation des examens, telles qu'elle les a vécues, ne permettent pas de réellement compenser le handicap et d'atteindre l'équité par rapport aux autres étudiants.

L'ensemble de ces dysfonctionnements et de ces difficultés rapportés par les étudiants de l'enquête quant aux conditions de passation des examens et au respect des modalités d'aménagement des épreuves produisent des situations qui accroissent le stress et parfois l'angoisse qu'éprouvent la plupart d'entre eux en situation d'évaluation.

« On va dire que c'est un stress supplémentaire, comme les secrétaires qui arrivent deux minutes avant l'épreuve. Tu les cherche pendant une demi-heure alors que tu as la copie (…) après je veux bien qu'il(s) soi(en)t en retard de temps en temps, mais un message pour rassurer. On est toujours stressé, alors de ne pas voir la personne, bon je ne cours pas non plus dans tous les sens, mais je regarde à gauche à droite, je me dis bon il va venir il ne va pas venir ? Après je suis peut-être plus stressée que quelqu'un d'autre, ça je ne sais pas. » (Emmanuelle, L3 d'AES)

« Pour les partiels, il faut juste que j'arrive à gérer le stress, je suis une stressée de la vie (~rires) C'est plus la peur de ne pas y arriver en fait. Avant les examens, c'est la peur de ne pas y arriver et ensuite quand je suis devant ma copie, je dirais que je perds mes moyens dans le sens où je connais les réponses mais je stresse tellement que je me trompe. » (Lucie, L3 de chimie)

Ainsi, toutes ces limitations rapportées par les étudiants de l'enquête, questionnent les possibilités qui leur sont offertes de compenser réellement le handicap et d'être évalués de manière équitable comparativement aux autres étudiants. La réussite universitaire ne se réduit pas selon nous aux performances ou aux résultats de l'étudiant aux évaluation. Toutefois, obtenir des performances en adéquation avec les exigences académiques peut constituer un levier dans les mécanismes de reconnaissance. Les « bonnes » performances permettent aux étudiants de progresser dans les niveaux universitaires et peuvent constituer une forme de reconnaissance formelle mais aussi symbolique d'une communauté enseignante et d'une communauté académique. Elles sont susceptibles de constituer un point d'appui en termes de reconnaissance d'une part de la valeur de l'engagement de l'étudiant dans les activités d'apprentissage, en attestant et en validant sa mobilisation intellectuelle vis-à-vis des savoirs académiques ; d'autre part par l'attribution d'un statut de membre d'une communauté (Coulon, 1997). Ainsi, la visée d'équité et la compensation universitaire du handicap dans le cadre des examens dépassent selon nous la question des performances pour embrasser plus largement celles de l'affiliation progressive de l'étudiant et les transformations identitaires et sociales sous-tendues par l'acte d'apprendre.

4.3.2 Limitations dans l'accès au savoir : qualité et exhaustivité des prises de notes effectuées par un tiers

APRES les modalités de passation des examens, la seconde critique la plus récurrente, dans les propos des étudiants interrogés, concerne la qualité et surtout l'hétérogénéité des prises de notes récupérées à l'issue des enseignements dans le cadre de l'accompagnement pédagogique.

Un premier élément souvent présent dans le discours des enquêtés renvoie à la variabilité dans les prises de notes selon les « *secrétaires* » ou scripteurs. Une partie des étudiants interrogés détaille les disparités et les différences qu'ils peuvent constater dans la manière dont les personnes en charge des « *secrétariats de cours* » prennent en note le contenu des enseignements. A l'instar d'autres étudiants, Emmanuelle nous explique que les secrétaires « *n'ont pas la même prise de notes » ;* et certains étudiants considèrent que selon les « *secrétaires* », les notes sont plus ou moins adaptées à la discipline d'études et plus ou moins adaptées à leurs manières d'apprendre.

> *« Il y a des gens très bien, mais il y en a des fois qui n'ont pas le niveau L3. Déjà au niveau de l'orthographe et au niveau de la prise de notes. Il y en a qui ont des prises de notes plus scientifiques, donc plus avec des tirets forcément ce n'est pas forcément bien pour le droit. » (Jean, L3 de droit)*

> *« L'inconvénient c'est le fait que ce soit différents secrétaires, du coup chacun a sa nuance, chacun a son mode de fonctionnement. Des fois, il y en a qui vont surligner, il y en a qui vont mettre en surbrillance et toutes ces choses-là. Pour moi, en fait j'ai un code et du coup je suis perdue dans mes codes. (…) Il y en a qui vont noter les exemples, il y en a qui ne les noteront pas, il y en a qui noteront juste le mot clé de l'exemple. » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

Selon ces étudiants, cette variabilité dans les différentes prises de notes ne renvoie pas à la responsabilité de la personne, mais plutôt au fonctionnement des accompagnements qui implique que ce soit une personne différente à chaque cours qui réalise cette prise de note : « *ce n'est pas de la mauvaise volonté loin de là c'est pas du tout ça les secrétaires n'y peuvent rien en particulier, c'est vrai qu'ils n'ont pas eu le cours*

d'avant et ils ne savent pas ce qui est important » (Emmanuelle) ; « *la personne, elle arrive en cours de route, dans un cours qu'elle ne connait pas, ça doit être aussi difficile pour la personne qui vient* » (Jean).

Pour ces étudiants, fonctionner en binôme avec un étudiant volontaire (généralement à partir de la troisième année de licence) constitue un réel avantage en termes de travail personnel, leur permettant notamment un « gain » de temps vis-à-vis de travail d'appropriation. Ils considèrent que c'est plus « *simple* » ou plus « *facile* » lorsque c'est la même personne qui prend les notes pour la totalité d'un enseignement. Qu'il s'agisse de raisons liées à la « forme » comme par exemple « *recoller les cours envoyés à la suite* » (Jean) ou de questions liées davantage au « fond » telles que s'orienter dans le texte, nuancer les idées (Emmanuelle).

> *« C'est quand même beaucoup plus simple pour moi m'y retrouver. Après ça ne changera rien, enfin ça restera quand même son cours, il faudra quand même que je me l'approprie, mais au moins les nuances elles sont mieux apportées. » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

Cette variabilité impose aux étudiants un travail d'appropriation, de (re)mise en forme, parfois d'approfondissement, de vérification et/ou de recherches complémentaires ; c'est pourquoi il n'est pas surprenant de constater que les étudiants les plus critiques à l'égard de la qualité des prises de notes soient ceux de la perspective compréhensive. Pour ces derniers, la qualité des prises de notes semble plus importante que pour les étudiants des autres perspectives et ils ont davantage tendance à questionner ou critiquer leur qualité en les confrontant à d'autres objets de savoirs (lectures, cours récupérés auprès d'autres étudiants…).

> *« J'ai eu la chance d'avoir les cours de quelqu'un d'autre. En fait, il s'est révélé qu'il y avait beaucoup de fautes. Je pense que c'est plus parce qu'ils n'ont pas l'habitude de prendre des cours de droit. Du coup, les articles ne sont pas bons, les dates ne sont pas bonnes et toutes ces choses-là. Moi j'ai eu la chance d'avoir été prévenue assez tôt mais je me suis rendue compte qu'Oriane n'avait pas eu le cours là et qu'elle a appris des choses fausses. » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

Toutefois, d'autres étudiants des perspectives de performance ou de désimplication sont également sensibles à ces questions, mais ils insistent davantage sur un second élément : le caractère exhaustif de la prise de notes, et ce dans le souci d'avoir « *des cours complets* » et détaillés.

> *« Je n'aime pas que ça change tout le temps de secrétaires, pour prendre les cours. Tout le monde ne prend pas les cours de la même manière. Il y en a qui prendront beaucoup de notes, il y en a d'autres qui vont écrire que ce que le prof met au tableau. Voilà je veux dire que tous les cours ne sont pas pris de la même façon. » (Abdel, L1 de géographie)*

> *« Ça dépend des secrétaires, il y en a qui prennent bien les notes et il y en a c'est catastrophique ! (~rires) Il y a énormément de différences selon les secrétaires. Parfois, il y avait trois notes pendant une heure. Heureusement que des fois, j'arrive à prendre mes notes moi-même, moi je retiens plus par l'écoute donc je prends mes notes et tout mais il y en a c'est catastrophique. Des fois, il y en a aussi entre les deux, il y en a c'est mitigé (~rires). Mais je dirais qu'il y a plus de gens qui ne prennent pas très bien que de gens qui prennent bien les notes. » (Claire, M1 de langues)*

Au regard de ces expériences vécues, on peut s'interroger sur les possibilités offertes aux étudiants handicapés d'accéder aux savoirs (sur les plans qualitatif et quantitatif), susceptibles de varier selon les contextes pédagogiques (discipline, format du cours, supports produits par les enseignants…), selon les situations et les personnes chargées du secrétariat de cours, et selon les troubles invalidants ou de santé des étudiants.

« Un autre problème c'est que les profs font des diapos. Bon le prof explique et il y a des secrétaires qui se sont permis de dire que le diapo suffisait. Donc moi encore à la rigueur ça passe, parce que je n'ai pas de problème pour entendre donc ça va. Même si malgré que la prof fait des trucs au tableau, je me débrouillerai toujours, c'est une ou deux feuilles je demande à quelqu'un voilà. Mais une malentendante, bah Oriane elle ne peut pas entendre l'explication, et bah elle ne l'a pas eu. » (Emmanuelle, L3 d'AES)

4.3.3 Fatigabilité, temporalités et non-linéarité des parcours

NOMBREUX sont les étudiants de l'enquête à évoquer une « *grande fatigue* » au cours de leurs études. Lors des entretiens, ils mettent souvent en lien cette question de la fatigue avec d'une part les rythmes et la temporalité imposés par l'institution universitaire et d'autre part une fatigabilité particulière en relation directe avec la déficience ou la maladie[259]. Une partie d'entre eux associent leur fatigabilité à leurs troubles invalidant ou de santé : par exemple Alexis, explique « *je suis IMC[260] et mon handicap joue sur ma fatigabilité(…) je fatigue plus vite que les autres* », Claire prend de manière épisodique des « *médicaments qui [la] fatiguent beaucoup* », Agathe doit faire face à des difficultés de mémorisation et d'élocution lorsqu'elle est trop fatiguée et parfois elle « *n'arrive même plus à parler* ».

« Je suis une IMC de type spastique, donc mes deux bras et mes deux jambes fonctionnent mal et là le côté le côté gauche il ne fonctionne pas du tout. Je peux me servir que de ma main droite en fait, donc j'arrive à adapter des techniques pour me débrouiller. Puis sinon je fatigue beaucoup aussi. » (Ambre, L3 de psychologie)

Pour d'autres étudiants, c'est en avançant dans les années et les niveaux universitaires, face à des modalités pédagogiques qui changent (charge croissante en termes de travail personnel, complexification des tâches académiques) que la fatigue s'accumule et devient omniprésente. Ainsi, dans ces cas, c'est bien le contexte pédagogique qui produit ou accentue la fatigue dont témoignent les étudiants. La question des rythmes universitaires semble centrale dans l'évolution de l'état de fatigue des étudiants de l'enquête. C'est par exemple le cas de Ferdinand qui « *se sent tout le temps fatigué* » depuis le début de son master, ou encore de Fanny qui après la période d'examen ne parvient pas à récupérer sur le plan de la fatigue accumulée : « *après les partiels j'étais à genoux, vraiment à genoux (…) je suis trop fatiguée* ».

« L'année [de L2] a été un peu, enfin même beaucoup plus intense que la première. Enfin moi j'ai senti une grande différence au niveau du rythme de travail et des horaires de cours. Donc ça n'a pas été facile facile. Là c'est beaucoup plus intense, il y a eu pas mal de transports et cetera et d'heures de cours. Et puis entre le premier semestre et le deuxième on n'a pas eu du tout de pause en fait. On a fini les partiels le vendredi, on a repris les cours le lundi, du coup ça a été vraiment un enchainement tout au long du semestre. C'était devenu une accumulation de fatigue. » (Alice, L3 de psychologie)

La fatigue évoquée par ces étudiants a des répercussions sur leurs vies d'étudiants, tant sur les plans de l'apprentissage (dans et hors des temps d'enseignement) que sur le plan de leur vie quotidienne et leur vie sociale. Elle les contraint à opérer un travail d'arbitrage dans la gestion qu'ils font de leurs temps, leur temps calendaire (celui du quotidien, des jours et des heures qui passent) et l'articulation des différents temps ou

---

[259] Ce constat fait écho à ce que nous avons vu dans la partie précédente au sujet de l'aménagement des études permettant selon certains étudiants qui en bénéficient de se préserver sur le plan de la fatigue et la santé.
[260] Infirme moteur cérébral.

moments (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001) qui rythment leurs vies. Pour limiter la fatigue, ces étudiants arbitrent et font des choix stratégiques et différenciés. Nous avons vu dans le chapitre précédent que certains d'entre eux privilégient une focalisation de leur temps et de leur énergie sur le travail académique, au détriment souvent des autres sphères de leurs vies ; tandis que d'autres accordent la primauté à leur vie sociale et à leur quotidien, au détriment souvent de leur engagement dans les activités studieuses et intellectuelles. Ces deux positions constituent des extrêmes et les étudiants de l'enquête se situent à diverses positions intermédiaires, variables selon les moments et selon les contextes. Il n'empêche que très peu d'entre eux se disent satisfaits quant à l'articulation et la conciliation des différents temps : le temps passé à étudier, le temps pour soi, le temps de loisirs, le temps du quotidien, le temps des soins… Dans les propos des étudiants de l'enquête, on relève que la grande majorité d'entre eux « sacrifient » en quelque sorte certains temps, au profit d'autres. C'est par exemple le cas d'Alice qui renonce à certains suivis médicaux lorsque le temps lui « *manque* » et que la fatigue devient trop intense.

> *« Je devais faire des bilans, bah je ne les ai pas faits parce que… pas le temps ! Donc je zappe tout (~rires). Voilà, pour justement m'accorder du temps, pour me reposer, pour réviser et pour me poser. Mais donc du coup tout ce qui est partie médicale, c'est mis de côté. » (Alice, L3 de psychologie)*

Une autre limitation évoquée (de manière plus marginale) par plusieurs étudiants de l'enquête concerne l'une des règles qui régit le dispositif, imposant que l'étudiant assiste au cours pour pouvoir obtenir une prise de notes (effectuée par les professionnels en charge de l'accompagnement). Sans remettre en cause la pertinence d'imposer une présence et une assiduité lors des enseignements pour pouvoir accéder aux notes de cours, certains étudiants pointent les limites d'une telle règle. Ces étudiants sont notamment ceux qui doivent faire face à des absences parfois temporaires (de demi-journées) parfois prolongées[261] (de plusieurs semaines) pour des raisons de santé (des rendez-vous médicaux, des soins, des hospitalisations…). Autrement dit, ces derniers distinguent les absences « injustifiées », liées à un choix personnel de l'étudiant, un manque d'engagement ou de motivation ; aux absences « justifiées » et contraintes par leurs situations ou leur état de santé, comme c'est le cas d'Emmanuelle : « *si je suis absente c'est parce que je n'ai pas le choix, c'est pour raison(s) médicale(s), je ne m'amuse pas à être absente* ». Face à cette situation, Emmanuelle explique : *« j'avais la chance d'avoir des secrétaires qui étaient des étudiants, qui m'ont donné les cours, mais normalement il n'y a pas de cours* ».

[261] C'est par exemple le cas de Claire (cf. encadré 26) qui a été hospitalisée à peu près six semaines pour une intervention chirurgicale ou d'Emmanuelle qui a dû « *louper trois semaines* » suite à des « *crises* » puis qui a « *repris doucement* » les cours : « *pendant les trois semaines c'était impossible de travailler, du coup moi j'ai essayé de rattraper tant bien que mal les cours.* » (Emmanuelle, L3 d'AES).

Encadré 29 : Difficile d'accéder au savoir en cas d'absence pour raisons de santé

« Cette année, j'ai été hospitalisée, à peu près six semaines, j'ai été opérée début février et donc je n'ai pas pu aller en cours jusqu'au mois de mars. (…) j'ai demandé au médecin universitaire de bénéficier des secrétaires. Donc c'est ce que j'ai eu, ils m'envoyaient les cours mais bon il y en a certains qui ne me les ont pas envoyés. Et quand ceux, qui ont aussi un handicap, étaient en retard de cinq six minutes, certains secrétaires ont dit "au bout de cinq six minutes il n'y a personne donc je m'en vais". On n'a pas eu les cours du tout, ce qui n'est pas très sympa, alors qu'ils étaient prévenus que moi j'étais vraiment absente pour un problème vraiment important. J'ai dû faire avec. Après, j'ai demandé aux profs, la plupart m'ont pas répondu, c'était va te faire voir ! Désolée pour l'expression mais c'était vraiment ça. Je leur demandais juste ce qu'on avait fait, s'ils pouvaient m'envoyer les polycopiés, rien. Deux ont répondu je crois, je crois, sur une dizaine, ou quinze, dix-quinze. Donc certains cours j'avais les notes, mais c'est arrivé une petite dizaine de fois, ces cas-là où je n'avais vraiment pas de cours. Alors, ce n'est pas beaucoup mais bon c'est gênant. Quand tu passes d'une semaine à l'autre mais "qu'est-ce qu'on a fait entre les deux ? " »

(Claire, M1 de langues)

Une autre dimension, souvent critiquée, concerne le fait que les étudiants qui connaissent des parcours non-linéaires dans l'enseignement supérieur (suite à des redoublements ou des réorientations) sont moins, voire ne sont plus du tout accompagnés sur le plan des secrétariats de cours[262] lors des enseignements. Lors des entretiens, ces étudiants associent clairement l'arrêt des secrétariats de cours avec leur redoublement ou leur réorientation, comme Constance qui redouble sa L1 et sa L2 de droit « *étant donné que pour l'association j'ai redoublé, il n'y a plus d'accompagnement* » ou Abdel qui redouble sa L1 d'histoire « *quand tu redoubles tu n'as plus le droit aux secrétaires, enfin je crois* ».

> *« Je n'ai plus vraiment de secrétariats [de cours] parce que c'est d'abord les parcours plus linéaires, ceux qui ne sont pas en réorientation. D'ailleurs, c'est spécifié à la réunion de rentrée au [foyer adapté] au début de l'année, que les étudiants, on va dire redoublants ou réorientés, ne bénéficieront pas du même statut d'aide que les autres. Ils nous le disent mais je ne sais pas depuis quand c'est comme ça, mais ça n'a pas toujours été comme ça. Puis ce n'est pas pareil pour tout le monde j'ai l'impression, parce que moi je sais qu'on m'a laissée me débrouiller toute seule. » (Fanny, L2 de psychologie)*

Cette critique peut être mise en relation avec un constat fait par certains étudiants de l'enquête : Stéphane nous explique qu'« *il manque un peu de monde* » pour les accompagnements, Xavier évoque un « *manque de personnel* » et selon Jean « *il n'y a pas assez de monde (…) pour assurer tous les TD* ». Des étudiants rapportent ainsi que les acteurs du dispositif doivent faire face à une augmentation des demandes et des besoins en termes de compensation universitaire du handicap, ce qui entraine une insuffisance de moyens humains permettant de répondre à tous les besoins. Dans ce contexte, il est demandé aux étudiants de choisir un certain nombre d'enseignements pour lesquels ils jugent l'accompagnement nécessaire et à l'inverse certains cours où ils n'ont pas (ou moins) besoin d'accompagnement pédagogique. La plupart du temps, les secrétaires accompagnent prioritairement les étudiants lors des cours magistraux et plus marginalement ou ponctuellement pour les travaux dirigés ou les travaux pratiques.

---

[262] Il s'agit uniquement des secrétariats de cours, ces étudiants continuent d'être accompagnés dans le cadre des secrétariats d'examens.

« J'ai un secrétaire que pour les cours où j'ai besoin, genre ou c'est juste que le prof parle trop vite ou qu'il est trop rapide, ou je n'arrive pas à suivre et que je n'arrive pas à comprendre et cetera voilà. C'est une minorité de cours, j'essaye au maximum de me débrouiller pour mes TD, sur demande du SISU bien-sûr, mais les CM là il n'y a pas de souci ils me suivent. (Lucie, L3 de chimie)

« Oui c'est arrivé qu'il y ait des cours où enfin, soit que j'estimais que ce n'était pas nécessaire ou soit que les secrétaires ne pouvaient pas parce qu'ils avaient d'autres engagements sur d'autres établissements, où là je n'étais pas accompagné. » (Xavier, 2ème année de DUT Métiers du livre)

La majorité des étudiants interrogés disent parvenir à « *faire avec* » et à « *se débrouiller* » lorsqu'ils ne sont pas accompagnés par un secrétaire. Mais pour quelques étudiants, cette absence d'accompagnement lors de certains cours pose problème et ils reconnaissent un manque par rapport à leurs besoins, comme Jean en droit ou Stéphane en histoire.

« Ce qui est dommage d'ailleurs c'est que je n'ai qu'un secrétaire pour les CM et pas pour les TD. La directrice ne veut pas me donner pour les TD parce que vu qu'il manque un peu de monde. Enfin pour elle, les T.D. c'est moins, comment dire, moins chargé donc il y a moins besoin. Je peux me débrouiller tout seul en prenant ailleurs ou il y a moins besoin d'écrire, ce qui n'est pas forcément vrai tout le temps mais bon. Sur certains TD, on gratte vraiment pas mal et c'est vrai que ça me manque. » (Stéphane, L3 d'histoire)

C'est également le cas parfois pour des travaux pratiques qui impliquent des manipulations parfois impossibles pour les étudiants interrogés, comme pour Abdel en géographie.

« Le cours étude de cartes, le plus dur bah c'est que je suis souvent tout seul et pour manipuler la carte, pour regarder et tout, c'est plus dur. Il y a des croquis à faire, des coupes topographiques et je n'y arrive pas. Donc pour le cours avec les cartes, j'aurais bien aimé avoir un secrétaire, sinon pour les autres cours, je demande le cours aux personnes de la classe. » (Abdel, L1 de géographie)

Qu'il s'agisse de la fatigue, de la gestion du temps et de la difficile articulation des différentes temporalités, ou encore du déclin de l'accompagnement pédagogique lorsque les parcours s'écartent des normes temporelles de l'institution, ces différentes dimensions constituent des limitations auxquelles doivent faire face une partie des étudiants interrogés.

Les étudiants de l'enquête ont des appréciations variables des mesures de compensation du handicap en contexte universitaire et nombre d'entre eux disent faire ou avoir fait l'expérience de nombreuses limitations qui persistent. Cette analyse met en évidence la pluralité des expériences et l'hétérogénéité des vécus de la compensation universitaire du handicap sur le plan des apprentissages. Le niveau de satisfaction des étudiants interrogés plutôt élevé vis-à-vis du dispositif peut sembler contradictoire ou paradoxal au regard des limitations qui persistent dans l'accès au savoir et la participation aux activités académiques. Ce constat converge avec les résultats de Segon, Brisset et Le Roux (2017) qui qualifient la compensation du handicap à l'université de « *satisfaisante* » pour les étudiants bien qu'elle apparaisse « *insuffisante* ».

4.4 Accessibilisation au savoir, participation aux activités pédagogiques et auto-compensation

CES limitations, ces manques ou ces insuffisances exprimées par les étudiants vis-à-vis du dispositif et des mesures de compensation du handicap nous invitent à questionner l'accessibilité au savoir et à l'apprentissage universitaire. En effet, notre enquête s'intéresse à la manière dont les situations de handicap sont produites, renforcées ou à l'inverse réduites ou éliminées en contexte universitaire. A partir de ces différentes expériences individuelles et de la perception subjective des étudiants interrogés quant aux entraves et aux obstacles qui persistent dans l'accès aux savoirs universitaires et leur participation aux activités pédagogiques et académiques, l'accessibilité et l'hospitalité de l'université peuvent être questionnées. Serge Ebersold a mis en évidence en 2008 que l'injonction d'adaptation faite aux établissements du supérieur s'était traduite en France par des mesures qui renvoient à la dimension physique de l'accessibilité (circulation et orientation dans les locaux) et à la mise en place de moyens techniques et humains en visant l'égalité des chances aux examens. Nos résultats d'enquête mettent en évidence que tous les étudiants interrogés bénéficient de moyens techniques et humains pour les examens et qu'aucun d'entre eux n'expriment de limitations sur le plan de l'accessibilité physique des locaux et de la mobilité sur les campus. Cependant, cette définition de l'accessibilité apparait « *restrictive* » (Ebersold, 2008) et l'accessibilité de l'université ne peut se réduire à ces dimensions. Qu'en est-il de l'accessibilité au savoir et la participation des étudiants aux activités pédagogiques ?

Les résultats de notre enquête mettent en évidence que les étudiants interrogés s'accordent sur l'utilité, le caractère nécessaire et parfois indispensable des mesures de compensation du handicap dont ils font l'expérience pour apprendre de manière pertinente et développer une perspective permettant un apprentissage de qualité. Toutefois, à travers leurs propos et leurs expériences variées, il apparait que l'accessibilité au savoir et leur participation aux activités d'apprentissage rencontrent des limites et des obstacles qui dépassent le cadre du dispositif dédié à la compensation universitaire du handicap et qui participent à produire ou renforcer des situations de handicap.

Sur le plan matériel, plusieurs étudiants expriment des limites quant à l'accessibilité aux savoirs-objets (Charlot, 1997) tels que les ouvrages scientifiques et les lectures conseillées par les enseignants. L'absence de versions dématérialisées (versions électroniques) peut constituer un obstacle pour certains étudiants de l'enquête quant à la possibilité d'accéder à la lecture et de s'approprier les savoirs universitaires. Ces situations touchent particulièrement les étudiants qui connaissent des troubles moteurs et des difficultés de préhension, mais aussi des troubles de la vue ou encore des troubles

de l'apprentissage. Ces situations de handicap pourraient être réduites voire éliminées via des aides techniques (par exemple des logiciels d'agrandissement ou des logiciels convertissant le texte écrit en discours oral) rendant accessible des textes en version numérique.

Sur le plan pédagogique, la participation à l'ensemble des activités académiques et pédagogiques lors des temps d'enseignement apparait également limitée pour plusieurs étudiants de l'enquête. Les barrières et les obstacles rencontrés par les étudiants interrogés concernent principalement les enseignements et les activités en travaux pratiques et travaux dirigés. Il s'agit par exemple des manipulations sur paillasse lors des travaux pratiques en sciences (comme pour Lucie en chimie), des travaux sur les cartes en géographie (comme pour Abdel), ou la mise à disposition de supports pédagogiques adaptés et manipulables par les étudiants (comme pour Kim, cf. encadré 30).

Encadré 30 : Absence de support adapté pour pouvoir travailler en cours

« La compta c'est compliqué. Le prof, je lui ai demandé à plusieurs moments de l'année, à trois moments différents. Je lui ai dit "Monsieur, excusez-moi, vu que vous savez, vous êtes conscient de mon problème, de ma difficulté, je ne peux pas écrire. Est-ce que vous pourriez me mettre le TD pour chaque semaine sur l'ordinateur et que moi je le fasse sur ordi ? Ça ne change absolument rien et ce serait génial, je pourrais travailler". Il m'a dit oui, mais déjà ça le dérangeait limite hein : " roh pff oui, mais bon vous essayerez de trouver une minute pour venir, ce sera à mon bureau demain après-midi". Bref, je viens à son bureau, il me le donne. La semaine d'après, il ne me le donne pas automatiquement. Alors moi je ne dis rien, tant pis, il ne veut pas que je bosse, je ne bosse pas. La semaine d'après rebelote.

Puis à la fin de l'année, on se rend compte que c'était pour nous qu'on bossait (~rires). Donc le prof qui ne voulait pas qu'on bosse bah il aurait fallu aller le voir, mais ça c'est très mal fichu. Donc sur douze TD, il m'en a donné deux on va dire et encore. Et puis c'est très mal fait la manière dont il me les a donnés, parce qu'il m'a donné la version corrigée. Donc en fait, en compta c'est uniquement plein de tableaux, avec plein de cases, plein de chiffres. Il m'a donné les versions déjà corrigées en fait, déjà rempli. Donc en fait ça ne sert à rien du tout, j'ai rien compris. Donc je n'ai rien fait, j'ai rêvassé voilà. À chaque début de cours, le prof me distribuait le poly à moi aussi (~rires) mais j'avais envie de lui dire : "mais ne le fait pas ! Tu perds un arbre là ! (~rires) Enfin ce n'est pas la peine ! »

(Kim, Licence professionnelle)

Les barrières rencontrées par les étudiants de l'enquête concernent principalement les travaux pratiques et les travaux dirigés. Or, l'analyse met en évidence que pour une majorité des étudiants de l'enquête, ceux de la perspective de performance et de la perspective minimaliste, le caractère « concret » ou à l'inverse « théorique » qu'ils attribuent à certains savoirs universitaires influence leur mobilisation. On peut donc supposer que ces limitations vécues sur les plans de la pratique et de la « concrétisation » par l'activité des savoirs enseignés sont particulièrement prégnantes pour ces étudiants qui parviennent difficilement à construire du sens vis-à-vis de ces savoirs et à se les approprier d'une manière personnelle.

La participation aux activités liées au travail académique hors des temps d'enseignements apparait également limitée pour certains étudiants, notamment celles qui concernent le travail personnel. Certains obstacles persistent concernant la mobilité et les transports et/ou les aides pour les actes de la vie quotidienne sur les campus et impactent les possibilités offertes aux étudiants de faire de l'université le lieu d'études et de travail personnel privilégié. Ainsi, ces étudiants ont plus tendance que les autres à travailler seuls à leur domicile, à fréquenter rarement, voire jamais, des lieux universitaires moins « formels », tels que les bibliothèques ou les restaurants universitaires. Pourtant, plusieurs travaux de recherche s'accordent sur le rôle de ces

lieux « non scolaires » dans le développement des réseaux de sociabilités (Merle, 1997) comme des espaces d'affiliation permettant le développement par l'étudiant de nouvelles manières de penser et d'agir (Coulon, 1999 ; Alava, 2000 ; Alava et Romainville, 2001). Au-delà de la force socialisatrice de ces espaces, la fréquentation des bibliothèques et les pratiques de lecture pèsent dans le développement et l'acquisition des modalités cognitives spécifiques à l'apprentissage universitaire (Kehlmann, 1991 ; Clanet, 1999 ; Coulon, 1999). Les recherches montrent que la fréquentation des bibliothèques ou de la place octroyée à la lecture dans le travail universitaire sont variables selon le type d'études (Lahire, 1997 ; Millet, 1999 ; 2003). Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que les étudiants de l'enquête qui font part de limitations dans l'accès aux bibliothèques et à la lecture soient inscrits dans les filières plus littéraires de l'université (philosophie, histoire, psychologie, et plus marginalement en droit et en langues). Les données de l'enquête font également apparaitre que les étudiants de la perspective compréhensive sont ceux qui fréquentent le plus souvent et le plus régulièrement les bibliothèques universitaires. C'est également eux qui sont les plus gros lecteurs et qui disent tous lire « *beaucoup* » et « *souvent* » pour compléter leurs cours, approfondir, nuancer et mieux comprendre. L'accessibilité des bibliothèque et l'accès à la lecture semblent donc jouer un rôle majeur dans les possibilités offertes aux étudiants de l'enquête de développer un apprentissage de qualité et pertinent à l'université.

En contexte universitaire, l'accessibilité au savoir et la participation sociale des étudiants handicapés, au même titre que les autres étudiants, ne peut se restreindre à l'analyse que nous venons de faire, centrée sur les dimensions pédagogiques. Il semble nécessaire de questionner plus largement les freins et les facilitateurs vécus vis-à-vis de l'accessibilité des études, des différentes disciplines, filières et parcours (dimension orientation et projet), mais aussi la participation à la vie étudiante dans et hors des murs de l'université (dimension socialisation). Ainsi, l'accessibilité et l'hospitalité de l'université renvoie certes à la dimension matérielle, physique, mais aussi aux dimensions pédagogiques, sociales et symboliques[263] de l'expérience et l'apprentissage universitaires.

Pour faire face à ces limitations et pour pallier les difficultés en termes d'accessibilité, de gestion du temps et de fatigue, les étudiants de l'enquête mettent en place des stratégies et des mécanismes fondés sur l'auto-compensation. Autrement dit, lorsque la compensation universitaire du handicap est limitée ou insuffisante, les étudiants mobilisent d'autres types de compensation et notamment d'auto-compensation (Segon, Brisset et Le Roux, 2017) à l'intérieur et en dehors de l'université. Ebersold mobilise la notion de « *capital compensatoire possédé* » pour appréhender les disparités en termes d'affiliation des jeunes handicapés dans l'enseignement supérieur (Ebersold et Cordazzo, 2015 ; Ebersold, 2017). Ce capital compensatoire renvoie notamment au capital culturel et aux « *savoirs, compétences et qualifications acquises* » ; au « *capital social possédé* » où l'entourage familial et amical peut constituer des ressources pour remédier aux manque de soutien ; ainsi qu'aux capacités d'autolégitimation, d'autoprotection et de négociation pour veiller à la mise en place effective du soutien et des aménagements offerts qui renvoient au « *capital identitaire acquis* » (Ebersold et Bazin, 2005 ; Ebersold, 2008 ; 2013). Les données de notre enquête révèlent que pour pallier les lacunes en termes de soutien ou d'aménagements existants,

[263] Nous questionnons l'articulation de ces différentes dimensions dans le chapitre suivant, en croisant les éléments d'analyse portant à la fois sur l'acte d'apprendre, les projets et la socialisation universitaire.

plusieurs étudiants de l'enquête mettent en place de stratégies qui prennent appui sur ces différentes dimensions renvoyant à l'auto-compensation ou au capital compensatoire : les acquis de la scolarité antérieure, le soutien et l'engagement familial, ou encore leur intégration étudiante et le soutien de leurs pairs étudiants. Il s'agit exclusivement des étudiants de la perspective compréhensive et de la perspective de performance. Les étudiants des perspectives minimaliste et de désimplication ne font pas mention, lors des entretiens, de ces ressources et de ces stratégies d'auto-compensation.

Une partie des étudiants interrogés bénéficie du soutien et de l'aide des pairs étudiants notamment pour récupérer les notes de cours, pour travailler collectivement et lever des incompréhensions quant au contenu des enseignements, ou plus généralement pour pallier les limites du dispositif de compensation universitaire. Il s'agit généralement des étudiants qui connaissent une bonne intégration académique et sociale à l'université (Tinto, 1975). Il est intéressant de constater que ces étudiants sont conscients que leur sociabilité universitaire (Jellab, 2011) constitue une ressource dont ne bénéficient pas tous les étudiants. C'est par exemple le cas d'Emmanuelle qui considère avoir eu « *la chance* » d'avoir pu récupérer les cours auprès de ses « *amis* » et du « *binôme* » étudiant pour compenser ses absences dues à son état de santé.

> *« Si la personne est hospitalisée ou si elle a des rendez-vous médicaux le soir et tout ça, qu'il n'y a pas le temps de reprendre, ou qui ne peut pas, avec les livres et tout ça… Je comprends que ce soit compliqué. Je me dis, les autres, quand ils ont le même problème, si tu n'es pas un minimum intégré c'est foutu ! Donc il y a un problème. Après, moi je ne m'en plains pas parce que j'arrive toujours à compenser. » (Emmanuelle, L3 d'AES)*

Selon cette étudiante, cette forme d'auto-compensation (par les pairs) est conditionnée par une bonne intégration de l'étudiant. Ainsi, elle parvient selon elle à compenser les difficultés engendrées par ses absences mais s'inquiète des possibilités offertes aux autres étudiants handicapés potentiellement moins intégrés : « *je me dis les autres comment ils font ?* ». En effet pour d'autres, notamment ceux qui se disent les moins bien intégrés au sein de leur formation, cette aide ou ce soutien par les pairs apparait plus limité et difficile à vivre. Dans ces cas, cette forme d'auto-compensation est vécue comme une « gêne » et suscite des craintes pour ces étudiants. Ils s'inquiètent notamment de la manière dont leurs sollicitations sont perçues par leurs camarades (comme étant légitimes ou non) qui sont susceptibles de les percevoir comme des étudiants peu « *sérieux* » ou peu « *motivés* ».

> *« J'ai dû beaucoup demander aux autres, alors que je ne leur parle pas trop. Tu vois, c'est un peu gênant quand tu ne parles pas aux gens… "tu peux m'envoyer les cours ? " (~rires) Parce qu'en plus, à la fac, les gens croient que tu ne viens pas en cours parce que tu n'es pas motivée. Moi ce n'était pas ça, donc c'était un peu compliqué pour essayer de récupérer les cours. (…) Comme je ne me suis pas intégrée dans un groupe, je ne vais pas faire "bonjour (~rires) quelqu'un peut me donner les cours ?" Donc j'ai essayé de trouver par moi-même. » (Claire, M1 de langues)*

> *« C'est plus l'impression de gêner en fait, à force de demander tout le temps à la même personne. Tu te dis : mais attend cette personne, au bout d'un moment, elle va se lasser. Moi j'en pleurerais presque hein parfois. Après, quand tu as plusieurs personnes qui peuvent t'aider c'est bien, mais quand tu n'as qu'une seule personne, c'est difficile. » (Lucie, L3 de chimie)*

Une autre partie des étudiants de l'enquête bénéficie de l'aide et du soutien de leur famille et principalement de leur mère pour les tâches académiques et le travail

universitaire. C'est plus souvent le cas des étudiants qui connaissent une faible intégration sociale (Tinto, 1975). C'est par exemple le cas de Jean qui se fait aidé par sa mère à distance, pour pallier les limitations liées à la gestion du temps ou les dysfonctionnements des aides techniques dans son apprentissage universitaire : « *elle m'aide à coller les cours bout à bout (…) elle corrige l'orthographe des TD. Ça lui est arrivé de lire des cours aussi, à voix haute, quand le logiciel ne marchait pas ou quand le logiciel n'était pas assez performant* ». C'est également le cas d'Andreas qui s'est fait accompagner par sa mère les premières semaines à l'université le temps que l'accompagnement pédagogique se mette en place ; ou encore le cas de Claire qui considère que ses parents l'aident « *énormément* ».

> *« Pour les nouveaux étudiants handicapés, tu dois avoir une réunion je sais plus comment ils appellent ça, avec la chargée d'accueil, le médecin de l'université pour justement prévoir déjà tes aménagements d'épreuve, les tiers-temps, et les secrétaires tout ça… C'est vrai qu'au début, comme l'inscription a pris du retard, pendant les deux premières semaines soit je prenais les cours moi-même, je pouvais le faire ça ne me dérangeait pas, soit ma mère venait m'aider, au début le temps que la mise en place se fasse. » (Andreas, L1 d'histoire)*

> *« Après mon opération, j'ai eu de la chance, j'ai des parents qui m'ont aidée. Comme je n'arrivais pas à voir, je ne supportais pas la lumière du soleil pendant toute la période-là, j'ai eu de la chance. Mes parents, je leur disais ce qu'il fallait faire et ils le faisaient, j'ai beaucoup de chance d'avoir des parents comme ça. » (Claire, M1 de langues)*

Mais les résultats de notre enquête mettent en évidence que la présence de ce capital ou de ces ressources compensatoires ne signifie pas que l'étudiant va nécessairement les mobiliser pour pallier les lacunes ou les limites de la compensation universitaire du handicap. En effet, certains étudiants font délibérément le choix de ne pas faire usage de leur relations familiales ou amicales comme d'une ressource ou d'un soutien pour l'apprentissage universitaire ou encore pour la vie quotidienne. Ainsi, solliciter ou accepter l'aide des camarades, des amis ou des parents, dépend des étudiants et certains s'y refusent pour différentes raisons. Certains étudiants refusent d'accepter l'aide proposée par des camarades pour ne pas les « *déranger* » dans leur apprentissage, pour ne pas les « *perturber* » ou les « *déconcentrer* », dans le but de ne pas « *mettre en péril* » leur réussite universitaire ou de ne pas les « *faire échouer* ».

> *« Depuis que j'ai donc ma maladie, mes parents m'ont toujours dit "tu n'as pas à mandater quelqu'un, qui doit avoir son année, qui doit se concentrer, qui doit faire les trucs pour lui. Tu n'as pas à le solliciter pour faire tes trucs à toi". Donc à chaque fois, quand ils [les camarades] voulaient m'aider, je leur disais "non non c'est bon, je n'ai pas envie de te déranger. Non je reprends le cours après t'inquiètes". Puis je suis d'accord avec cette idée, je n'ai pas envie de mettre en péril l'année de quelqu'un d'autre, non c'est hors de question ! Parce que pendant qu'il est en train d'écrire à ma place, il n'écoute pas ce que dit le prof ou il ne voit pas l'application et il perd des choses. » (Kim, Licence professionnelle)*

D'autres étudiants refusent l'aide et le soutien proposés par des proches (camarades, amis ou famille) pour des raisons davantage liées à la « *maitrise* » de soi et de son existence, à la possibilité de se sentir capable d'assurer de manière autonome la compensation des limitations vécues (cf. encadré 31).

Encadré 31 : Ne pas vouloir de l'aide de ses proches : « maitriser sa vie »

« Quand j'étais en philo, je n'avais pas toujours des secrétaires. J'écoutais le cours et le soir je rentrais, je faisais l'effort de me souvenir de ce que j'avais écouté et je notais. Et ça a toujours fonctionné comme ça. Puis effectivement, pour les fiches je suis très lente à l'écriture, ça me prendrait une après-midi pour une page, ce n'est pas la peine, je veux dire ce n'est pas possible. Je me vois mal demander à mon père ou à ma mère de me faire des fiches quand je suis avec eux, ou à mes amis… Et puis je n'ai pas envie.

(…) C'est comme les aides pour la vie quotidienne, des fois je me dis que j'aurais bien voulu vouloir, mais je n'ai toujours pas envie. Je n'ai pas demandé d'aide(s) pendant cinq ans [au foyer], ce n'est pas pour demander de l'aide maintenant, je n'en veux pas. C'est con à dire mais il y a tellement peu de domaines que je maitrise dans ma vie franchement, que je me dis qu'au moins je peux maitriser l'entretien de ma personne (~rires). Mes parents au début ils me disaient "oui mais", -"non c'est hors de question" ! Je leur ai dit à mes parents "j'ai 24 ans je fais ce que je veux !" (~rires) Au début, franchement ma mère elle venait les week-ends pour me faire le ménage et je l'ai mise dehors. »

(Fanny, L2 de psychologie)

Les étudiants de l'enquête se distinguent quant aux ressources auto-compensatoires dont ils disposent pour pallier les limitations vécues à l'université, selon leurs parcours et leurs acquis scolaires, leurs familles en termes de soutien et d'engagement, mais aussi selon leur intégration et leur socialisation universitaires. Ils se distinguent aussi dans la manière dont ils vont mobiliser ou non ces ressources auto-compensatoires, selon des stratégies et des choix différenciés influencés par leur rapport à eux-mêmes et aux autres. Cela nous amène à questionner les éventuelles relations entre d'une part la perspective de l'étudiant et d'autre part son passé scolaire et sa famille.

5. La perspective d'apprentissage selon le passé scolaire et la famille

QUELS liens peut-on observer entre la perspective d'apprentissage construite par l'étudiant à l'université et son passé scolaire ? Le type de baccalauréat obtenu pèse-t-il dans la manière dont se répartissent les étudiants au sein des différentes perspectives d'apprentissage ? Quelles relations peut-on identifier entre les parcours des étudiants dans l'enseignement secondaire et leurs manières d'apprendre ?

En croisant le type de baccalauréat obtenu et la perspective d'apprentissage, certains constats apparaissent peu surprenants au regard des travaux de recherches mettant en évidence le poids du type de baccalauréat sur les inégalités d'accès et de réussite dans le supérieur (Duru et Mingat, 1988 ; Duru-Bellat, 2006 ; Prouteau, 2009 ; Bodin et Millet, 2011). On constate par exemple que les bacheliers scientifiques développent plus souvent une perspective compréhensive ou une perspective de performance. Les bacheliers généraux, majoritaires au sein des étudiants interrogés, sont présents dans les quatre perspectives d'apprentissage. En revanche, il semble plus surprenant de constater que les étudiants des perspectives minimalistes et de désimplication ont tous obtenu un baccalauréat général (des séries scientifique, littéraire, et économique et social). Aucun des bacheliers technologiques et professionnels ne développe une perspective de désimplication ou minimaliste. On retrouve principalement ces derniers dans la perspective de performance et de manière marginale dans la perspective compréhensive.

Lorsque l'on s'intéresse à la répartition des étudiants de l'enquête au sein des différentes perspectives, il semble que les types de parcours scolaires, tels que nous les avons caractérisés (parcours *fluide*, parcours *alterné*, parcours *du combattant* ou *chaotique*, parcours *atypique*), pèsent plus que le type de baccalauréat obtenu. Ainsi, les étudiants de la perspective compréhensive ont en grande majorité connu un parcours scolaire fluide[264] exclusivement en milieu ordinaire et sont des bacheliers « à l'heure ». Dans la perspective de performance, on retrouve quasiment tous les étudiants ayant connu un parcours *alterné*, qui ont été scolarisés dans des établissements spécialisés et sont souvent des bacheliers « en retard » ; mais aussi (en proportion moindre) des étudiants au parcours fluide et une seule étudiante au parcours du combattant. Tous les autres étudiants ayant eu des parcours scolaires chaotiques ou des parcours du combattant développent à l'université des perspectives minimalistes ou de désimplication. Ainsi, il apparait que selon leur passé scolaire et leur parcours dans l'enseignement secondaire, les étudiants de l'enquête se répartissent inégalement au sein des différentes perspectives d'apprentissage.

Peut-on constater une influence des familles, qu'il s'agisse de l'origine sociale des étudiants ou de l'engagement et du soutien de leurs parents, sur la répartition des étudiants de l'enquête au sein des différentes perspectives d'apprentissage ? Concernant l'origine sociale des étudiants, on retrouve une plus grande proportion d'étudiants issus de familles d'origines sociales modestes (enfants d'ouvriers, de manutentionnaire, d'agent d'entretien…) dans les perspectives minimaliste et de désimplication ; tandis que

[264] A l'exception de deux étudiants : l'un issu d'un parcours atypique réalisé exclusivement dans « le monde du handicap », l'autre qui a connu un parcours alterné où des temps de soin venaient interrompre la scolarité.

les étudiants d'origines sociales plus favorisées (enfants de cadres, d'enseignants, de chefs d'entreprises) sont plus souvent présents dans les perspectives compréhensive et de performance. Plus d'un tiers des étudiants de l'enquête ont une mère au foyer (cf. chapitre 13) et plus de la moitié d'entre eux sont dans une perspective de performance, les autres sont soit dans une perspective compréhensive, soit de manière minoritaire dans une perspective minimaliste. Les enfants d'enseignants sont majoritairement présents dans la perspective compréhensive, moins souvent dans la perspective de performance et absent des perspectives minimalistes et de désimplication. Concernant l'engagement parental[265], on retrouve les étudiants qui n'ont pas été soutenus ou encouragés à poursuivre des études supérieures par leur famille dans la perspective de désimplication et dans la perspective de performance. Les étudiants qui ont des familles engagées dans leur scolarité mais dont le soutien et l'engagement décline dans l'enseignement supérieur (la majorité des étudiants de l'enquête) représentent : une grande majorité des étudiants de la perspective compréhensive ; la totalité des étudiants de la perspective minimaliste ; une minorité des étudiants de la perspective de performance. Enfin, les étudiants qui ont des parents très (voire trop) impliqués dans leurs études sont principalement dans la perspective de performance et de manière minoritaire dans la perspective compréhensive.

Ces répartitions inégales nous invitent à penser que le passé scolaire et la famille semblent influencer la relation à l'apprendre de l'étudiant et la perspective d'apprentissage qu'il construit progressivement dans l'enseignement supérieur. Mais les données de l'enquête montrent que certains étudiants aux parcours alternés ou chaotiques connaissent des conversions dans leur relation à l'apprendre au cours de leur parcours dans l'enseignement supérieur.

6. Des conversions possibles

TOUTE la question est de savoir : est-il possible pour un étudiant de développer un apprentissage pertinent à l'université lorsqu'il a connu un parcours scolaire non-fluide (parcours alterné, parcours du combattant ou chaotique, s'éloignant des normes temporelles l'école) ? Certains étudiants de l'enquête échappent-ils à leur « destin statistique » et aux « paroles de destin » (Charlot, 1997) de leurs enseignants du secondaire qui prédisaient leur échec et leur impossibilité de réussir à l'université ? De même, est-il possible pour un étudiant d'origine sociale modeste, ou qui n'a pas été encouragé par sa famille à poursuivre des études supérieures, d'apprendre et de réussir à l'université ?

Certains étudiants interrogés semblent « échapper » à ces déterminismes sociaux et scolaires, pour développer progressivement un apprentissage pertinent à l'université et y « réussir ». Certains étudiants sont ce que l'on pourrait appeler des « convertis », ils connaissent un basculement ou une transformation quant à leur perspective d'apprentissage, soit dans la transition entre le secondaire et le supérieur soit au cours de leur parcours universitaire.

Le cas de Fanny nous semble intéressant dans le sens où elle développe et construit progressivement une perspective compréhensive en philosophie à l'université malgré

[265] Pour rappel : le soutien et l'engagement des parents dans la scolarité et les études supérieures sont surtout pris en charge par des mères, à l'exception des cas où le père est enseignant (Cf. Chapitre 13).

des origines sociales modestes et un parcours alterné dans l'enseignement secondaire. En effet, bien que ses parents l'aient encouragée à poursuivre des études supérieures elle précise qu'ils « *n'ont pas le bac* », qu'ils ne « *connaissent rien à la philo* » et qu'ils étaient plutôt sceptiques quant à son choix de filière. Les inquiétudes et les craintes de ces derniers portent à la fois sur les « *débouchés* » et la question de la professionnalisation mais aussi sur l'utilité de la discipline en elle-même (« *à quoi ça sert ?* »). Bien qu'elle doive se confronter à l'incompréhension de sa famille quant à son choix d'orientation, Fanny développe progressivement une perspective compréhensive à l'université et progresse sans difficulté dans les niveaux universitaires jusqu'au master. Cette transformation progressive se réalise dans un contexte particulier qu'elle détaille : une promotion à très petits effectifs (8 étudiants de la L1 au master), une proximité avec les enseignants (« *on se connaissait tous* ») et des attentes enseignantes en termes d'appropriation personnelle et de développement de l'esprit critique. Elle développe progressivement un goût pour le savoir, elle réussit sur le plan formel (performances élevées), elle devient progressivement membre de la communauté et développe un fort sentiment d'appartenance en se définissant elle-même comme philosophe.

Un autre exemple intéressant de conversion concerne Alice, une étudiante à l'origine sociale modeste qui a grandi dans une « *cité de la banlieue parisienne* » et qui n'a pas été encouragée par ses parents à poursuivre des études supérieures à l'université. Titulaire d'un baccalauréat STG, elle connait un parcours scolaire alterné et effectue une partie de sa scolarité dans des établissements spécialisés. Après des choix d'orientation vécus comme systématiquement contraints ou « *par défaut* » (au sein d'un champ des possibles très restreint, à savoir les formations dispensées au sein des établissements spécialisés qu'elle fréquente), pour la première fois en licence de psychologie à l'université elle dit être *« très intéressée* » et « *aimer* » ce qu'elle apprend. Elle se mobilise et s'engage dans le travail universitaire et sur le plan de la « réussite formelle » elle obtient des performances académiques satisfaisantes lui permettant de progresser dans les niveaux en respectant la norme temporelle de l'institution universitaire. Cependant, au cours des multiples entretiens, elle demeure focalisée sur la performance et les évaluations et « *la peur de l'échec* » revient de manière récurrente dans ses propos. La perspective de performance qu'elle développe à l'université peut être questionnée dans le sens où elle vise davantage des mobiles et des buts liés au développement personnel qu'à l'obtention d'un diplôme en vue d'une insertion professionnelle par exemple. Nous faisons l'hypothèse que le développement d'une perspective compréhensive par cette étudiante est entravée par plusieurs éléments. D'une part, son manque de confiance en elle et sa peur de l'échec, qui renvoient selon elle à des traits de caractère ou de « *personnalité* » mais qui peuvent être envisagés davantage en termes de socialisation comme une construction liée à son vécu et ses expériences scolaires et universitaires. D'autre part, le contexte semble également peser dans la mesure où elle répète à de multiples reprises lors des entretiens que la relation pédagogique très distante voire inexistante avec ses enseignants en psychologie ne lui permet pas de saisir les « *attentes des profs* ». Ainsi, elle ne parvient pas, voire elle n'ose pas se projeter à plus long terme qu'à l'échelle d'un semestre, et ce parce qu'elle se dit constamment emprunte de la peur de l'échec, la peur « *de ne pas être capable* » et sa « *surprise* » de « *réussir* » à chaque semestre.

> *« J'étais surprise de voir mes résultats, je pensais faire moins bien. Je crois que le DUT informatique m'a un petit peu traumatisée. (…) Avoir des bonnes notes au début ça m'a rassurée, mais avec les cours de cette année vu c'est quand même un cran supérieur bah c'est pareil c'est… "est-ce que je vais y arriver ? » (~rires) » (Alice, L3 de psychologie)*

Un autre étudiant, au parcours scolaire chaotique et aux origines sociales modestes (parents ouvriers) connait une conversion intéressante au cours de ses études. Stéphane dit avoir toujours « *détesté* » l'école, étiqueté comme un « *branleur* » (en raison d'une dyslexie non identifiée) ses enseignants du secondaire n'ont eu de cesse de prédire son échec (« *tu n'y arriveras jamais* ») et lui ont fortement déconseillé « *d'aller à la fac* ». Après s'être « *battu* », à plusieurs reprises, dans l'enseignement secondaire pour éviter d'être orienté dans des filières professionnelles, il obtient un baccalauréat général de série économique et sociale avec deux ans « de retard ». En entrant à l'université en licence d'histoire, il s'installe dans un appartement indépendant, découvre la vie étudiante et reconnaît multiplier les sorties et « *faire beaucoup la fête* ». Il se mobilise très peu vis-à-vis du travail universitaire et demeure dans une perspective minimaliste les deux premières années. Il redouble d'ailleurs la première année de licence : « *je n'arrivais jamais à travailler le soir ou à être en forme vraiment bien le lendemain en cours* ». Au cours de sa troisième année à l'université (en L2) une rupture se produit. Il qualifie son année universitaire de « *difficile* » et valide ses examens en deuxième session, aux « *rattrapages* ». Il fait alors le choix de « *retourner* » vivre chez ses parents (dans un village éloigné de son lieu d'études) pour parvenir à fournir un travail régulier et adéquat face aux exigences académiques et au rythme de travail qui s'intensifie : « *je pense que ça a beaucoup aidé aussi pour ma réussite entre guillemets, je travaille plus en étant chez mes parents* ». Ce retour au domicile parental marque une rupture, il « sacrifie » en quelque sorte son indépendance en termes de vie quotidienne et de vie étudiante au service de son implication et de sa mobilisation dans le travail académique. Progressivement, au cours des entretiens ses propos évoluent et il évoque le plaisir et le sens qu'il parvient à construire vis-à-vis de son apprentissage universitaire.

« L'histoire ? Pour beaucoup de gens ça ne sert à rien ! Mais pour moi, ça sert déjà à avoir une bonne culture générale mais surtout à comprendre certaines choses de la société actuelle. Et puis j'ai plaisir à faire ça, enfin je ne dis pas que ça m'extase non plus mais (~rires) ouais ça me plait ! Ça me donne une sensation de… enfin comment dire ? De plénitude, enfin voilà quoi (~rires) j'aime bien. » (Stéphane, L3 d'histoire)

Il exprime également le sentiment de reconnaissance que son avancée dans les années et sa « réussite » lui procurent à travers le regard et le jugement d'autrui. Pour cet étudiant, réussir à l'université constitue une revanche par rapport aux discours de ses enseignants du secondaire mais aussi une possibilité d'ascension sociale (cf. encadré 32). Pour lui, sa réussite renvoie à l'idée de « *s'en sortir* » et constitue une ouverture des possibles, une alternative à une certaine reproduction sociale, lui permettant de ne pas restreindre sa projection dans le futur à la seule possibilité « *d'aller à l'usine* ». À la fin de notre enquête, six ans après son entrée dans

Encadré 32 : « S'en sortir » à la fac, une source de reconnaissance et une ouverture des possibles

« Je sens peut-être un peu plus de reconnaissance vis-à-vis des autres (…) c'est quelque chose de plus valorisant de dire qu'on est en troisième année et qu'on a passé les deux premières années, ça fait plaisir ! Quand on me disait que m'envoyer au bac c'était le casse-pipe c'est sûr que d'être à la fac et passer les années c'est… même après avoir eu le bac, me dire que la fac c'est pas la solution, que je vais couler, on me l'a dit plein de fois, si ce n'est pas tous mes profs qui m'ont dit ça ! Donc c'est sûr que ça fait plaisir quand même de s'en sortir. (…)

Je suis peut-être plus inquiet quand même pour le futur, ouais si ça quand même. Parce que quand on est au lycée on ne se soucie pas trop de ce qu'on va devenir après, mais là si si ; c'est inquiétant. Enfin, on se dit toujours "qu'est-ce qu'on va devenir ? Enfin : "où on va aller ? où on va atterrir ? " Si je n'ai pas le choix, j'irais dans un truc qui ne me plaira pas, mais tu vois, je préfèrerais faire le master et continuer, ça c'est clair, plutôt que d'aller à l'usine ! »

(Stéphane, L3 d'histoire)

l'enseignement supérieur, Stéphane obtient un master d'histoire et prépare les concours du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES).

Ces transformations dans la relation à l'apprendre que les étudiants de l'enquête développent à l'université font appel à différentes dimensions de l'expérience étudiante et se fondent sur des déterminants nombreux et enchevêtrés. Toutefois, ces conversions vécues semblent converger sur certains points. Elles renvoient à un processus lent, dans lequel l'étudiant transforme progressivement sa perspective d'apprentissage ce qui implique qu'il transforme sa relation aux autres et qu'il entre aussi lui-même dans une dynamique transformatrice. Souvent, ces conversions s'effectuent au prix de certains efforts parfois difficiles pour les étudiants : s'opposer à ses parents au risque d'être incompris ; se distancier d'un parcours scolaire parfois heurté qui laisse des traces dans la relation à soi et aux autres en termes de confiance en soi et de sentiment d'être capable ; dépasser des doutes et des craintes pour envisager la réussite et un apprentissage universitaire de qualité comme un possible ; et parfois faire des sacrifices quant à d'autres sphère de sa vie (temps pour soi, temps de loisirs, vie étudiante, prise d'indépendance et d'autonomie…) au service d'un engagement plus fort vis-à-vis de l'acte d'apprendre à l'université. Ces conversions mettent aussi en évidence le poids du contexte pédagogique dans les possibilités offertes aux étudiants de développer un apprentissage universitaire pertinent et en adéquation avec ce contexte.

Les trois cas que nous venons d'exposer portent sur des conversions permettant aux étudiants d'effectuer le « saut qualitatif » attendu dans l'enseignement supérieur (Paivandi, 2015), d'aborder progressivement l'apprentissage universitaire comme une activité complexe et productrice de sens. Dans le chapitre relatif au projet, nous avons vu que d'autres mécanismes viennent modifier ou transformer la relation à l'apprendre de certains étudiants de l'enquête. C'est notamment le cas lorsque l'étudiant progresse dans les niveaux universitaires et que son projet se déconstruit ou que sa projection dans l'avenir devient plus incertaine. Ainsi, certains étudiants développant une perspective compréhensive et un apprentissage pertinent à l'université sont susceptibles de « *saturer* » ou de « *paniquer* » (Ambre) et de « *tout lâcher* » (Emmanuelle) ou « *tout laisser tomber* » (Fanny). Il s'agit notamment des étudiants qui connaissent une « perte de sens » au cours de leurs études au regard de leurs projets (initiaux ou construits peu à peu au cours de leurs études). Ces mécanismes qui relient intimement, par des jeux d'influences réciproques, les projets des étudiants, leur socialisation universitaire et leur relation à l'apprendre sont analysés dans le chapitre suivant. Ils sont évoqués ici pour ne pas perdre de vue que l'analyse de nos données permet certes de mettre en évidence des conversions que l'on pourrait qualifier de « favorables » pour la qualité de l'apprentissage, c'est-à-dire qui engagent l'étudiant à se mobiliser pour développer un apprentissage pertinent en contexte. Mais certaines dynamiques semblent à l'inverse provoquer une conversion « défavorable » entrainant une démobilisation et un désengagement vis-à-vis de l'acte d'apprendre.

⁂

Ces différentes perspectives d'apprentissage mettent en évidence la diversité de la relation à l'apprendre que les étudiants de l'enquête développent en contexte universitaire. Il apparait que les étudiants se distinguent vis-à-vis de ce que signifie pour eux apprendre mais aussi réussir à l'université. L'analyse des données met en lumière de fortes disparités quant à l'engagement et la mobilisation de ces étudiants vis-à-vis du travail universitaire, mais aussi l'hétérogénéité des manières d'étudier. La qualité de leur apprentissage est variable et soumise à l'influence de leur héritage scolaire et familial mais aussi celle du contexte pédagogique.

Pour certains, l'apprentissage universitaire renvoie à des activités centrées sur des processus plutôt « basiques » ou « scolaires » de mémorisation-restitution, tandis que pour d'autres il s'agit plutôt de processus caractérisés par la complexité, d'appropriation personnelle et de construction du sens. Les étudiants de l'enquête ne s'engagent pas et ne se mobilisent pas de la même manière, en termes de temps qu'ils consacrent à leurs études et à leur travail personnel, mais aussi en termes d'activités, c'est-à-dire ce qu'ils font pour apprendre. Ils poursuivent des buts et des mobiles différents selon la perspective qu'ils développent. Nous avons fait le choix de « situer » chaque étudiant de l'enquête dans une perspective « dominante » au(x) moment(s) où nous les avons rencontrés. Néanmoins, l'enquête longitudinale et le suivi d'étudiants sur plusieurs années met en évidence la manière dont la perspective de l'étudiant est susceptible d'évoluer. Les données de l'enquête révèlent ainsi qu'une partie d'entre eux ont connu des « conversions » au cours de leurs parcours universitaires. Ces conversions se réalisent le plus souvent en relation avec leur environnement d'études et leur perception du contexte, mais elles apparaissent aussi étroitement liées à leur socialisation et l'évolution de leurs projets.

L'analyse des vécus de la compensation universitaire du handicap met en évidence que malgré une satisfaction générale vis-à-vis du dispositif et des mesures d'aménagement et d'accompagnement, la majorité des étudiants interrogés expriment des limitations vécues dans l'accès et l'usage du savoir et dans la participation aux activités académiques. Pour pallier ces limitations, certains mettent en place des stratégies d'auto-compensation à partir des ressources dont ils disposent, qu'il s'agisse du soutien de leurs pairs étudiants mais parfois aussi de leurs parents. D'autres étudiants refusent de faire appel à ces ressources auto-compensatoires et souvent au prix d'un fort investissement en temps et en énergie dans le travail universitaire au détriment d'autres sphères de leur vie sociale.

Synthèse des perspectives d'apprentissage

	Perspective compréhensive	Perspective de performance	Perspective minimaliste	Perspective de désimplication
Apprendre	Apprendre c'est comprendre *Appropriation personnelle et engagement fort*	Apprendre c'est mémoriser pour obtenir de « bonnes notes » *Stratégies pour être efficace*	Apprendre c'est mémoriser pour « passer » *Optimisation du temps et engagement minimal pour « valider » les examens*	Apprendre a peu de sens *Pas d'engagement et très faible mobilisation*
Le savoir	A une valeur en soi *Se développer et se transformer*	Doit être « utile » et « concret » *Progresser dans les niveaux, obtenir un diplôme, se préparer à un métier*	Compréhension partielle *Valider les cours, avoir la moyenne*	Incompréhension *Le savoir a peu de valeur et de signification*
Caractéristiques de la perspective	*PLAISIR D'APPRENDRE* Curiosité, intérêt voire passion pour un domaine disciplinaire Lien savoirs et expériences Se connaitre en tant qu'apprenant : méthodes, planification, métacognition	*CONTRAINTE* Focalisation sur les examens, les résultats, les notes Ne cherche pas à dépasser les incompréhensions Activités de mémorisation – restitution - reproduction	*CONTRAINTE OU PASSIVITÉ* Focalisation sur l'avancée dans les niveaux Stratégies d'optimisation du rapport coût/bénéfice Activités de mémorisation – restitution - reproduction	*PASSIVITÉ* Manque d'intérêt peu de goût pour le savoir Apprendre est une activité « difficile » Pas de lien entre le savoir et l'expérience
Engagement	FORT *Travail personnel régulier et intense* *Lectures personnelles pour approfondir, nuancer, compléter les cours*	FORT *Travail personnel régulier qui s'accroit en période d'examen* *Activités centrées sur les cours* *Pas ou peu de lectures personnelles*	FAIBLE *Mobilisation irrégulière, faible implication dans le travail universitaire* *Activités de relecture des cours*	TRÈS FAIBLE *Très faible mobilisation dans le travail académique (en cours et en travail personnel)*
Performances	Elevées	Elevées ou basses	Moyennes	Basses
Répartition des étudiants de l'enquête	Concerne environ 45% des étudiants de l'enquête (n=8)	Concerne environ 45% des étudiants de l'enquête (n=8)	Concerne moins de 30% des étudiants de l'enquête (n=5)	1 seul étudiant de l'enquête
Parcours scolaire	+ fluides - alternés ou atypique	+alternés - fluides ou combattant	+ combattant/chaotiques - fluides ou alternés	chaotique
Parents	+ engagés - très impliqués	+ très/trop impliqués - engagés	+ engagés - très impliqués	peu impliqués
Projets	+ intellectuel ou (dé)construction - professionnel	+ professionnel ou (dé)construction - social	+ professionnel - intellectuel	personnel/social
Socialisation	+ souvent membres + rarement étrangers ou entre-deux (focalisés sur les études)	+ souvent étrangers ou entre-deux (focalisés sur les études) + rarement membres	tous types	entre-deux (vie étudiante)

Tableau 17 : Diversité de la relation à l'apprendre : quatre perspectives d'apprentissage

Chapitre 17 : Analyse transversale et discussion

CE CHAPITRE vise à mettre en relation les grandes thématiques d'analyse que nous avons détaillées dans la partie précédente : la scolarité antérieure à l'entrée dans le supérieur (parcours, expérience scolaire, scolarisation en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé) ; la famille (origines sociales et engagement parental dans la scolarité et les études), les projets (à l'entrée dans le supérieur et leurs évolutions), la socialisation universitaire (intégration sociale et académique, sentiment d'appartenance, relations sociales et sociabilités) ; et la relation à l'apprendre (perspective d'apprentissage et qualité de l'apprentissage). Au regard de la méthodologie qualitative et compréhensive mobilisée dans cette recherche, nous ne sommes pas en mesure d'évaluer précisément le poids de chaque variable (sur la qualité de l'apprentissage par exemple) ou d'établir des relations de causalité entre elles. Nous pouvons en revanche mettre en évidence certains processus, relations ou interactions, à partir de régularités ou de différences, en nous intéressant à ce qui « fait sens » pour les étudiants, ce qui pour eux apparait ou est apparu déterminant dans leurs expériences. Il convient de rappeler que les résultats de l'enquête concernent une population spécifique au sein de l'institution universitaire : celle qui a entrepris les démarches conduisant à la reconnaissance d'un statut particulier sur le plan administratif et institutionnel. Notre analyse ne peut être étendue à l'ensemble des étudiants vivant des limitations ou faisant l'expérience de situation de handicap dans l'enseignement supérieur, notamment ceux qui ont fait le choix de ne pas recourir au dispositif ou qui ne sont pas identifié administrativement.

En quoi chaque élément d'analyse contribue-t-il à produire un type de parcours, de performance et d'expérience à l'université ? Comment s'articulent les différentes dimensions de l'expérience universitaire des étudiants interrogés : leurs projets, leurs socialisations et leur relation à l'apprendre ? En quoi l'héritage, scolaire et familial, pèse et influence ces différentes dimensions de l'expérience universitaire ? Il s'agit également de proposer un retour réflexif et critique sur les principaux concepts mobilisés à la lumière des données de l'enquête : le sens, le temps, la socialisation et l'identité, l'acte d'apprendre à l'université et la dynamique transformatrice qu'il sous-tend.

1. Le sens accordé au « temps des études » : une construction dynamique vivre le moment présent et se projeter dans l'avenir

LA NOTION de sens connaissant une grande polysémie (Bernaud *et al.*, 2015 ; Bernaud, 2018), c'est sur le sens subjectif produit et construit par les étudiants de l'enquête que nous avons fait le choix de nous focaliser. Ainsi, notre démarche compréhensive ne vise pas à dégager un « sens objectif », qui serait « juste », « valable » ou « vrai » (Weber, 1992) mais plutôt le sens qui est visé subjectivement dans l'activité par les étudiants de l'enquête. Nous avons tenté de saisir le sens de l'action en étudiant les états de conscience et les interactions individuelles (Simmel, 1984). La notion de sens renvoie à la *signification* ou à la « signifiance » (Pineau, 1999), à ce qui a de la valeur pour l'étudiant en tant que sujet qui apprend, de l'importance, de l'intérêt, qui veut « dire quelque chose » qui produit de l'intelligibilité sur le monde. Mais le sens renvoie

également à la *direction*, ainsi le sens produit par l'étudiant handicapé vis-à-vis de ses études et de son apprentissage le « guide » dans le présent, est susceptible d'orienter son action et d'influence sa mobilisation et son engagement dans certaines activités. Enfin, le sens renvoie à la *sensation,* aux sens en tant que perceptions mais aussi matérialité ; et donc au corps que nous avons envisagé au sens phénoménologique, comme étant le sujet qui « *habite l'espace et le temps* » et qui est « *engagé dans le mouvement de l'existence* » (Merleau-Ponty, 1945).

La sociologique compréhensive wébérienne invite à étudier l'activité pour saisir le sens subjectif produit par les étudiant de l'enquête. Le sens ne gît pas une situation, il réside dans la relation qu'un sujet construit avec lui-même, les autres et le monde (Develay, 2007). La théorie de l'activité (Leontiev, 1975) ainsi que les concepts de rapport au savoir (Rochex, 1995 ; Charlot, 1999) et de relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) nous permettent de penser le sens à travers le rapport entre les buts et les mobiles de l'activité, à la fois les résultats à atteindre mais aussi les désirs que ces résultats permettent d'assouvir. Bien qu'il soit produit par un sujet singulier, ce sujet est aussi un être social engagé dans le monde ; ainsi le sens se construit donc dans la dialectique entre le sujet qui apprend et l'environnement dans lequel il évolue. Cette production de sens (vis-à-vis des études, vis-à-vis de l'expérience universitaire, vis-à-vis de l'apprentissage) apparait comme un processus dynamique, interrelationnel, qui se construit à partir des ressentis de l'étudiant et de ses représentations, ainsi que des définitions de la situation que produisent les acteurs qui sont en jeu. On peut identifier trois niveaux de construction de sens qui se croisent :

- *le sens de l'entrée dans le supérieur* : Quel sens les étudiants de l'enquête accordent-ils au fait d'entrer dans l'enseignement supérieur pour y poursuivre des études ? L'analyse des données a mis en évidence des stratégies distinctes d'orientation et d'entrée dans l'enseignement supérieur, selon le type de projets poursuivis par les étudiants mais aussi en fonction de leur expérience scolaire. La poursuite d'études peut être considérée comme un « allant de soi », comme une continuité de l'enseignement secondaire, voire une nécessité sociale (Philippe, Romainville et Willocq, 1997) et apparaitre comme une réponse individuelle à une nouvelle norme générationnelle. Mais la poursuite d'études peut aussi être envisagée comme un défi à relever, comme une manière d'apporter la preuve et de montrer que « l'impossible » (souvent posé a priori par d'autres) est possible.

- *le sens des études* : au fil de leur parcours dans le supérieur, le sens qu'ils accordent à leurs études converge-t-il avec le sens « traditionnellement » accordé à l'université en termes de développement intellectuel ou en termes de professionnalisation ? Nous avons étudié le sens des études à partir de la notion de projet et les données montrent qu'une majorité des étudiants de l'enquête accordent à leurs études un sens qui converge avec deux des missions principales de l'université : se professionnaliser en vue de s'insérer sur le marché du travail ou se développer intellectuellement, se « *construire en tant qu'être humain* », se « *chercher* » et se « *trouver* ». Toutefois, pour une minorité des étudiants de l'enquête, leurs études revêtent un sens plus éloigné de ce sens traditionnel, qu'il s'agisse d'être « quelque part » (plutôt que d'être « ailleurs »), « *d'occuper* » ses journées, ou encore de pouvoir nouer des relations sociales dans un contexte spécifique. Ce sens semble étroitement lié aux représentations de l'enseignement supérieur et à la vision de l'université (en termes de professionnalisation, ou de sentiment d'anonymat par exemple). Le plus souvent, ce sens ou cette dimension

plus « sociale » de l'enseignement supérieur se concrétisent chemin faisant, après un désenchantement initial, même si à l'entrée, on visait une profession ou un développement intellectuel.

- *le sens de l'apprentissage universitaire* : face à l'acte d'apprendre en général mais aussi face aux multiples situations pédagogiques et situations d'apprentissage quel sens l'étudiant accorde-t-il à son engagement et son implication dans le travail académique ? Que signifie pour lui l'acte d'apprendre à l'université ? C'est à travers la relation à l'apprendre et la perspective d'apprentissage développées par les étudiants à l'université que nous avons caractérisé ce sens accordé à l'acte d'apprendre, dont les données de l'enquête montrent qu'il peut varier fortement d'un étudiant à l'autre, mais qu'il est aussi susceptible de varier pour un même étudiant au cours du temps ou selon les situations et les contextes dans lesquels il apprend.

Quels liens peut-on identifier entre ces différents niveaux d'élaboration de sens ? En quoi ces trois niveaux s'articulent-ils et s'influencent-ils mutuellement ? Quelles évolutions sont possibles à travers l'expérience vécue ? Le sens des études et le sens de l'apprentissage universitaire s'inscrivent dans un réseau, une chaîne ou un « maillage » de sens. Ainsi, à l'image d'un tissage, ces différents niveaux de sens s'entrelacent, s'entrecroisent et s'entremêlent en questionnant le sens global, le sens de la vie et de l'existence, les projections dans l'avenir et la place du sujet dans le monde. Les notions de sens situationnel et de sens global (Park, 2010 ; Sovet, 2018) permettent de penser les liens et les interactions entre ces différents niveaux d'élaboration et de construction de sens. Ce sens global, qui fait l'objet d'une construction par le sujet en fonction des expériences vécues, apporte un « système complet et cohérent » de représentations et de croyances qui permet d'interagir avec l'environnement et d'appréhender de nouvelles expériences (Sovet, 2018). Le sens global est ainsi susceptible d'influencer le sens situationnel, celui construit par le sujet face à une situation particulière de manière plus restreinte et plus circonscrite. Mais le sens situationnel, limité à un moment ou un instant, peut également influencer ou impacter en retour le sens global (Sovet, 2018). Les données de l'enquête ont mis en évidence la manière dont certaines situations et interactions entre l'étudiant et son environnement font évoluer voire reconfigurent le sens global, le sens des études, le sens de l'acte d'apprendre à l'université de manière plus générale. A partir de l'analyse des données, quels mouvements et quelles relations peut-on identifier entre ces différents niveaux de construction de sens ? Quelle cohérence ou quelles éventuelles ruptures de cohérence peut-on observer ?

1.1 Les relations entre les projets et la qualité de l'apprentissage

DANS quelle mesure le projet de l'étudiant, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, influence-t-il sa perspective d'apprentissage et la manière dont il va se mobiliser et produire un sens vis-à-vis de l'acte d'apprendre ? Quelles relations peut-on identifier entre *le sens des études* et *le sens de l'apprentissage universitaire* ? Comment ces projets évoluent-ils en fonction de la perspective d'apprentissage de l'étudiant et de la socialisation secondaire dont il fait l'expérience à l'université ? Dans quelle mesure le contexte d'études et les interactions entre l'étudiant et l'environnement universitaire pèsent sur la construction de ce sens et sur l'évolution des projets des étudiants ?

1.1.1 Les liens entre le projet et la relation à l'apprendre

UN DES points critiques souvent discuté dans les recherches en sociologie de l'étudiant concerne la manière dont l'existence d'un projet s'articule avec la performance (ou la réussite), l'engagement et la mobilisation de l'étudiant vis-à-vis du travail académique. Des recherches ont montré qu'une absence de vocation ou de projet (Dubet, 1994), ou qu'une inscription « par défaut » au sein de l'enseignement supérieur (Lemaire, 2000) influence la dynamique motivationnelle et la performance académique. A l'inverse, si l'étudiant qui entre dans l'enseignement supérieur a un projet plus ou moins précis et réfléchi, on considère traditionnellement qu'il maximise ses chances de réussite. Cette relation linéaire entre d'une part le projet et la motivation et d'autre part la persévérance dans les études est très souvent posée *a priori* sans en vérifier la validité (Biémar, Philippe et Romainville, 2003). Les données de l'enquête viennent en effet contredire cette relation linéaire entre le projet et la réussite étudiante, pour les étudiants interrogés, tout projet ne mène pas à la réussite et toute réussite ne nécessite pas un projet.

On pourrait s'attendre à ce que chaque type de projet implique ou produise le développement d'une certaine perspective d'apprentissage, par exemple qu'un projet intellectuel engage le développement d'une perspective compréhensive ; qu'un projet professionnel favorise une perspective de performance ; qu'un projet personnel ou social favorise une perspective minimaliste ou de désimplication ; ou encore qu'un projet en construction (un projet flou et peu défini, voire absent) ou en déconstruction (un projet abandonné, avorté, jugé impossible) entrave le développement d'un apprentissage de qualité. Or, les données de l'enquête mettent en évidence des relations plus complexes et moins linéaires entre d'une part les projets (les attentes, les ambitions, les projections dans l'avenir, le sens des études) et d'autre part l'évolution de la relation à l'apprendre de l'étudiant (perspective d'apprentissage, sens accordé à l'acte d'apprendre) ; bien que certaines régularités puissent être identifiées. Les résultats les plus surprenants concernent d'une part les étudiants qui ont des projets en (dé)construction lors de la transition dans l'enseignement supérieur et d'autre part ceux qui, à l'inverse, ont des projets professionnels bien définis et bien précis.

Les données montrent que l'absence de projet ou le caractère très flou de ce dernier entrainent souvent une orientation « tâtonnante » à l'entrée dans le supérieur. Soit ces étudiants disent avoir choisi une formation un peu par « *hasard* » « *pour voir* » et pour « *tester* », soit ils ont dû faire face à des obstacles, en termes d'accessibilité, les contraignant à déconstruire voire à abandonner un projet initial, parfois en germe depuis plusieurs années dans l'enseignement secondaire. Ce processus d'abandon ou de déconstruction revêt une dimension subjective forte et ne se fait pas sans affects, qu'il s'agisse de regrets ou de craintes vis-à-vis de la projection dans l'avenir. Cependant le suivi longitudinal a permis de mettre en évidence que ces renoncements sont le plus souvent temporaires. En effet, la majorité des étudiants ayant des projets déconstruits à l'entrée dans le supérieur finissent par intégrer le domaine ou la formation dans lesquels ils s'étaient initialement projetés. C'est souvent le cas d'étudiants qui ont connu une scolarité en milieu spécialisé dans l'enseignement secondaire (parcours scolaire alterné), qui s'orientent ou sont orientés vers des formations courtes (BTS) à l'entrée dans l'enseignement supérieur, ou alors qui ont dû composer avec l'offre de formation de l'établissement du supérieur qu'ils ont ciblé (notamment pour des raisons de proximité avec leur domicile familial). Or, ces étudiants ne connaissent pas forcément des parcours difficiles ou heurtés dans l'enseignement supérieur.

Les premiers, qui disent s'être orientés « *par hasard* », ont tous persévéré dans le domaine disciplinaire et la filière dans laquelle ils sont entrés. Non seulement ils se disent globalement satisfaits de leur formation et développent un intérêt pour leur domaine d'études, mais ils obtiennent également des performances leur permettant d'avancer dans les niveaux universitaires sans ruptures ou bifurcations dans les parcours. Quatre ans après leur entrée dans le supérieur, ils ont tous obtenu un diplôme de licence, ils sont le plus souvent inscrits en master et leurs projets professionnels se construisent en fonction de l'intérêt qu'ils développent pour certains types de savoirs ou de spécialisations au sein de leurs domaines disciplinaires. Les seconds, aux projets déconstruits, vont se réorienter au cours de leur parcours dans l'enseignement supérieur, que ce soit après l'obtention d'un BTS choisi par défaut, ou durant la seconde ou la troisième année universitaire. Ils vont alors intégrer des formations auxquelles ils avaient initialement renoncé et vont comme les premiers persévérer et s'engager dans le travail universitaire. Ainsi, il peut sembler surprenant de constater que les étudiants qui ont des projets en (dé)construction à l'entrée dans le supérieur vont développer soit une perspective compréhensive pour la moitié d'entre eux, soit une perspective de performance pour la seconde moitié. Les résultats de l'enquête montrent que l'absence d'un projet bien défini n'empêche pas le développement d'un apprentissage de qualité, d'une mobilisation forte vis-à-vis du savoir et des activités d'apprentissage, et des performances en adéquation avec les exigences académiques. Ainsi, le sens ne préexiste pas à l'expérience, mais il se construit chemin faisant au fil du parcours de l'étudiant et de ses expériences. L'enseignement supérieur devient un champ ouvert et fertile pour se mobiliser, construire un rapport au savoir et un rapport à l'avenir.

Pour certains étudiants de l'enquête, le projet, la projection dans l'avenir, le but des études (le résultat qu'elles visent à atteindre) apparaissent centraux et vont profondément influencer l'expérience étudiante, l'apprentissage et la socialisation. Il s'agit le plus souvent des étudiants qui ont un projet professionnel à l'entrée dans le supérieur, l'enquête révèle que les parcours de ces étudiants sont les plus soumis à des ruptures et des bifurcations. En quoi et par quels mécanismes et processus les étudiants ayant des projets professionnels sont-ils plus soumis à ces ruptures impactant à la fois le sens des études, la qualité de leur apprentissage et parfois leur socialisation et leurs sociabilités ? Les ruptures s'opèrent lorsque ces projets professionnels se déconstruisent, le plus souvent face à des limitations et des barrières relatives à l'accessibilité des études et/ou l'accessibilité du métier ou du domaine professionnel visé.

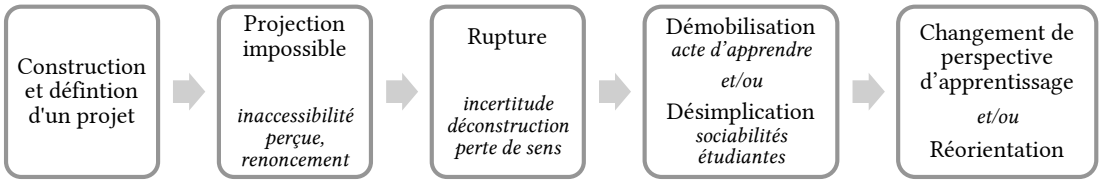

Figure 9 : Processus de déconstruction du projet professionnel

L'enquête longitudinale nous a permis de rencontrer les étudiants à différents moments ou à différentes étapes de ce processus de déconstruction (cf. figure 9) dont la durée varie selon les étudiants. Le sens de leurs études, en termes de signification, de

valeur et de direction, est remis en cause et questionné. Pour tous[266], cette déconstruction et le renoncement à leur projet initial ont de lourdes conséquences sur leur apprentissage et parfois sur leurs parcours : leur mobilisation et leur engagement dans le travail académique s'effondre (ils disent « *tout lâcher* »). Cette démobilisation ne peut être comprise qu'en relation avec la question du sens qui articule d'une part le but de leurs études (puisqu'ils considèrent que « *ça ne sert plus à rien* ») ; et d'autre part les mobiles qu'ils poursuivent. La plupart d'entre eux perdent le « *goût* » ou « *l'intérêt* » pour les savoirs enseignés, bien que la majorité d'entre eux soient dans une perspective compréhensive. Plusieurs ruptures s'opèrent : parfois ils se réorientent et reconfigurent leurs attentes et le sens qu'ils accordent à l'acte d'apprendre à l'université[267] ; parfois leur perspective d'apprentissage change lorsqu'ils ne se réorientent pas (ils développent une perspective minimaliste ou de performance) et font de l'université un lieu « d'attente » ou « d'étirement » du temps des études pour être quelque part[268]. Ainsi, le handicap joue un rôle central dans ces processus, c'est dans des contextes précis et par l'interaction avec l'autre (enseignant, médecin, professionnel, parent…) que l'étudiant intériorise et adopte le point de vue d'autres sur la réduction du champ des possibles. Lorsque le métier ou le domaine visé est perçu subjectivement par l'étudiant comme inaccessible (qu'il le soit réellement ou non) la rupture advient.

D'autres résultats, moins surprenants, concernent les étudiants ayant des projets intellectuels à l'entrée dans le supérieur. Portés par un intérêt, un « goût », voire une « passion » pour un domaine d'études ou une discipline, ces étudiants développent tous une perspective compréhensive à l'université. Mais parfois, il faut attendre plusieurs années universitaires pour que l'étudiant se « convertisse » et développe une perspective d'apprentissage impliquant une compréhension et une appropriation personnelle, comme c'est le cas pour Stéphane. Ce qui distingue cet étudiant des autres de ce groupe c'est notamment son sentiment d'être faiblement intégré à son environnement d'études et la faiblesse de ses relations aux autres qu'il développe dans ses premières années dans l'enseignement supérieur. S'esquisse ici l'importance de la socialisation universitaire et du sentiment d'être intégré académiquement et socialement pour pouvoir se mobiliser et développer un apprentissage pertinent en contexte universitaire.

Enfin, ceux qui entrent à l'université avec un projet plus personnel ou social ont des parcours moins linéaires que les autres dans l'enseignement supérieur, ils se réorientent tous au moins une fois quand ce n'est pas davantage. Ces étudiants développent soit une perspective de performance soit une perspective de désimplication. Au cours de leurs études, leurs attentes et leurs projets évoluent peu. Ils tentent « d'étirer » au maximum le temps des études, en attendant de parvenir à se projeter dans un futur encore trop

---

[266] Il s'agit d'Emmanuelle en L3 d'AES concernant le métier d'enseignant, Louis en histoire concernant la métier d'archiviste, Ambre en langues concernant le parcours journalisme, Fanny en master de philosophie qui ne parvient pas à se projeter dans les métiers de l'enseignement.

[267] Comme Fanny qui interrompt son master de philosophie et abandonne le concours du CAPES pour se réorienter en L1/L2 de psychologie, ou Ambre qui abandonne une L3 de langues pour se réorienter en L1 de psychologie.

[268] Comme Emmanuelle pour qui sa présence à l'université perd son sens (« *je ne sais pas ce que je fais là (…) je suis là sans être là* ») et qui ne parvient plus à se focaliser sur le travail académique, conjointement à des relations qui se distendent au sein de son « groupe d'amis » avec qui elle ne partage plus la focalisation sur le travail universitaire et l'engagement dans les activités académiques. C'est également le cas de Louis qui développe progressivement des stratégies pour « *rester le plus longtemps possible à la fac* » face à l'incertitude dominante concernant les possibilités d'insertion professionnelle.

incertain, soit pour être « *quelque part* » et faire « *quelque chose* » soit dans l'attente de trouver leur « *voie* » ou leur « *chemin* ».

1.1.2 Ajustements et évolutions en fonction du contexte d'études

L'EXISTENCE d'un projet professionnel précis et bien défini favorise-t-elle la réussite et garantit-elle des progressions plus fluides et des parcours plus linéaires dans l'enseignement supérieur ? Loin d'être un élément garantissant une fluidité des parcours ou de garantie d'une progression fluide, une projet précis et défini peut au contraire revêtir un caractère « fragilisant » lorsqu'il occupe une place centrale dans le sens que l'étudiant accorde à ses études. Ces étudiants sont plus soumis que les autres, non pas aux limitations et barrières liées au handicap, mais à leurs conséquences en termes d'ajustement et de restructuration qu'elles vont engendrer et impliquer. Renoncer à un projet parfois en germe depuis de nombreuses années, faire le deuil d'un domaine ou d'un métier dont on a « rêvé » revêt une forte dimension émotionnelle et identitaire. Lorsque certaines projections ou certitudes s'effondrent l'avenir devient plus incertain, le doute et l'indétermination se font plus forts et cela questionne parfois l'identité de ces étudiant : « *où vais-je ? Qui suis-je ?* ». Ainsi les reconfigurations et les reconstructions d'un nouveau projet ou d'un projet alternatif ne se font pas non sans mal.

Les données de l'enquête permettent de constater l'importance de l'environnement, du contexte et des situations sur les projets des étudiants, à travers leurs perceptions des opportunités et des « possibles » dans lesquels ils peuvent ou sont en mesure de se projeter. Ainsi, bien que le sens des études puisse être appréhendé à travers la dialectique entre les buts (le résultat qu'elles permettent d'atteindre) et les mobiles (le désir qu'elles permettent d'assouvir) et ainsi renvoyer à une dynamique propre à chaque étudiant, personnelle et singulière ; ce sens est indissociable du contexte dans lequel il se construit. L'évolution des ambitions, des attentes et du sens accordé aux études par les étudiants de l'enquête permet de considérer les projets des étudiants comme des ajustements en relation avec le contexte des études, qui font l'objet d'une reconstruction constante ou permanente en fonction des circonstances et des situations offertes par le parcours universitaire (Felouzis, 2001). En cela, l'injonction au projet qui pèse bien souvent sur l'étudiant questionne plus largement les possibilités offertes par le contexte d'études et l'environnement universitaire, la manière dont elles sont mises à disposition objectivement et la manière dont elles sont perçues subjectivement.

1.2 L'usage de l'université et le sens des études

A TRAVERS l'évolution du sens que les étudiants accordent à leurs études, se construit, se déconstruit voire se reconstruit aussi une certaine vision de l'université. Lorsque leurs attentes, leurs buts et leurs mobiles évoluent au fil de leur parcours, ils sont susceptibles de questionner les missions de l'institution universitaire. Certaines filières et formations sont perçues comme peu voire non accessibles, des obstacles physiques mais aussi sociaux renforcent voire produisent des situations de handicap et entravent la participation sociale de ces étudiants. Les étudiants de l'enquête apparaissent sensibles à l'injonction au projet dans le contexte universitaire et nombre d'entre eux associent les études à l'obtention de diplômes facilitant l'accès à l'emploi. Toutefois, une partie des étudiants font un usage « détourné » de l'université, certains dès leur entrée dans le supérieur, d'autres plus tard dans leurs parcours souvent en lien avec une déconstruction ou une reconfiguration de leurs projets. Ils poursuivent alors leurs

études, ni pour se professionnaliser, ni pour la dimension intellectuelle, mais davantage pour être *quelque part* et faire *quelque chose.* Que ce soit dès l'entrée, ou le plus souvent après plusieurs années et surtout lorsque le projet professionnel devient plus incertain (projet en déconstruction), l'université constitue un lieu « d'attente » (d'une opportunité d'insertion professionnelle), un lieu « d'alternative » pour éviter d'autres modes de vie, notamment au sein de structures spécialisées, un lieu pour éviter de « *faire partie de cette catégorie de personnes qui ne fait rien de ses journées* ».

Avec le temps et au fil des années, la plupart des étudiants développent des attentes en termes de professionnalisation et non uniquement ceux poursuivant un projet professionnel. Leur entrée ou leur insertion sur le marché du travail devient progressivement une inquiétude grandissante pour la plupart d'entre eux. La majorité aspire à trouver, dans un futur plus ou moins proche, un « *vrai travail* » avec des « *vraies missions* », autrement dit, ils refusent d'être recrutés pour la « *vitrine* », pour « *faire tapisserie* » dans l'idée de remplir les « *quotas* » de travailleurs handicapés au sein d'une entreprise ou d'une organisation. Ils rejettent ainsi l'idée de ne « *rien faire* », d'être inactifs voire « *inutiles* » (qu'ils soient en emploi ou non) avec les risques d'isolement, de solitude et d'exclusion que cela comporte. Ils semblent envisager ainsi le travail et l'emploi comme le premier vecteur de participation sociale. Bien qu'ils disent souvent viser un « *idéal* » (tel métier, dans tel domaine), beaucoup se disent prêts à accepter les opportunités qui se présenteront même si elles s'avèrent éloignées de leurs formations et de leurs ambitions. Le temps des études apparait également comme un temps pour devenir plus autonome, plus indépendant, plus libre, même si cette liberté et cette autonomie peuvent être source d'angoisse pour certains. Au fil de leur parcours, de nouveaux projets en lien avec leurs conditions de vie se dessinent : emménager dans un appartement indépendant, vivre de nouvelles expériences (activités diverses, sorties, voyages…), vivre de nouvelles relations (vie sociale et affective, mise en couple par exemple).

La compréhension du sens que les étudiants accordent à leurs études supérieures passe par l'analyse du rapport entre le but des études (le résultat qu'elles permettent d'atteindre), et le mobile des études (c'est-à-dire le désir que le résultat permet d'assouvir et qui déclenche l'action). Lorsque le projet est *professionnel*, le but de l'entrée dans le supérieur est d'obtenir un diplôme valorisable sur le marché de l'emploi ; et les mobiles renvoient au désir de s'insérer sur le marché du travail mais aussi plus largement dans la société, d'y trouver ou de s'y faire une place et d'y participer socialement. Lorsque le projet est *intellectuel*, étudier et apprendre sont les buts poursuivis par les étudiants, ils se mobilisent par intérêt voire par passion, pour développer leurs connaissances dans un champ disciplinaire et parfois pour devenir membre d'une communauté à laquelle ils désirent appartenir. Lorsque le projet est *social* ou *personnel*, le but de la poursuite d'études est d'être quelque part ou de ne pas être « ailleurs », en poursuivant des mobiles davantage liés au fait de ne pas être exclu, d'éviter l'isolement, la solitude ou l'inactivité, en vivant des expériences nouvelles et en profitant de la vie étudiante et parfois en déployant des stratégies pour que s'étire ou dure le plus longtemps possible le temps des études. Enfin, pour les étudiants ayant des projets en *(dé)construction*, bien que le but de leurs études soit parfois peu défini, ils se mobilisent fortement avec souvent

le désir d'apporter la preuve qu'ils sont capables de « *réussir* » et « *d'y arriver* » surtout lorsque des paroles de destin leur ont prédit le contraire.

L'université comme un lieu de professionnalisation

- *but* : obtenir un diplôme rentable sur le marché de l'emploi
- *mobile* : insertion et particiaption sociale dans la société par le travail
- *projet* surtout professionnel

L'université comme un lieu de développement intellectuel

- *but* : apprendre, étudier, se développer, se transformer
- *mobile* : l'intérêt ou la passion pour une discipline, maitrise ou expertise d'un champ disciplinaire, parfois désir d'appartenance à une communauté
- *projet* surtout intellectuel

L'université comme un lieu d'attente ou un lieu alternatif

- *but* : être quelque part ou de ne pas être « ailleurs »
- *mobile* : ne pas être exclu, éviter l'isolement, l'inactivité, le sentiment d'inutilité en vivant des expériences et des relations nouvelles
- *projet* surtout personnel et social

L'université comme un lieu inscrit dans le prolongement de l'école

- *but* : peu défini, continuité de la scolarité
- *mobile* : apporter la preuve que l'on est capable de « *réussir* », « *d'y arriver* », de « s'en sortir»
- *projet* surtout en (dé)construction

Figure 10 : L'usage de l'université selon les projets et le sens des études

Les multiples usages de l'université (cf. figure 10) renvoient à la diversité du sens des études et des projets, des buts et des mobiles, autrement dit, de ce qui est susceptible de pousser l'étudiant à agir, à se mobiliser à se mettre en activité. Nous avons vu que le sens des études se construit, se déconstruit, se reconstruit au gré des situations dans un contexte qui façonne les possibles. Ainsi, il dépend des motivations de l'étudiant mais pas uniquement. Le temps des études est envisagé comme un moment (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001), qui succède à d'autres, qui se superpose avec d'autres et qui précède d'autres moments (le moment de l'école, le moment de l'enfance, le moment de l'indépendance, le moment de l'emploi). Ces successions et ces superpositions sont vécues de manière distincte par les étudiants de l'enquête. Parfois, le moment consacré au travail académique et à l'apprentissage universitaire peut devenir un absolu et le moment passé à étudier domine et supplante tous les autres moments. Dans ces cas, les étudiants « sacrifient » d'autres moments, en consacrant tout leur temps aux tâches et aux activités académiques, ils déplorent souvent de ne pas « prendre le temps » ni pour eux ni pour les autres. Cet absolu est mis au service d'un avenir, plus ou moins incertain, et le sacrifice du moment présent se comprend au regard des projets des étudiants et du sens qu'ils accordent à leurs études. D'autres étudiants en revanche ont pour priorité de « vivre le moment présent », de « profiter » du temps des études, de ne pas sacrifier les autres temps de leur vie personnelle et sociale au profit de leur mobilisation dans le travail académique. Pour ces étudiants, l'engagement dans le travail universitaire apparait secondaire, l'important est moins de « réussir » à l'université que d'y « rester » pour y vivre un temps et des expériences particulières. Le sens des études pour les étudiants handicapés, loin d'être figé et immuable, se construit, se déconstruit, se

reconstruit au gré des situations dans un contexte qui façonne les possibles. Ces variabilités dépendent également du passé de l'étudiant et de son héritage scolaire et familial.

2. Un héritage scolaire et familial qui pèse sur l'expérience étudiante ?

L'ORIGINE sociale est une variable quasi-incontournable dans les recherches sociologiques portant sur le monde étudiant. De nombreux travaux ont mis en évidence la persistance d'inégalités sociales d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur, en considérant que la démocratisation de celui-ci est plus « *ségrégative* » (Duru-Bellat, 2006 ; Merle, 2002) que « *qualitative* » (Prost, 1986, Merle, 2002). Ainsi, bien que l'on puisse envisager la poursuite d'études supérieures comme une nouvelle norme générationnelle au regard du phénomène de massification, il semble que la difficulté ne soit plus l'entrée ou l'accès à l'université mais le fait d'y rester (Coulon, 1997). La scolarité dans le secondaire est également une variable souvent mobilisée pour expliquer les inégalités de réussite et les différenciations dans les carrières universitaires (Duru et Mingat, 1988), notamment l'âge et le type de baccalauréat obtenu (Duru-Bellat, 2006). Ainsi, par opposition aux bacheliers généraux (particulièrement de série scientifique), les bacheliers technologiques et professionnels connaissent une plus forte probabilité de sortir du système universitaire sans diplôme (Prouteau, 2009 ; Bodin et Millet, 2011).

Nous avons donc porté une attention particulière à ces variables classiquement mobilisées, mais également à la manière subjective dont l'étudiant interrogé dit avoir vécu sa scolarité (expérience scolaire, rapport à l'école) et au mode de scolarisation dont il a fait l'expérience (en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé). La principale dimension que nous n'avions pas anticipée avant de débuter l'enquête qui s'est avérée particulièrement prégnante dans les propos des étudiants concerne l'engagement parental (Baker et Soden, 1998 ; Poncelet et Francis, 2010) et les pratiques éducatives en termes d'aides, de soutien et d'encouragement à la scolarité (Deslandes et Cloutier, 2005). Nous avons été surpris par le nombre d'étudiants de l'enquête (1/3 d'entre eux) qui témoignent d'un fort engagement et d'une grande implication de leur(s) parent(s) dans leurs études supérieures (concernant notamment le travail universitaire, les choix d'orientation, les activités académiques).

Dans quelle mesure l'origine sociale de l'étudiant est-elle susceptible d'influencer la construction de ses projets, la perspective d'apprentissage qu'il va développer à l'université, ainsi que sa performance académique ? Est-il possible de développer un apprentissage pertinent en contexte universitaire lorsque l'on est un étudiant handicapé issu d'un milieu modeste ? L'implication, le soutien et l'engagement familial pèsent-ils dans la manière dont l'étudiant se mobilise vis-à-vis de l'acte d'apprendre et sur le sens qu'il construit vis-à-vis de ses études ? Comment les étudiants de l'enquête perçoivent-ils l'engagement de leurs parents : constitue-t-il un point d'appui, un soutien bénéfique au travail universitaire ou est-il vécu au contraire comme un poids ou une entrave ?

2.1 L'influence de la famille : origines sociales, engagement et soutien familial

CONCERNANT la répartition des étudiants de l'enquête au sein des différentes filières et formations, leur origine sociale semble peser sur leurs choix d'orientation et leurs aspirations à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les données de l'enquête mettent en évidence des stratégies différenciées quant aux choix d'orientation et la famille semble peser sur le type de projet poursuivi par l'étudiant. Au regard de la littérature portant sur les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ce constat peut apparaitre peu surprenant. En effet, de nombreux travaux de recherche ont mis en évidence une composition sociale variable des différentes filières du supérieur et des choix d'orientation et d'études qui demeurent socialement différenciés (Duru-Bellat et Kieffer, 2008). D'une manière générale, les recherches montrent que les étudiants issus de milieux sociaux favorisés sont massivement inscrits dans les formations les plus sélectives, prestigieuses, longues et les plus rentables sur le marché du travail (Endrizzi et Sibut, 2015). Notre enquête montre que les choix d'orientation des étudiants interrogés semblent influencés par leur origine sociale et l'engagement de leurs parents vis-à-vis de leur scolarité et de leurs études.

Lorsqu'ils sont issus des familles les plus dotées socialement et particulièrement lorsqu'ils ont un parent enseignant, les étudiants de notre enquête poursuivent majoritairement un projet professionnel et envisagent ainsi leurs études et leurs stratégies d'orientation comme visant une professionnalisation et une insertion future sur le marché du travail. Or les étudiants poursuivant un projet professionnel à l'entrée dans le supérieur s'orientent dans des filières et des formations plus prestigieuses ou rentables (sciences, droit, IUT) en excluant notamment les formations en lettres et SHS. Au cours de leurs études, ils ont tendance à développer soit une perspective de performance, soit une perspective compréhensive. A l'inverse, on retrouve les étudiants issus des familles les plus modestes dans des filières moins sélectives et moins « valorisées » de l'enseignement supérieur et notamment les formations en lettres et SHS. Une observation qui peut sembler davantage surprenante au regard de la littérature concerne les étudiants qui ont à la fois un projet intellectuel à l'entrée dans le supérieur et qui développent une perspective compréhensive : ils sont tous issus de familles où au moins l'un des parents est ouvrier. On peut ainsi faire l'hypothèse que l'injonction au projet professionnel, auquel doit faire face l'étudiant dans la transition et au cours des études supérieures, pèse davantage sur les étudiants issus des familles les plus dotées socialement.

Les données montrent que c'est surtout l'engagement parental (vis-à-vis des stratégies d'orientation mais aussi du travail universitaire) qui apparait variable en fonction de l'origine sociale et des activités professionnelles des parents[269]. L'engagement parental semble ainsi fortement lié au milieu social des familles, surtout lorsque l'on se focalise sur les extrêmes (les parents peu ou pas engagés et à l'inverse les parents très voire trop impliqués dans les études). Les situations sont plus contrastées pour les parents impliqués dans la scolarité dont l'engagement décline ou s'efface

[269] Nous avons porté une attention particulière aux étudiants qui ont une « *mère au foyer* » (1/4 des étudiants interrogés) mais les données de l'enquête ne permettent pas d'identifier des mécanismes ou des logiques communes. Au sein de ce groupe, on retrouve trois types de perspectives d'apprentissage (compréhensive, performance, minimaliste) et tous les types de projets à l'entrée dans le supérieur sont représentés.

progressivement dans le supérieur. Les parents les plus engagés et les plus impliqués dans les études sont en majorité des enseignants et plus minoritairement des cadres ou équivalents. A l'inverse, les étudiants qui ont des parents peu engagés et impliqués (qui n'ont pas encouragé leur enfant à poursuivre des études supérieures) sont issus des familles les plus modestes. Ces derniers, qui ont connu un parcours scolaire chaotique et/ou alterné (en milieu ordinaire et en milieu spécialisé) et qui sont des bacheliers « en retard », ont un projet personnel ou un projet en construction en entrant dans le supérieur. Pourtant, cela ne signifie pas que ces étudiants sont moins sensibles ou moins soumis à l'injonction au projet (Biémar, Philippe et Romainville, 2003) en contexte universitaire. On peut relever dans leurs propos leurs craintes en termes de professionnalisation et l'angoisse que représente la nécessité d'élaborer progressivement un projet professionnel. Ainsi, bien que sensibles à cette injonction, ils semblent moins s'y soumettre ou s'y conformer et repoussent au maximum les moments où des choix sont à opérer. Ils se laissent davantage que les autres « porter » par leurs études et attendent d'identifier le champ des possibles en fonction de leurs performances académiques et des possibilités offertes par le contexte.

Ainsi, il apparait que des origines sociales plutôt modestes n'empêchent pas de développer une perspective compréhensive à l'université. Ainsi, plusieurs étudiants de l'enquête déploient progressivement une forte mobilisation vis-à-vis du travail universitaire en visant un développement intellectuel et une appropriation personnelle des savoirs enseignés alors qu'ils sont issus de familles plutôt populaires. Ces étudiants ont pour point commun d'être portés par le « plaisir » d'apprendre ou par une « passion » pour la discipline qu'ils étudient. Ils vivent et apprécient leurs études de manière plutôt positive, ils disent aimer apprendre à l'université et connaissent une transformation identitaire prégnante au cours de leurs études en développant une nouvelle compréhension du monde et un nouveau rapport à soi. Cette « conscience intellectuelle » est une construction individuelle dans laquelle le contexte (lycée, université…) joue un rôle dans cet éveil. Toutefois, ils partagent de fortes inquiétudes concernant leur avenir et notamment leurs perspectives d'insertion professionnelle dans la mesure où ils sont tous diplômés à l'issue de formations en LSHS dont ils disent être conscients des faibles « *débouchés* ».

A l'inverse, avoir un parent cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure ne constitue pas une « garantie » de réussite ou une « protection » en termes de rupture et de bifurcation dans les parcours. Ces étudiants, plus nombreux à poursuivre des projets professionnels, sont ainsi les plus soumis aux conséquences des barrières en termes d'accessibilité, qu'il s'agisse des études ou des domaines d'emplois visés. Face à ces obstacles et ces barrières qu'ils perçoivent et dont ils font l'expérience, ils sont plus souvent contraints d'abandonner ou de renoncer à leur(s) projet(s) et connaissent des bifurcations et des ruptures dans leurs parcours universitaires. De plus, ayant des parents souvent très voire trop impliqués dans leurs études, ils semblent faire l'expérience d'une pression constante et développent plus souvent un rapport d'utilité vis-à-vis de leurs études ainsi qu'une perspective dans laquelle l'efficacité et la performance académique sont centrales.

Quelle est l'influence de la famille et de l'engagement parental sur l'apprentissage universitaire et le sens accordé au temps des études ? Les données mettent en évidence une diversité de configurations et une grande variabilité des situations au sujet des relations que les étudiants de l'enquête entretiennent avec leurs parents, mais aussi en ce qui concerne les aides et les soutiens perçus vis-à-vis de leur apprentissage

universitaire et de leurs études[270]. Lorsque l'on croise d'une part la manière dont sont perçus le soutien, l'engagement des parents dans les études et leur implication dans le travail universitaire, avec d'autre part le sentiment d'autonomie de l'étudiant vis-à-vis de ses parents, quatre configurations différentes apparaissent. La famille peut être perçue comme une *ressource disponible* en termes de soutien, comme une *aide indispensable à la réussite*, comme une sphère *à l'écart de leur vie d'étudiant*, voire comme une *contrainte qui entrave l'émancipation* (cf. figure 11).

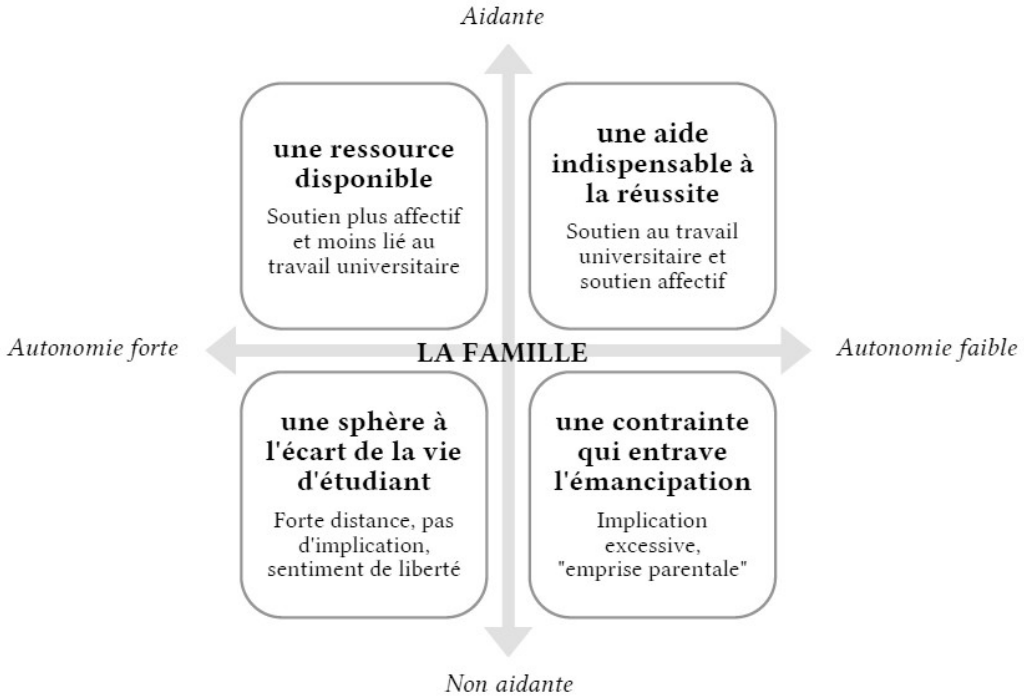

Figure 11 : Perception de la famille en fonction du sentiment d'autonomie de l'étudiant et du soutien perçu

Le plus souvent, la famille est perçue par les étudiants comme une *ressource disponible* en termes de soutien vis-à-vis de leurs études (pour un peu plus de la moitié des étudiants de l'enquête). C'est le cas des étudiants dont les parents se sont fortement engagés dans leur scolarité dans l'enseignement primaire et secondaire mais qui s'effacent peu à peu au moment de la transition dans le supérieur. Ces étudiants témoignent des conseils et du soutien parental vis-à-vis de leur poursuite d'études mais ils se sentent et se disent « *libres* » d'effectuer leurs propres choix (même quand ceux-ci vont à l'encontre des avis de leurs parents, notamment en termes de choix d'orientation). Dans ces configurations, les étudiants savent qu'ils peuvent solliciter leur(s) parent(s) en cas de besoin et c'est eux qui choisissent d'avoir recours (ou non) à leur aide

[270] Nous focalisons notre analyse sur les aides et les soutiens relatifs à la dimension affective mais aussi à la dimension académique du travail universitaire. Concernant la dimension économique et financière, un tiers des étudiants de l'enquête vit toujours au domicile familial. La plupart de ceux qui ont décohabité se disent indépendants financièrement de leur famille : ils perçoivent l'allocation adulte handicapé (AAH), pour certains la PCH (prestation de compensation du handicap) et certains sont boursiers. Il s'agit le plus souvent des étudiants qui vivent au sein du foyer d'hébergement adapté. Une minorité d'étudiants (1/6), qui vivent en appartement indépendant, se disent aidés financièrement par leurs familles.

ponctuellement. Ces parents interviennent peu dans les activités universitaires et les tâches académiques, leur soutien est le plus souvent d'ordre affectif et émotionnel (parfois en termes de vie quotidienne lorsque les étudiants vivent toujours au domicile familial). Pour ces étudiants, le temps des études est celui d'une prise progressive d'autonomie et d'indépendance vis-à-vis de leurs familles, notamment en ce qui concerne leur vie d'étudiant et leur travail universitaire.

La famille peut aussi être envisagée par certains comme une sphère totalement *indépendante, déconnectée et à distance* de la sphère étudiante. C'est le cas des étudiants qui ont connu un faible engagement parental, qui n'ont pas été soutenus ou encouragés à poursuivre des études supérieures. Leurs études, leurs projets, les difficultés qu'ils rencontrent et les questions qu'ils se posent ne font jamais l'objet de discussions ou d'échanges avec leurs familles. Conjointement à cette distance que l'on peut qualifier de « relationnelle », il est intéressant de constater que ces étudiants font l'expérience d'une grande distance géographique entre leur lieu d'études et le domicile familial. Dans ces cas, la famille n'est pas considérée par les étudiants comme une ressource disponible pour affronter certaines difficultés ou compenser le handicap dans et hors de l'université. Cependant, ces étudiants ne déplorent pas l'absence d'engagement parental et évoquent souvent la « liberté » qu'ils éprouvent. Ces étudiants trouvent, ailleurs que dans la famille, des relations significatives et le soutien dont ils ont parfois besoin : auprès de leurs camarades étudiants, auprès de leurs amis ainsi qu'auprès des professionnels du foyer d'hébergement adapté au sein duquel ils vivent. Pour eux, les relations aux autres entretenues dans et hors l'université sont considérées comme particulièrement importantes voire primordiales.

A l'inverse, la famille peut également être considérée par les étudiants comme *une aide et un soutien indispensables* à la « réussite » universitaire. Dans ces situations, les étudiants considèrent que c'est une « chance » d'avoir des parents aussi impliqués dans leurs parcours et dans leurs études, que sans cette aide et ce soutien ils n'auraient probablement pas pu « *réussir* » ou « *en arriver* » là où ils en sont. Dans ces situations, la sphère familiale est très proche voire imbriquée à la sphère étudiante et à la vie universitaire. Les parents sont très impliqués dans les parcours et dans les études, ils suivent « *de près* » ou sont « *derrière* » l'étudiant, l'écoutent, le soutiennent, le conseillent, l'orientent. Ils prennent part au travail personnel de l'étudiant pour pallier certains manques en termes de compensation du handicap ou en termes de temps. Souvent, les étudiants qui ont des parents très engagés dans leurs études sont ceux qui connaissent une socialisation universitaire en demi-teinte, ils sont la plupart du temps focalisés sur leurs études, parfois intégrés sur le plan académique, mais ils ont peu de réseaux de sociabilités et connaissent une faible intégration sociale dans et hors de l'université. Bien qu'une implication parentale forte semble être corrélée à une socialisation et une intégration universitaire plutôt faible, notre enquête ne nous permet pas d'établir une relation de causalité entre les deux. On peut alors se questionner : dans quelle mesure une faible intégration universitaire et l'absence de sociabilités étudiantes « poussent » voire « contraignent » les étudiants à solliciter leurs parents pour l'aide et le soutien à l'apprentissage universitaire ? À l'inverse, est-ce que l'existence de cette forte implication parentale peut limiter ou entraver le développement de sociabilités étudiantes en appui au travail académique et une intégration sociale de l'étudiant ?

Dans sa thèse en sciences de l'éducation portant sur les parcours de formations vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap, Bayet (2020) mobilise la notion « *d'emprise parentale* » et considère que la famille peut parfois opérer une

« *captation* » du projet du jeune. Dans ce cas, les projections parentales enferment le jeune et l'empêchent de devenir un « sujet-acteur » en annihilant ses capacités d'action et de décision. Cette analyse semble converger avec certaines expériences vécues par des étudiants de notre enquête à propos de l'engagement et de l'implication jugés excessifs de leurs parents. En effet, certains étudiants (aux parents « trop » impliqués) ne se sont pas sentis libres d'opérer leurs propres choix, notamment en ce qui concerne leur orientation. Au cours de leurs études, ils disent avoir leurs parents « *sur le dos* », telle une charge ou un poids à porter, et ils évoquent la « *pression* » exercée par leurs parents notamment vis-à-vis de leurs performances académiques. Parfois même, ils reconnaissent vivre des relations familiales qui entravent leur liberté et leur émancipation, des relations qu'ils qualifient de « *problématiques* » ou « *conflictuelles* » qui les emprisonnent, les empêchent d'agir et de se construire comme un sujet libre et autonome. L'enquête longitudinale a permis de mettre en évidence que les étudiants qui vivent ces situations ont, dans un premier temps, vécu l'implication parentale comme une *aide ou un soutien indispensable*. Ce n'est qu'avec le temps et au cours des études, qu'ils « glissent » progressivement d'une perception de parents « très » engagés à des parents « trop » engagés. Ces étudiants vont alors opérer des choix et mettre en place des stratégies pour affaiblir ou rompre cette emprise parentale : s'éloigner géographiquement pour « *apprendre à vivre sans eux* » (changer d'université ou effectuer un semestre à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus) ; cumuler des jobs étudiants ou des activités salariées pour tendre vers l'indépendance financière (et ne plus avoir « besoin » d'eux ou se sentir dépendant ou redevable) ; faire des choix d'orientation visant à rechercher un rythme de formation moins « soutenu ».

Peut-on identifier un lien entre cet engagement parental et la décohabitation de l'étudiant du domicile familial ? Les parents sont-ils plus engagés ou plus impliqués lorsque l'étudiant vit encore chez ses parents ? Dans notre enquête, la majorité des étudiants qui vivent encore chez leurs parents témoignent d'un engagement parental dans les études qui s'affaiblit par rapport au travail scolaire et à l'enseignement secondaire. Lorsque les parents sont considérés comme très ou trop impliqués dans leurs études, cela concerne quasi-exclusivement les étudiants ayant décohabité et vivant dans un appartement indépendant ou (plus rarement) au foyer d'hébergement adapté. Le soutien, l'aide apportée, le suivi et parfois le contrôle du travail universitaire ou la pression parentale se font « à distance ». Ainsi, la décohabitation du domicile familial n'est pas forcément synonyme de sentiment de prise d'indépendance ou d'autonomie vis-à-vis de la famille, notamment en ce qui concerne les études, les projets et le travail universitaire.

Enfin, nous pouvons évoquer certaines situations singulières, mentionnées par des étudiants au cours des entretiens, qui ont eu un impact sur leur implication dans le travail académique. Certains étudiants nous ont fait part d'évènements ou de contextes familiaux qui ont un impact négatif sur leur mobilisation et leur engagement vis-à-vis de l'apprentissage universitaire. Il peut s'agir du décès de l'un des deux parents (survenu au cours de l'enquête), d'un divorce créant un climat familial qui rend impossible le travail personnel à domicile, ou encore de relations conflictuelles avec un membre de la famille (beau-parent).

Pour appréhender le poids ou l'influence de la famille sur la réussite et les parcours des étudiants de l'enquête, il nous semble nécessaire de poser l'hypothèse d'un effet de composition, entendu comme une agrégation de plusieurs caractéristiques. Plutôt que d'envisager uniquement l'influence de l'origine sociale, au regard de nos données il

semblerait plus intéressant d'étudier sa conjugaison et son articulation avec d'autres telles que l'engagement parental et l'implication dans les études, mais aussi les types de scolarisation et de parcours scolaires dans l'enseignement secondaire. Lorsqu'ils sont issus de milieux favorisés, les étudiants de notre enquête ont connu des parcours scolaires plus fluides et plus souvent en milieu ordinaire ; ils sont plus souvent des bacheliers « à l'heure » et diplômés d'un baccalauréat général. Au contraire, lorsqu'ils sont issus de milieux plus modestes ils ont généralement connu des parcours scolaires plus heurtés marqués par des « *détours ségrégatifs* » (Thomazet, 2006) et une scolarisation en milieu spécialisé ; ils sont plus fréquemment des bacheliers technologiques et professionnels, plus souvent « en retard ». Ce constat converge avec les chiffres ministériels (MEN-MESRI-DEPP) mettant en évidence le poids de l'origine sociale dans le mode de scolarisation des élèves handicapés. Les élèves handicapés des milieux sociaux favorisés sont plus fréquemment scolarisés en milieu ordinaire et « à l'heure » en classe de troisième ; tandis que les élèves des milieux défavorisés sont davantage scolarisés en classes ou en établissements spécialisés et plus souvent « en retard ».

2.2 Le poids du parcours scolaire : à l'entrée dans le supérieur et sur l'expérience étudiante

EN QUOI l'héritage scolaire de l'étudiant influence ou impacte son expérience et son apprentissage universitaire ? Dans quelle mesure le type ou la nature du baccalauréat obtenu et les vécus différenciés de la scolarité dans l'enseignement secondaire sont susceptibles de peser dans les processus d'orientation, d'apprentissage et de socialisation universitaires ? La richesse des données de l'enquête nous a permis de mettre en évidence ce que signifie l'acte d'apprendre pour les étudiants interrogés, la manière dont ils construisent un sens à leur présence à l'université et au fait d'y apprendre. Ce sens se construit chemin faisant, il germe pour la plupart des étudiants interrogés dès l'enseignement secondaire. En cela, les parcours scolaires dans l'enseignement secondaire influencent les projets des étudiants et la manière dont ils vont s'orienter et opérer leur transition dans l'enseignement supérieur.

Les données mettent en évidence que le parcours scolaire et le vécu de la scolarité dans l'enseignement secondaire servent bien souvent de repères ou de référents à l'étudiant pour opérer ses stratégies d'entrée et d'orientation dans le supérieur. En fonction de son vécu et de son héritage scolaire (de ses performances mais surtout de son rapport à l'école), l'étudiant peut rechercher dans l'enseignement supérieur une certaine continuité avec son expérience scolaire. C'est notamment les cas lorsqu'il poursuit un projet plutôt intellectuel, où ses mobiles sont liés au goût ou à une passion pour un domaine disciplinaire. Cet intérêt s'est construit bien avant son entrée dans le supérieur, le plus souvent dans l'enseignement secondaire. Souvent cette recherche de continuité est également perceptible chez les étudiants qui ciblent des formations sélectives de l'enseignement supérieur (surtout des DUT) dont les principales motivations s'articulent autour de la recherche de modalités et d'encadrement pédagogiques proches de ce qu'ils ont connu au lycée. Cette continuité peut aussi renvoyer aux « matières » et au « contenu », choisir un domaine disciplinaire en fonction de ce que l'on connait déjà (par exemple une licence AES après baccalauréat ES) ou en fonction des performances dans le secondaire (choix d'un domaine dans lequel on avait des performances élevées au lycée). A l'inverse, l'étudiant peut également à travers ses projets et ses choix d'orientation, rechercher une certaine rupture vis-à-vis

de sa scolarité antérieure, en ciblant le plus souvent l'université : soit pour le « faible » encadrement pédagogique, la « *liberté* » et « *l'autonomie* » qu'elle offre ; soit pour découvrir et étudier une discipline inconnue (entrer en droit après un baccalauréat scientifique) ; soit pour des raisons liées aux temporalités et au « rythme » moins soutenu que dans l'enseignement secondaire (pour éviter la fatigue ou un engagement parental fort).

Lorsque l'on cherche à repérer des régularités ou des similitudes sur la manière dont la scolarité dans le secondaire pèse sur l'expérience étudiante, il apparait que le vécu de la scolarité et la typologie que nous avons dressée des parcours scolaires semblent plus déterminants que le type ou la nature du baccalauréat obtenu. En d'autres termes, nous pouvons identifier plus de ressemblances entre les étudiants qui partagent la même perception de leur parcours scolaire, par exemple ceux qui disent avoir vécu des parcours du combattant, qu'entre les étudiants qui ont obtenu un même type de baccalauréat. Par exemple, un baccalauréat scientifique peut être obtenu dans un établissement en milieu ordinaire par un lycéen « à l'heure » qui dit avoir vécu une expérience scolaire plutôt heureuse ; ou il peut être obtenu dans un établissement spécialisé par un lycéen « en retard » qui témoigne d'une expérience scolaire douloureuse et d'un parcours du combattant pour « décrocher » le diplôme.

Lorsqu'ils ont vécu un parcours scolaire du combattant ou chaotique, les étudiants accèdent plus rarement au statut de membre (Coulon, 1997) et connaissent une plus faible intégration académique (Tinto, 1975) en termes de socialisation universitaire. En tant qu'élèves, ils ont souvent développé un rapport au savoir (Charlot, 1999) et à l'école construit à partir d'expériences douloureuses, auprès d'enseignants qui prédisaient leur échec et parfois des relations aux camarades marquées par des moqueries et une mise à l'écart. Une fois devenu étudiants, cette expérience et cette identité héritée de lycéen semblent peser dans la mesure où ils développent principalement des relations sociales et des réseaux de sociabilités (Jellab, 2011) en dehors de l'université et disent profiter de la vie étudiante au détriment de leur engagement dans les études. Sur le plan de leur relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015), ils développent principalement des perspectives minimalistes mais parfois aussi de performance ou de désimplication. Un seul des étudiants de ce groupe développe progressivement une perspective compréhensive, après trois années passées à l'université, et développe peu à peu un sentiment d'appartenance à la communauté dans laquelle il apprend. Bien que certaines régularités soient observables, l'existence de ce cas singulier montre qu'il est possible « d'échapper » à cet héritage scolaire et au « destin » prédisant l'échec et l'impossibilité de réussir dans l'enseignement souvent formulé par les enseignants du secondaire.

Lorsque les étudiants ont connu une scolarisation en milieu spécialisé (parcours scolaire alterné), la transition dans le supérieur et les nouvelles relations aux autres à construire (avec les pairs étudiants et les enseignants) sont souvent vécues plus difficilement que les autres étudiants de l'enquête, car elles sont perçues comme très éloignées et très différentes de celles qu'ils ont développées dans l'enseignement secondaire (qui se caractérisaient par une grande proximité). Concernant leur relation à l'apprendre, la grande majorité d'entre eux développent une perspective de performance dans l'enseignement supérieur. Mais cette tendance générale ne s'observe pas chez tous les étudiants ayant été scolarisés en milieu spécialisé. Une étudiante notamment, qui poursuit un projet intellectuel en entrant à l'université, développe une perspective compréhensive et un sentiment d'appartenance fort au sein de sa formation. Elle transforme peu à peu son identité de lycéenne, au sein d'un groupe d'apprenants et

d'une communauté disciplinaire où elle devient membre, et elle se construit une nouvelle identité de philosophe en progressant dans les années et les niveaux universitaires.

Enfin, dans le groupe d'étudiants qui ont connu des parcours scolaires fluides, on retrouve en majorité des étudiants qui poursuivent un projet professionnel à l'entrée dans l'enseignement supérieur et qui développent progressivement une perspective compréhensive vis-à-vis de l'apprentissage universitaire. La quasi-totalité de ces étudiants développent un sentiment d'appartenance et connaissent une bonne intégration académique et sociale (Tinto, 1975), ils accèdent au statut de membre au sein de la communauté dans laquelle ils apprennent. Mais, comme dans les autres groupes, certains étudiants échappent à ces régularités. Les données montrent qu'un parcours scolaire fluide ne garantit pas une bonne intégration académique et sociale (certains étudiants demeurent des étrangers au sein de leur formation) et développent des perspectives de performance ou minimaliste.

Ces cas singuliers, présents dans chaque groupe, permettent de relativiser le poids et l'influence des parcours scolaires sur l'expérience et l'apprentissage universitaire. Bien que la nouvelle identité à construire (Coulon, 1997 ; Paivandi, 2011) en entrant dans l'enseignement supérieur et la nouvelle relation au savoir et à l'apprendre soient influencées par le passé et l'héritage scolaire et familial de l'étudiant, notre enquête révèle que des « échappés belles » et des « réussites improbables » sont possibles. Parallèlement, être un bachelier scientifique qui a connu un parcours scolaire fluide et dont l'un des parents est enseignant ne garantit pas la « réussite » de l'étudiant ou une expérience universitaire satisfaisante (tant en termes de performances que d'apprentissage ou de socialisation universitaire). Nous considérons que ces cas singuliers ne peuvent être compris qu'à la lumière des interactions complexes qui se jouent entre l'étudiant et le contexte particulier dans lequel il apprend.

3. Sens, socialisation et apprentissage

LES données font apparaitre une grande variabilité quant aux activités dans lesquelles les étudiants se mobilisent pour apprendre, en lien étroit avec leur perspective d'apprentissage. Toutefois, même si cette mobilisation renvoie à une dynamique interne au sujet, et que la perspective et le sens produit vis-à-vis de l'acte d'apprendre est une construction individuelle, ces processus se réalisent dans la dialectique entre soi et autrui.

3.1 L'influence de la socialisation et de l'intégration universitaire sur la qualité de l'apprentissage

DEVENIR « quelqu'un », se sentir appartenir à un groupe ou à un collectif à travers une intégration sociale et académique (Tinto, 1975), être reconnu comme membre d'une communauté, apprendre son métier d'étudiant (Coulon, 1997), l'ensemble de ces processus complexes ne peuvent se réaliser sans les autres. Ces autres peuvent être physiquement présents à l'université (par exemple les enseignants, les pairs étudiants, les autres étudiants handicapés) ou non (la famille, les enseignants du secondaire, les médecins, les auteurs et les spécialistes). Les étudiants de l'enquête apprennent toujours avec d'autres, et l'on retrouve dans les propos de tous les étudiants interrogés

l'importance des relations et des interactions avec autrui. Qu'elles soient ce qui permet à l'étudiant de développer une perspective compréhensive et une plus grande mobilisation vis-à-vis de l'acte d'apprendre (exemple de la conversion de Kim, de sa transformation identitaire et de sa conversion vers une appropriation personnelle des savoirs) ; ou ce qui « manque » aux étudiants pour faire de l'expérience universitaire un temps d'épanouissement, de reconnaissance et de construction identitaire (exemple de Claire ou d'Agathe) les relations aux autres apparaissent centrales pour une majorité des étudiants interrogés.

À travers les interactions qui se jouent et les relations qui se nouent à l'université, on peut envisager la socialisation secondaire que connait l'étudiant à l'université comme un processus complexe et continu (Darmon, 2007 ; Dubar, 2015), un processus dynamique et réciproque, une construction sociale de la réalité, ou la « *construction d'un monde vécu* » (Dubar, 2015, p.79). Lahire (2002) considère que la socialisation universitaire se réalise « *par effet diffus d'une situation* », autrement dit, elle ne résulte pas d'une inculcation (volontaire ou non) morale, idéologique ou pédagogique, et en cela peut être qualifiée de « *silencieuse* ». Certaines données de l'enquête convergent avec cette approche, nombreux sont les étudiants qui rapportent des difficultés pour percevoir, comprendre, analyser ce que l'on « attend » d'eux. Pour une majorité d'entre eux, les attentes des enseignants sont difficiles voire impossibles à cerner. « Quoi apprendre ? » et « comment apprendre ? » sont des questions auxquelles les étudiants se confrontent (le plus souvent au début du parcours universitaire mais parfois jusqu'à des niveaux plus avancés) et ils se distinguent quant à la manière dont ils parviennent, plus ou moins rapidement et plus ou moins efficacement, à trouver des réponses.

Cependant on ne peut envisager la socialisation universitaire comme étant uniquement « silencieuse » au regard des données de l'enquête. Dans les discours des étudiants interrogés, l'intégration universitaire, la sociabilité et les relations sociales apparaissent importantes voire primordiales, agissant à la fois sur leur expérience (plus ou moins heureuse) et la manière dont ils apprécient leur contexte d'études (comme plus ou moins satisfaisant), et à la fois sur la manière dont les étudiants produisent et construisent un sens à leur apprentissage et à leurs études. Nous avons vu que le sens est lié, en premier lieu, au passé de l'étudiant, à sa scolarité antérieure, à son parcours et son expérience d'élève, à des éléments liés à sa socialisation primaire. Mais l'évolution de ce sens est aussi liée à la socialisation secondaire qui se réalise en contexte universitaire. Quelles relations peut-on établir entre la qualité de l'apprentissage et la socialisation universitaire ? Les étudiants qui développent une perspective compréhensive sont plus souvent bien intégrés sur le plan académique et social (Tinto, 1975) et appartiennent à des réseaux de sociabilités (Jellab, 2011). Cette intégration et ces réseaux de sociabilités constituent un facteur de mobilisation et d'engagement dans le travail académique, mais aussi une ressource pour faire face aux limitations vécues dans l'accès au savoir et l'accessibilité aux activités d'apprentissage.

Est-ce le développement d'une perspective compréhensive qui entraine une forme de socialisation particulière et qui permet à l'étudiant de progressivement devenir membre de la communauté ? Ou est-ce l'apprentissage du métier d'étudiant et les processus d'acculturation et d'affiliation (Coulon, 1997) qui permettent le développement d'une perspective compréhensive ? Notre recherche et la méthodologie adoptée ne permettent pas de dégager une relation linéaire ou une relation de causalité entre la perspective développée par l'étudiant et son intégration académique et sociale. Toutefois, au regard des données, nous pouvons faire l'hypothèse d'une relation

mutuelle et récursive, telle une « boucle » au sein de laquelle la perspective influence la socialisation qui, à son tour, influence l'évolution de la perspective. Par exemple, lorsque les étudiants se sentent exclus et marginalisés au sein de leur formation, aucun d'entre eux ne développe une perspective dans laquelle il vise une appropriation personnelle du savoir (perspective compréhensive). On peut supposer que le sentiment d'isolement et la faiblesse des relations aux autres (étudiants comme enseignants) entravent la possibilité de percevoir l'appropriation personnelle des savoirs comme une réponse adaptée aux exigences académiques. En demeurant « étranger », l'étudiant ne parvient pas à apprendre son métier d'étudiant, à découvrir et à maitriser les codes et les règles plus ou moins tacites de ce nouvel environnement d'apprentissage ; et le plus souvent il développe une perspective de performance centrée sur la reproduction et la mobilisation de méthodes « scolaires » vis-à-vis de son apprentissage. Conjointement à ces effets de la socialisation sur la qualité de l'apprentissage, la perspective d'apprentissage développée par l'étudiant semble également peser sur son intégration et sa socialisation. Par exemple, lorsque l'étudiant développe une perspective minimaliste ou de désimplication, l'énergie déployée et le temps consacré au travail académique sont très limités, l'étudiant est peu enclin à développer des relations de proximité avec ses camarades (notamment des sociabilités en appui au travail universitaire) et sollicite peu ses enseignants en maintenant des relations faibles et distantes aux autres. On peut supposer que pour ces étudiants appartenir à une communauté et être reconnu comme tel n'apparait pas aussi important que pour ceux qui développent une perspective compréhensive.

Quelles relations peut-on identifier lorsque l'on croise les projets des étudiants, leur socialisation et la qualité de leur apprentissage ? Comment ces différentes dimensions de l'expérience étudiante s'articulent-elles ? Lorsque les étudiant entrent dans l'enseignement supérieur en poursuivant un projet intellectuel et qu'ils font l'expérience d'une socialisation universitaire faisant d'eux un « membre », ils finissent tous par développer une perspective compréhensive. Cependant, les données montrent qu'il est possible pour un étudiant de développer une perspective compréhensive sans pour autant se sentir intégré sur le plan académique et social, et sans développer de réseaux de sociabilités à l'université. Toutefois, dans ces cas, on constate une forte implication des parents dans le travail universitaire, mais aussi des « sacrifices » de la part de l'étudiant en termes de vie étudiante et de vie sociale. Ils disent vivre une expérience universitaire moins satisfaisante ou moins « heureuse » que les précédents. Enfin, lorsque les étudiants développent une perspective de performance, les relations aux autres et la sociabilité sont jugées moins importantes, secondaires ou reléguées au second plan, derrière leur engagement dans le travail académique. Focalisés sur leur travail personnel et les tâches académiques, ces étudiants fréquentent peu les lieux de sociabilité étudiante et développent peu de liens avec les autres étudiants et leurs enseignants. D'ailleurs, ils expriment le plus souvent une insatisfaction vis-à-vis de cette dimension et déplorent le peu de temps qu'ils ont à consacrer à leur vie « d'étudiant » et à leur vie sociale.

Une autre dimension qui révèle le poids des relations à autrui dans les parcours universitaires concerne la manière dont l'étudiant compose avec les attentes de l'institution et ou les injonctions des acteurs du dispositif dédié à la compensation universitaire du handicap. L'injonction au projet professionnel semble peser lourdement sur les étudiants à travers des moments ou des relations spécifiques, par exemple les « commissions handicap » (réunion annuelle) et les relations aux acteurs du dispositif vis-à-vis desquels l'étudiant est bien souvent amené à devoir justifier ses choix et ses

projets. L'analyse des données a mis en évidence que ces injonctions au projet professionnel et ce rapport « utilitaire » aux études entre parfois en tension avec un projet davantage intellectuel (souvent plus incertain sur le plan de l'insertion professionnelle) ou un projet plus social ou personnel. Lorsque des professionnels du dispositif interrogent la pertinence des choix et des attentes des étudiants, que les choix sont questionnés (« *à quoi ça sert ?* ») voire remis en cause (comme étant « *ridicules* » ou ne « *servant à rien* ») les étudiants se trouvent parfois fragilisés et questionnent en retour le sens qu'ils accordent à leurs études. Soit ils s'opposent à l'avis de ces autres en développant le sentiment de ne pas être compris, d'être « lâchés » et isolés ; soit ils se conforment à ces injonctions et ces attentes tentant de les concilier avec le sens qu'ils accordent personnellement à l'acte d'apprendre à l'université.

3.2 Les vécus différenciés de l'identification « étudiant en situation de handicap à l'université »

COMMENT le handicap et l'identification administrative pèsent sur les dimensions sociales et identitaires de l'acte d'apprendre ? En quoi la socialisation universitaire peut-elle apparaitre transformatrice sur les plans de la relation à soi et aux autres ? La compensation institutionnelle du handicap à l'université est conditionnée par l'identification et la catégorisation administrative « étudiant en situation de handicap ». Certaines recherches ont questionné le choix de l'étudiant de recourir (ou non) à ces dispositifs impliquant une identification administrative (Weedon et Riddell, 2009 ; Segon, 2017). En quoi notre enquête permet-elle de mettre en évidence des effets « impensés » ou « indirects » de cette identification institutionnelle, en termes de conséquences identitaires pour l'étudiant mais aussi sur le plan de ses interactions avec les pairs et les enseignants ?

Les données montrent que les étudiants interrogés ont des appréciations variables et des vécus différenciés de la compensation universitaire du handicap, en termes de satisfaction et de limitations qui persistent dans l'accès et l'usage du savoir (cf. chapitre 16). Mais cette identification à une catégorie administrative produit des effets qui ne se réduisent pas à l'accessibilité aux savoirs universitaires. L'une de nos hypothèses de travail concerne cette identification et cette catégorisation et leurs effets potentiels sur la dialectique entre rapports à soi et rapports aux autres. Autrement dit, au terme de notre analyse, il semble que ce ne sont pas les « troubles » des étudiants ou les déficiences qui sont uniquement à l'origine de processus de socialisation spécifiques mais bien l'identification et l'attribution d'un statut particulier. Au regard des images et des représentations sociales communément dépréciatives qui gravitent autour de la déficience et du handicap (Goffman, 1975 ; Korff-Sausse, 2011 ; Stiker, 2015), l'impact du dispositif sur la construction identitaire des étudiants interrogés et leur processus de socialisation à l'université peuvent être questionnés. Qu'en est-il de leur vécu de cette identification en termes de rapports à soi et de rapports aux autres ?

Les données font apparaitre que les étudiants de l'enquête vivent différemment cette identification et cette catégorisation, tant que sur le plan des rapports à soi que sur le plan des rapports aux autres. Lors des entretiens, une partie des étudiants interrogés ont décrit finement les tensions qui traversent l'expérience de cette catégorisation institutionnelle et administrative. Rappelons que notre enquête porte uniquement sur des étudiants qui ont fait le choix d'entreprendre les démarches pour être reconnus « étudiants en situation de handicap » et de ce fait, elle ne permet pas de lever le voile

sur les étudiants handicapés à l'université qui ont fait le choix de ne pas recourir au dispositif et de ne pas se faire identifier. Toutefois, les tensions qui traversent ces choix et ces stratégies de recours ou de non-recours à la compensation universitaire du handicap peuvent être éclairées à la lumière des propos de certains de nos enquêtés.

Plusieurs étudiants évoquent en effet des tiraillements et des tensions ressentis entre d'une part le besoin de compenser le handicap pour pouvoir accéder au savoir et développer un apprentissage pertinent en contexte universitaire ; et d'autre part le besoin de se sentir « *capables* » et « *autonomes* », de se « *débrouiller* » pour réussir ou « *y arriver* » par eux-mêmes. Cette tension est perceptible dans les propos des étudiants lorsqu'ils évoquent leurs relations aux autres étudiants et notamment les interactions à travers lesquelles ils ont ressenti de la part de leurs pairs une suspicion ou des accusations de fraude aux examens, de triche, ou que les mesures de compensation du handicap sont perçues comme un avantage ou du favoritisme[271]. Ces étudiants vivent douloureusement les situations dans lesquelles les pairs perçoivent la compensation universitaire du handicap comme un avantage démesuré, une faveur, voire du favoritisme, dépassant le cadre d'une égalisation des chances ou une visée d'équité. Ils se retrouvent privés de la possibilité de s'attribuer le mérite de leurs performances et les fruits leur engagement dans le travail universitaire, mais aussi dans une certaine mesure, de la légitimité à bénéficier de mesures particulières pour compenser le handicap. Ces tiraillements se manifestent également sur le plan de la relation à soi et des tensions identitaires sont perceptibles dans leurs propos[272].

Ces ressentis se construisent à la fois sur le plan de l'intime et de la relation à soi mais aussi dans l'articulation avec les relations aux autres et la socialisation, comme le révèlent les propos d'Alexis. Cet étudiant exprime clairement les enjeux relationnels et identitaires qui traversent les choix de recours ou de non-recours au dispositif : « *mon handicap et mon autonomie, je me pose la question éternellement, oui je peux avoirs des aides mais je peux être aussi être autonome* ». Les relations aux autres influencent fortement ces questionnements : « *parce qu'il y en a qui nous disent "tu es valide, tu as des moyens, tu peux le faire, vas-y vas-y ! " Et puis, il y en a qui te disent "tu as des aides pourquoi tu n'en profites pas ? Tu as des capacités et pourquoi tu ne demandes pas de l'aide ?* ». Cette tension et ces tiraillements ont un impact sur la construction identitaire et la définition de soi, comme pour Alexis qui évoque une situation de liminalité (Murphy, 1990 ; Calvez, 1994) ou d'entre-deux (Korff-Sausse, 2011) statutaire ou identitaire : selon ses termes, il ne se sent ni vraiment « *valide* » ni vraiment « *handicapé* » : « *je suis entre les deux* » (cf. Chapitre 15).

---

[271] Il s'agit par exemple de Stéphane qui est suspecté de tricher par ses camarades parce qu'il compose dans une salle individuelle (avec un scripteur) lors des examens : « *on me disait que je trichais, enfin j'ai entendu ça (…) alors que ce n'est jamais le cas* » ; ou d'Emmanuelle en médecine « *plusieurs étudiants m'avaient même mis dans la figure que j'avais un tiers-temps alors que (…) ce n'est pas l'égalité des chances* ». Parfois, la crainte de ces accusations ou de ces suspicions est présente même lorsqu'elles n'adviennent effectivement : « *je voudrais pas qu'on me dise que j'ai triché parce que j'ai pris mon ordinateur* » (Constance).

[272] C'est notamment le cas de Stéphane « *sans ça je n'y serais pas arrivé (…) sans cette aide je n'aurais pas réussi à arriver jusque-là, donc c'est pour ça que je trouve que ce n'est pas totalement moi* ». C'est également le cas de Lucie qui nous confie au sujet des accompagnements que « *par orgueil j'avoue que j'avais du mal à l'accepter* ». Elle explique que « *c'est comme si tu ne faisais rien par toi-même* » et elle ajoute : « *alors moi on m'a toujours appris à me débrouiller parce que il y a une chose que me disais ma mère : "ce n'est pas parce que tu es handicapée qu'on va tout te servir sur un plateau !"* ».

Nous pouvons donc supposer que dans l'articulation entre les rapports aux autres et les rapports à soi se joue la possibilité de se sentir soi-même et d'être perçu par les autres comme étant « l'auteur » de son parcours et de sa réussite. De plus, le recours au dispositif est susceptible de jouer un rôle de « révélateur » aux yeux des autres, ainsi qu'un rôle « d'assentiment » vis-à-vis de soi-même, d'une vulnérabilité particulière ou d'un certain écart à la norme. Les propos d'Agathe illustrent cette dynamique lorsqu'elle explique qu'elle accepte d'aménager une année universitaire sur les conseils d'une enseignante pour se préserver sur le plan de la fatigue *« même si cette option ça m'a toujours dégoutée »*. Elle associe ce « *dégoût* » du recours à cette mesure de compensation universitaire du handicap au fait de reconnaitre et d'accepter qu'elle n'est pas « *lambda* », bien qu'elle dise vouloir « *redevenir normale* » et que « *c'est le modèle normal qu'[elle]aurait aimé suivre* ».

A l'inverse, dans certains contextes, la compensation universitaire est perçue par les étudiants de l'enquête comme nécessaire et légitime en s'inscrivant dans le cadre d'une égalisation des chances. Ces situations sont indissociables des contextes dans lesquels elles se réalisent : il s'agit des étudiants qui se sentent bien intégrés sur le plan académique et social (Tinto, 1975), ils sont reconnus comme membres (Coulon, 1997) par la communauté universitaire et notamment par leurs pairs étudiants. Dans certaines situations, lorsque des obstacles ou des limitations subsistent quant à l'accessibilité au savoir et à l'accessibilité pédagogique, ou encore lorsque les mesures de compensation du handicap ne sont pas appliquées de manière effective, les pairs étudiants se mobilisent aux côtés des étudiants handicapés pour pallier les difficultés rencontrées ou faire appliquer le droit à la compensation[273]. C'est dans ces situations que la transformation et l'adaptation de l'institution à la présence et aux besoins des étudiants handicapés sont les plus directement perceptibles. En se mobilisant collectivement, ces étudiants visent à transformer certaines pratiques (pédagogiques ou institutionnelles), ils s'engagent pour encourager le développement de pratiques plus inclusives, et parfois ils créent des outils et des ressources à destination des étudiants handicapés pour faciliter les démarches liées à la compensation universitaire du handicap.

3.3 Lorsque les études engagent une évolution des rapports à soi, aux autres et au temps

D'AUTRES situations vécues rapportées par les étudiants de l'enquête mettent en évidence la manière dont les relations aux autres influencent positivement le rapport à soi développé par les étudiants à l'université. Ainsi, l'université peut être un lieu de (re)découverte de l'autre, où l'on peut pour la première fois de sa vie être amoureux ou se faire des amis. C'est le cas de Ferdinand qui découvre ce qu'est une relation amoureuse alors qu'il « *pensait que ça ne [lui] arriverait jamais* » ou encore le cas de Claire qui noue des liens d'amitié lors de son année Erasmus alors qu'elle nous confie n'avoir « *jamais réussi à [se] faire des amis* ». Ces nouvelles relations aux autres, qu'il s'agisse de liens de camaraderie, d'amitié ou d'amour, permettent aux étudiants de conquérir des territoires inconnus et qu'ils considéraient jusqu'alors comme inaccessibles. Ces relations offrent l'opportunité d'être perçu, regardé et considéré par les autres différemment que ce que l'étudiant a connu par le passé. Elles comportent une

[273] C'est par exemple le cas d'Emmanuelle : *« on a eu une déléguée qui a aussi tapé du poing sur la table (…) c'est elle qui a fait les démarches »* ; ou de Kim : « *j'ai tissé de réels liens avec mes amis donc ils étaient là pour m'aider du coup* » (Kim).

dimension identitaire forte, puisqu'elles constituent aussi l'occasion de se percevoir et de se définir soi-même autrement, de reconfigurer son rapport à soi, en termes d'estime et de valeur que l'on accore à soi-même.

Pour les étudiants de l'enquête, le temps des études est souvent un temps de rupture, de perte de repères (Beaud, 2002), de découverte d'un nouveau monde : le monde universitaire, un monde disciplinaire, mais aussi parfois le monde des « *valides* » ou celui de « *la vraie vie* ». Les étudiants doivent progressivement pénétrer ces mondes nouveaux pour en découvrir les codes, les règles et les normes. En fonction de leur passé et de leur parcours biographique, ces mondes peuvent être plus ou moins semblables, ou radicalement différents de ce qu'ils ont connu jusqu'alors. De plus, ces mondes, notamment disciplinaires, sont susceptibles non seulement d'être perçus différemment par les étudiants (plus ou moins accessibles ou hospitaliers) mais ils se caractérisent eux aussi par la diversité des effets socialisateurs qu'ils produisent. Le contexte universitaire, à travers la variabilité des contextes pédagogiques et disciplinaires qui constituent des « matrices socialisatrices », organise et distribue les pratiques étudiantes et les manières d'étudier (Galland, 1995 ; Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Monfort, 2003 ; Millet, 2003 ; 2010). Construire un nouveau statut, prendre position et jouer un rôle dans ces mondes nouveaux ne va pas de soi, et ne peut se réaliser que dans la dialectique entre soi et les autres. Par un travail de découverte et d'appropriation, ainsi que par des processus de socialisation, les étudiants sont susceptibles de vivre une acculturation à ces mondes nouveaux où ils se font une place et où on leur fait une place. Comme les autres étudiants, ils doivent apprendre leur métier d'étudiant (Coulon, 1997) pour devenir progressivement membre d'une communauté qui les reconnait comme tel.

Ainsi, le temps des études peut être un temps d'ouverture des possibles, un moment de (re)découverte de soi et des autres, un moment pour développer son sentiment d'indépendance et d'autonomie, un moment pour grandir et s'émanciper. Un moment pour se « chercher », se « trouver », se sentir capable, légitime et aussi estimable qu'autrui. Un moment pour devenir quelqu'un à ses yeux et aux yeux des autres, devenir auteur et acteur de son parcours et plus généralement de sa vie. Mais selon les situations, le temps des études peut aussi être un temps où l'on demeure étranger à ce monde, où les tensions entre vouloir se faire une place et pouvoir se faire une place sont trop fortes. Un moment où l'on fait l'expérience de barrières et d'obstacles que l'on perçoit plus ou moins comme (in)franchissables. Un moment où l'on doit se battre, apporter la « preuve » que l'on est capable, un moment parfois de renoncement ou d'autocensure.

Selon les étudiants, la différence, l'altérité et le handicap peuvent se situer au cœur ou à la marge de ces processus de socialisation. Parfois, la déficience, la différence et l'altérité peuvent être vécues comme un fardeau, que l'on cache aux autres, que l'on ne met pas en mots, que l'on préfère taire et dissimuler. Dans ce cas, l'étudiant est susceptible de vivre difficilement l'identification institutionnelle et son inscription au sein du groupe « étudiants handicapés à l'université » vis-à-vis duquel il se tient à distance et ne développe pas de sentiment d'appartenance. Mais les données montrent que les étudiants de l'enquête se distinguent quant à la manière dont ils vivent cette identification en développant ou non un sentiment d'appartenance à ce groupe. A l'inverse des précédents, certains étudiants dévoilent, montrent et « publicisent » la déficience ou la différence, le plus souvent en visant des changements et des transformations de l'environnement universitaire et de l'institution pour réduire ou éliminer des situations de handicap.

4. L'expérience du handicap à l'université : diversité des vécus et caractéristiques de la population

L'APPROCHE qualitative et microsociologique adoptée dans le cadre de notre travail nous a permis de nous intéresser aux situations de handicap en contexte universitaire, aux processus par lesquels elles sont produites et renforcées ou au contraire réduites voire éliminées. Les données de l'enquête montrent comment des situations de handicap adviennent et se produisent à l'université, dans l'interaction entre l'étudiant et son environnement universitaire.

4.1 Un statut institutionnel commun pour une population homogène ?

A TRAVERS un dispositif spécifique, l'institution universitaire rassemble et regroupe au sein d'une même catégorie administrative des étudiants qui connaissent des « troubles » divers et variés, qu'ils soient moteurs, sensoriels, cognitifs, viscéraux, ou de l'apprentissage (troubles du langage et de la parole). Au-delà de la diversité des « types » de troubles rassemblés au sein d'une même catégorie administrative, les étudiants de notre enquête se distinguent également quant à leurs caractéristiques personnelles, leurs vécus et leurs expériences à l'université.

Avant même d'entrer dans l'enseignement supérieur, ils se différencient fortement vis-à-vis de certaines caractéristiques personnelles telles que leurs parcours scolaires, leur âge à l'obtention du baccalauréat, ou encore leur héritage familial et leur capital culturel. Certains ont connu une expérience scolaire plutôt heureuse et satisfaisante ainsi que des parcours scolaires plutôt fluides et proches de leurs camarades non-handicapés. D'autres, à l'inverse, ont vécu leur scolarité et leur scolarisation comme un parcours semé d'embuches, fait d'obstacles et de barrières à contourner ou à surmonter, les obligeant à être combattifs. Ces derniers qualifient rétrospectivement leurs expériences scolaires comme étant difficiles ou douloureuses au sein de parcours scolaires parfois chaotiques. Certains ont connu une scolarité intégralement réalisée en milieu ordinaire, au plus proche du processus d'inclusion ; tandis que d'autres ont connu des détours par des établissements, des classes ou des dispositifs « ségrégatifs » (Thomazet, 2006). Certains sont des bacheliers généraux, d'autres des bacheliers technologiques et professionnels ; certains sont des bacheliers « à l'heure » tandis que d'autres cumulent plusieurs années de « retard » au moment de l'obtention du baccalauréat. Conjointement à ces « héritages » scolaires pluriels, les étudiants de l'enquête sont issus de familles qui se distinguent, tant en termes de catégories socio-professionnelles qu'en termes d'engagement de la famille et des parents dans la scolarité et les études supérieures.

Une fois entrés à l'université, notre analyse a permis de mettre en évidence la grande variabilité des projets qu'ils poursuivent, des processus de socialisation et d'intégration qu'ils vivent, la diversité de leurs perspectives d'apprentissage, ainsi que le sens qu'ils accordent à leur présence à l'université et l'usage qu'ils en font. Enfin, ils se différencient en termes de conditions de vie et de logement qui influencent leur quotidien, qu'ils vivent en foyer d'hébergement adapté (la moitié d'entre eux, porteurs de troubles moteurs), au domicile de leurs parents (souvent les étudiants les plus éloignés géographiquement de leur lieu d'études) ou en appartement indépendant (une minorité des étudiants de l'enquête). Face à cette diversité qui touche de multiples dimensions,

peut-on penser une unité ou supposer une homogénéité de ce groupe à partir de l'expérience du handicap ou l'existence de « troubles » ?

Sur le plan théorique, nous avons fait le choix de mobiliser une approche conceptuelle du handicap qui se distance d'une lecture biomédicale ou individuelle, qui supposerait une relation linéaire ou de cause à effet entre les déficiences et les désavantages, ainsi qu'une centration sur des attributs personnels pour expliquer les expériences négatives (Ravaud, 1999 ; Barral, 2007). Dans cette perspective, nous nous sommes refusés à concentrer notre analyse en entrant par le « type de trouble » des étudiants afin d'éviter de « naturaliser » ou d'« essentialiser » le handicap, comme étant une caractéristique de la personne plutôt qu'une construction sociale. L'analyse des données de l'enquête permet de constater que la « variable » type de troubles n'est pas forcément la plus pertinente pour appréhender les différenciations qui s'opèrent quant aux différents axes d'analyse que nous avons étudiés (les projets, la socialisation et l'apprentissage). En effet, un retour sur cette variable après avoir effectué l'analyse nous permet de constater peu de régularités dans la manière dont les étudiants interrogés se répartissent au sein des différentes typologies que nous avons construites (cf. tableau 18).

Type de troubles	Type de parcours scolaires	Engagement familial[274]	Projets	Socialisation	Perspective d'apprentissage	N
Moteurs	Alternés Fluides Atypique	Engagement ↘ Engagement +	Construction Professionnel Intellectuel	Etrangers Membres Entre-deux	Compréhensive Performance	6
Cognitifs	Fluides Alterné	Engagement ↘ Engagement +	Professionnel Intellectuel Social	Membres Entre-deux	Compréhensive Minimaliste Performance	3
Plusieurs troubles associés	Alterné Combattant Chaotique	Engagement – Engagement ↘	Social Professionnel	Etranger Membre Entre-deux	Minimaliste Performance désimplication	3
Du langage et de la parole	Fluide Chaotique	Engagement + Engagement ↘	Construction Intellectuel	Entre-deux	Compréhensive Minimaliste	2
Visuels	Fluide Combattant	Engagement +	Professionnel Construction	Etranger Entre-deux	Performance	2
Viscéraux	Fluide	Engagement ↘	Construction	Membre	Compréhensive	1
Autres	Fluide	Engagement +	Professionnel	Membre	Compréhensive	1

Tableau 18 : Répartition des étudiants selon le type de troubles dans les différentes typologies des axes d'analyse

Nous avons vu que les catégories et la classification[275] utilisées par l'institution et le ministère pour caractériser les déficiences ou les troubles sont loin d'être évidentes à utiliser ou mobiliser en pratique, tant pour les étudiants de l'enquête que pour le chercheur (cf. chapitre 11). Comme toute classification ou catégorisation, elles comportent des limites que l'on peut questionner au regard de la pluralité des situations et de la diversité des expériences rapportées par les étudiants de l'enquête. Le fait que différents étudiants connaissent le même « type » de troubles ne signifie pas qu'ils vont

[274] Légende : parents faiblement engagés (engagement -) ; parents dont l'engagement décline dans le supérieur (engagement ↘) ; parents très ou trop engagés (engagement +).
[275] Troubles moteurs ; troubles visuels ; troubles auditifs ; troubles cognitifs (dont troubles du spectre de l'autisme) ; troubles psychiques ; troubles du langage et de la parole ; troubles viscéraux ; plusieurs troubles associés ; autres troubles.

vivre des expériences similaires. D'une part parce que ces expériences sont fortement dépendantes des contextes dans lesquels les situations de handicap sont produites, et d'autre part parce que d'autres éléments relatifs à la déficience pèsent sur les expériences rapportées par les étudiants. En effet, dans les propos des étudiants interrogés, on retrouve fréquemment d'autres éléments relatifs à la déficience, au-delà des « fonctions » sur lesquelles portent les atteintes aux corps qui sembleraient intéressants à étudier. Ces éléments, qui distinguent également les étudiants entre eux, peuvent renvoyer :

- au *moment de l'apparition des troubles*, dès la naissance, durant l'enfance ou dans l'enseignement supérieur. Lorsque la déficience ou les troubles surviennent tardivement (à l'adolescence) les étudiants décrivent très finement la manière dont ils doivent recomposer leur quotidien et parfois leur vie avec le handicap, impliquant parfois des restructurations des relations à soi et aux autres.
- au *moment de leur identification ou du diagnostic*, qui ne correspond pas toujours au moment de leur apparition. Les étudiants ayant des troubles du spectre de l'autisme ou des troubles du langage et de la parole sont ceux dont les troubles ont été identifiés le plus tardivement (généralement au collège ou au lycée). Lors des entretiens, ils ont décrit la manière dont le diagnostic permet de « *mettre des mots* » et de « *mieux comprendre* » leur « *différence* » et parfois leur « *difficultés* », en engageant une dynamique identitaire et parfois un changement de statut (aux yeux des autres et d'eux-mêmes) d'élève « *en difficulté* » ou « *peu sérieux* » à celui d'élève « *dyslexique* » ou « *autiste* ».
- *à « l'origine » des troubles* : que la déficience soit « native » ou « acquise », qu'elle résulte d'une maladie ou d'un accident par exemple, qu'elle soit connue par l'étudiant ou inconnue.
- au *caractère stable ou au contraire évolutif* des troubles : certains étudiants font l'expérience de déficience(s) ou de trouble(s) qui ne sont pas « *stabilisés* » et qui connaissent des évolutions. C'est par exemple le cas de ceux qui ont des « *maladie évolutives* » ou « *dégénératives* », ou encore de ceux dont les diagnostics font encore l'objet d'investigation par le corps médical. Dans les discours de ces étudiants, l'incertitude domine et les projections dans l'avenir sont plus hésitantes et plus aléatoires.
- aux *connaissances et aux informations* dont les étudiants disposent au sujet de leurs troubles : certains étudiants connaissent et savent décrire précisément leurs troubles ou leur déficience, tandis que d'autres disent « *savoir très peu de choses* ». Les premiers sont plus souvent ceux qui vont tenter de « combler » le manque d'information au sujet du handicap auprès de leurs enseignants ou de leurs camarades, en sensibilisant et en apportant des éléments de connaissance pour dépasser l'incompréhension et l'ignorance.
- au sentiment de *visibilité ou d'invisibilité des troubles* : les étudiants dont les troubles sont invisibles rapportent plus souvent des situations dans lesquelles ils ressentent du soupçon ou de la suspicion lorsqu'ils demandent et bénéficient de mesure de compensation et doivent en quelque sorte « prouver » la réalité effective de leurs troubles. Selon Marcellini (2017), dans ces situations c'est la figure du tricheur ou de l'imposteur qui ressurgit et dans notre enquête, ces étudiants sont ceux qui mettent en place des stratégies de masquage ou d'invisibilisation des mesures de compensation, pour éviter et le passage du statut de « stigmatisable » ou

« discréditable » à celui de « stigmatisé » ou « discrédité »[276] (Goffman, 1975). Dans notre enquête, ces étudiants ne dévoilent pas, auprès de leurs pairs étudiants notamment, les difficultés particulières qu'ils rencontrent, et cherchent le plus possible à faire, être et apparaitre « *comme les autres* ».

- au *rapport à la déficience* (Blanc, 2010) : en contexte universitaire, l'étudiant peut cantonner au second plan la déficience pour ne pas perturber les rapports à soi et à autrui (*euphémisation*) ; voire la nier et la passer sous de silence (*absence*). Mais elle peut aussi être tenue à distance dans une forme d'éloignement symbolique (*distance*) ; ou encore constituer un point d'appui identitaire et être exposée et affichée par l'étudiant (*revendication*) (Blanc, 2010). C'est dans ce dernier cas que les étudiants se mobilisent le plus au sein de l'institution pour faire évoluer et changer les pratiques.

Au-delà de la seule prise en compte du type de troubles, ces différents éléments (non exhaustifs) distinguent les étudiants entre eux et semblent peser davantage (qu'uniquement le « type de trouble(s)) dans l'expérience et l'apprentissage universitaire, ainsi que sur la construction des projets et le vécu de la socialisation universitaire. Ces différentes dimensions relatives aux déficiences et aux atteintes au corps ont volontairement occupé une place périphérique plutôt que centrale dans notre travail. Il ne s'agit pas de nier l'existence de corps « déficients » (Rabischong, 2008) ou « défaillants » (Blanc, 2010), mais la « matérialité » du handicap a été davantage étudiée du point de vue de l'environnement, entendu comme un « ordre matériel normé » (Blanc, 2010) produit selon un paradigme « valido-centré » (Bardeau, 1986).

Les discours institutionnels et politiques qui promeuvent l'inclusion des étudiants handicapés ainsi que l'injonction d'accessibilité faite aux établissements d'enseignement supérieur (Ebersold, 2017) invitent en effet à questionner l'adaptation de l'environnement universitaire à ces « nouveaux étudiants ». Privilégiant une approche du handicap en termes de construction sociale (Ravaud, 1999), nous nous sommes inspirés du modèle social du handicap (Olivier, 1996 ; Rioux, 1997) pour se centrer sur le poids de l'environnement universitaire et des contextes pédagogiques dans le processus de production du handicap. Nous avons emprunté au courant des *disability studies* leur postulat épistémologique qui accorde une place particulière aux savoirs des acteurs, en considérant que l'expérience que les étudiants font des barrières sociales confère à leur parole et à leurs connaissances une valeur équivalente à « *n'importe quelle donnée dite objective* » (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001). Selon nous, la compréhension des situations de handicap à l'université ne peut se réduire à une focalisation sur le contexte et les possibilités objectives qui sont offertes aux étudiants handicapés d'apprendre au même titre que les autres étudiants, sans questionner la manière dont ils perçoivent subjectivement ces possibilités ou ces impossibilités. Adoptant une définition sociologique du handicap (Blanc, 2010), nous avons privilégié une approche par les

---

[276] Xavier (autisme Asperger) : « *c'est un peu gênant que ça ne se voit pas plus que ça (~rires) parce que parfois les gens pensent que je suis normal et du coup enfin ils ne s'attendent pas forcément euh… enfin ils sont parfois surpris* ».
Kim (sclérose en plaques) : « *ça reste des êtres humains les profs, comme toi et moi, et donc ils nous regardent et puis ils se disent "bon bah ça ne se voit pas sur elle, donc ce n'est pas un énorme handicap quoi !"* ».
Agathe (traumatisme crânien) : « *les personnes en fauteuil (…) au moins elles, on sait ce qu'elles ont et puis on sait qu'elles ne vont pas réagir comme une autre personne, on le voit, leur vie elle est différente. Tandis que moi, on ne peut pas trop savoir comment je vais réagir ou ce que je vais faire. (…) Au niveau de l'intégration je pense que c'est plus simple quand tu es un handicapé en fauteuil que quand tu es une personne comme moi.* ».

situations et par l'interaction (Fougeyrollas *et al.*, 1998a ; 1998b ; Assante, 2000 ; Ravaud et Fougeyrollas, 2005 ; Vallée-Tocqueville, 2009) qui tente de concilier et de prendre en compte simultanément l'étudiant, ses caractéristiques, son vécu et sa perception subjective des situations ; et le contexte ou l'environnement dans lequel il s'inscrit. L'enquête révèle que les étudiants ne vivent pas tous les mêmes situations de limitations, et même lorsque c'est le cas, ils ne les perçoivent pas nécessairement de la même manière et n'y accordent pas le même sens.

4.2 Faire l'expérience de limitations, de barrières et de situations qui participent à produire ou renforcer le handicap

COMMENT les situations de handicap pèsent-elles sur les différentes dimensions de l'expérience universitaire et l'acte d'apprendre à l'université ? Dans quelle mesure influencent-elles le sens construit par l'étudiant vis-à-vis de sa présence et de l'acte d'apprendre ? En quoi sont-elles susceptibles d'influer voire de façonner les processus de socialisation et de construction identitaire à l'œuvre dans l'enseignement supérieur ? Au fil des chapitres d'analyse, diverses situations ont été étudiées pour mettre en évidence la manière dont le handicap pèse sur l'expérience et l'apprentissage universitaire des étudiants interrogés.

Le handicap pèse sur la transition, l'entrée et les parcours dans l'enseignement supérieur. La quasi-totalité des étudiants de l'enquête font mention d'une prise en compte voire de contraintes liées au handicap pour délimiter ce qui est de l'ordre du « possible », du « réalisable », de « l'accessible ». Les enquêtés ont rapporté des limitations vécues, liées au handicap, quant aux « possibles » universitaires et professionnels à différents moments de leurs parcours universitaires. Qu'il s'agisse de s'orienter et de préparer son insertion professionnelle, de choisir son lieu d'études et de bénéficier de conditions de vie compatibles avec la poursuite d'études, d'accéder aux savoirs et de participer pleinement aux activités académiques, de gérer les dynamiques temporelles ou encore les relations aux autres ; ainsi le handicap[277] participe à façonner la délimitation des « possibles » universitaires mais aussi professionnels perçus par les étudiants interrogés.

Un premier ensemble de limitations concerne les choix d'orientation et renvoie aux exigences et aux caractéristiques des formations. Certains étudiants se sont vus contraints de renoncer à une orientation dans les domaines ou les formations qu'ils visaient ou souhaitaient, et ce avant même la sortie de l'enseignement secondaire et l'entrée dans le supérieur. Ce renoncement peut renvoyer à des paroles de destin (Charlot, 1997) prononcées par des enseignants du secondaire (le plus souvent en établissement spécialisé), ou des conseillers d'orientation, qui à travers leurs discours et leurs conseils font de l'université un lieu où il est « impossible de réussir » pour l'étudiant. Ce dernier va alors privilégier une poursuite d'études dans une filière sélective, le plus souvent en BTS dans un établissement spécialisé avec une offre de

[277] Il est bien question ici du handicap, et non de la déficience, dans la mesure où ces phénomènes de censure ou d'autocensure se construisent à partir de discussions, d'échanges et de rencontres avec d'autres (professionnels du domaine, médecins, enseignants, parents, conseillers d'orientation…) à partir de certaines représentations de métiers ou domaines professionnels mais aussi certaines représentations du handicap et de la déficience. Ce n'est pas des troubles ou des déficiences dont il est question, mais bien du handicap en tant que construction sociale.

formation très restreinte. A l'inverse, parfois la restriction du champ des possibles concerne le renoncement à des formations de filières sélectives, notamment lorsque le baccalauréat est obtenu à la session de septembre (absence pour des raisons de santé à la première session) contraint l'étudiant à entrer « à la hâte » dans une filière universitaire non sélective dans laquelle il reste des « places ». Parfois, ce renoncement renvoie aux exigences de la formation et de son organisation, par exemple une orientation dans une filière paramédicale imposant une vaccination (indispensable sur les lieux de stage) incompatible avec l'état de santé de l'étudiant.

Concernant plus spécifiquement la projection dans l'avenir, l'insertion professionnelle et les métiers visées, une partie des étudiants de l'enquête ont fait l'expérience de limitations quant à certains métiers ou domaines jugés « inaccessibles » ou fortement « déconseillés »[278]. Ces renoncements, ces limitations et ces phénomènes de censure ou d'autocensure concernent souvent des domaines professionnels tels que la police, les métiers d'urgence, les métiers du soin et le domaine médical. Ils ont un impact fort sur les parcours des étudiants concernés, surtout lorsque ces derniers poursuivent un projet professionnel. Ce n'est pas seulement la projection dans l'avenir qui est impactée, mais aussi le sens des études et les choix d'orientation, ainsi les étudiants mettent en place différentes stratégies. Certains recherchent un domaine professionnel ou un métier proche de leurs choix initiaux, comme une alternative qui permet un renoncement partiel ou relatif[279]. D'autres opèrent des stratégies de ciblage de la fonction publique qui serait, selon eux, moins soumise aux exigences de rentabilité, de performance, de compétitivité. Ces étudiants excluent et renoncent à une projection dans le secteur privé, en considérant souvent qu'ils auraient moins de chance d'y être recrutés et ou qu'il y serait plus difficile d'aménager les postes et de mettre en place des mesures de compensation du handicap.

Pour certains étudiants, les possibles universitaires sont restreints par des limitations liées aux conditions de vie (hébergement, transports, aides à la vie quotidienne, soins) qui impactent les lieux d'études envisagés comme possibles. Ces limitations concernent davantage les étudiants ayant des troubles moteurs ou plusieurs troubles associés, qui ont besoin d'aide pour les actes de la vie quotidienne et pour lesquels l'existence d'un foyer d'hébergement et d'un service de transports adaptés a constitué le premier critère pris en compte pour s'orienter dans le supérieur. Pour ces étudiants, les stratégies d'orientation s'articulent autour du ciblage d'un territoire offrant les services adaptés dont ils ont besoin. C'est dans ce groupe que l'on retrouve les étudiants dont les familles sont les plus éloignées géographiquement de leur lieu d'études.

De nombreuses limitations persistent également dans l'accès au savoir et la participation aux activités universitaires (Cf. chapitre 16, partie 4.3). Qu'il s'agisse de faire appliquer les mesures de compensation du handicap, d'obtenir des supports d'enseignement adaptés, d'accéder aux ressources et ouvrages scientifiques, d'obtenir des notes de qualité à l'issue des enseignements ; ces limitations sont celles qui concernent la plus grande proportion des étudiants interrogés (une grande majorité

---

[278] C'est par exemple le cas de Louis qui se fait « *recaler* » par une directrice d'archives municipales concernant le métier d'archiviste « *vue ma situation en fauteuil, elle m'a dit que ce n'était même pas la peine d'y penser* » ; ou encore de Constance qui souhaiterait intégrer la police ou des « *métiers d'action* » mais « *vu mon handicap ce n'est pas conseillé* »

[279] Comme Ambre : « *j'ai toujours aimé les métiers d'urgence, mais comme je ne pouvais pas les pratiquer j'ai cherché tout ce qui se rapprochait au plus près* ».

d'entre eux). Les activités pédagogiques telles que les mises en pratiques et les manipulations sont celles pour lesquelles les étudiants rapportent le plus d'obstacles et de barrières, par exemple les travaux pratiques en sciences en raison d'équipements et de mobilier non adaptés, ou encore l'impossibilité de participer pleinement aux travaux dirigés lorsque les supports pédagogiques ne sont pas adaptés. Des limitations vécues par les étudiants de l'enquête peuvent également concerner des questions liées à la mobilité. Il s'agit par exemple des travaux de groupe, réalisés le plus souvent hors des temps d'enseignement, qui exigent une certaine réactivité ; alors que certains étudiants interrogés rencontrent des obstacles pour se déplacer, notamment un travail d'anticipation et de planification (notamment des transports) qui laisse peu de place à la spontanéité et à l'imprévu. Des limitations en termes de mobilité et la persistance de barrières matérielles concernent aussi la participation aux activités académiques « hors les murs » de l'université (sorties pédagogiques, journées sur le terrain) ou des activités et l'accessibilité de lieux liés à la vie étudiante (journées d'intégration, sorties culturelles dans et hors cadre de la formation, événements et soirées).

Plus globalement, d'autres limitations vécues concernent les relations aux autres et les processus de socialisation universitaire. La découverte et l'accès à l'apprentissage universitaire supposent également une acculturation et une compréhension de ce nouvel univers normatif et symbolique que constitue l'enseignement supérieur. Lorsque l'étudiant a réalisé sa scolarité en établissement spécialisé dans l'enseignement secondaire, cette découverte d'un nouvel environnement pédagogique et les écarts avec les contextes d'apprentissage qu'il connaissait jusqu'alors sont encore plus conséquents que pour les bacheliers ayant été scolarisés en milieu ordinaire. Pour ces étudiants, le sentiment d'anonymat et la faiblesse des relations pédagogiques (Martucelli, 1995 ; Coulon, 1997 ; Erlich, 1998 ; Félouzis, 2001 ; Endrizzi et Sibut, 2015 ; Paivandi, 2015) constituent des ruptures majeures plus complexes à appréhender et à dépasser que pour les autres étudiants. Ces étudiants développent moins souvent et moins rapidement un sentiment d'appartenance et un statut de membre dans la communauté dans laquelle ils apprennent. C'est également le cas des étudiants qui portent un regard très négatif sur leur environnement d'études et le contexte pédagogique dans lesquels ils évoluent, dans lesquels ils perçoivent souvent une faible ouverture à la question du handicap (de la part des étudiants mais surtout des enseignants) et dans lesquels ils font l'expérience de situations de discrimination. D'une manière générale, la grande majorité des étudiants de l'enquête s'accordent sur la méconnaissance et l'ignorance de la grande majorité de leurs enseignants vis-à-vis du handicap, qui manquent selon eux d'informations et de formations.

Enfin, un certain nombre de limitations vécues par les étudiants concerne la dimension temporelle. Lors de la transition dans le supérieur les données montrent que les démarches administratives liées à la compensation du handicap (universitaire mais pas seulement) sont jugées comme chronophages et énergivores par les étudiants interrogés. La fatigue et le sentiment de manquer de temps apparaissent également comme un élément central et récurrent dans les discours des étudiants, et conduisent la plupart d'entre eux à un travail d'arbitrage dans l'utilisation du temps disponible. Nombreux sont ceux qui déplorent la nécessité de focaliser une grande partie de leur temps et énergie disponible au service de leur travail et de leur « *réussite* » universitaires, au détriment du temps pour soi ou du temps pour les autres. Ce constat converge avec celui fait par Ebersold et Cordazzo (2015) pour qui la réussite scolaire des jeunes à besoins éducatifs particuliers est conditionnée par un surinvestissement en temps et en énergie du jeune mais aussi de sa famille.

Ces situations, les interactions du quotidien, les limitations vécues, de manière ponctuelle ou récurrente, influencent et structurent l'expérience et l'apprentissage des étudiants de notre enquête. Mais cette influence ou ce « façonnement » de l'expérience par le contexte s'inscrivent toujours dans un jeu complexe de déterminants nombreux et enchevêtrés. Tous les étudiants de l'enquête ne sont pas concernés de la même manière par ces limitations entrainant une restriction ou une réduction du champ des possibles. Certains perçoivent et rencontrent des obstacles et des limites concernant l'une ou l'autre des dimensions évoquées ci-dessus, tandis que d'autres font l'expérience de limitations qui se « cumulent ». De plus, « en miroir » de ces limitations, les données de l'enquête mettent en évidence certains facilitateurs permettant de réduire les situations de handicap. Il s'agit notamment de relations avec certains enseignants de manière ponctuelle qui déploient une dynamique et des pratiques inclusives au sein de leurs cours ou de leur formation. Il s'agit également des réseaux de sociabilités étudiantes qui constituent pour une partie des étudiants interrogés une ressource importante pour pallier les difficultés et les lacunes de la compensation universitaire du handicap, mais aussi une possibilité de se sentir appartenir à un groupe, offrant un sentiment d'exister socialement en étant vu, perçu et reconnu comme un pair, aussi respectable et estimable, à parité de participation (Ebersold, 2012 ; 2013).

En quoi les mesures de compensation universitaire du handicap peuvent être perçues à la fois comme des facilitateurs et des obstacles ? Certaines mesures de compensation universitaire du handicap[280] ont des effets bénéfiques sur les plans épistémiques et cognitifs de l'apprentissage universitaire, elles apparaissent comme des facilitateurs permettant de réduire les situations de handicap et de favoriser l'accès et l'appropriation des savoirs académiques. Toutefois ces mêmes mesures peuvent entraver ou venir impacter les relations aux autres et la participation pleine et entière aux activités d'apprentissage, ainsi que les processus de socialisation universitaire. Or, on ne peut réduire l'acte d'apprendre à une activité cognitive et épistémique, apprendre est aussi une activité sociale, inscrite dans le monde qui engage un ensemble de relations à soi et à autrui. La compensation universitaire du handicap, telle qu'elle est vécue par les étudiants interrogés, semble centrée davantage sur une conception de l'apprentissage universitaire comme relevant de processus cognitifs au détriment des processus de socialisation. La compensation universitaire du handicap doit-elle porter uniquement sur l'acquisition ou l'appropriation des savoirs universitaires entendus comme des contenus intellectuels ou des « savoirs-objets » (Charlot, 1997) ? Ou doit-elle s'étendre plus largement au développement de savoir-faire et de savoir-être ; à la maitrise d'activités, engagées dans le monde, ainsi que la maitrise de relations, l'appropriation de formes intersubjectives permettant de construire par la réflexivité une image de soi (*op. cit.*) ?

Entrer par les situations de handicap permet selon nous, tant sur le plan empirique que théorique, d'établir des passerelles entre l'échelle microsociologique de l'expérience vécue et celle des logiques et dynamiques institutionnelles. Sur le plan théorique, nous avons vu que la notion de situation de handicap comporte une ambigüité dans la mesure où elle renvoie à deux perspectives différentes, l'une plutôt macrosociale et universaliste, l'autre plutôt microsociale et personnalisé (Ville, Fillion et Ravaud, 2014). Cette recherche se centre sur une conception de l'environnement dans laquelle il pensé de manière située et contextualisée (un environnement particulier d'une personne

[280] Telles que l'aménagement d'une année universitaire en deux ans ou la présence d'un tiers preneur de notes.

singulière). Toutefois, l'institution universitaire peut être selon une approche plus universaliste, comme environnement au sens large, en interrogeant l'élimination des barrières et des obstacles qui produisent les situations de handicap.

5. Une université accessible ? La notion « d'accessibilité intersubjective »

DES travaux récents (Segon, 2017 ; Vérétout 2019) et certains éléments mis en évidence par notre enquête laissent à penser qu'une approche inclusive tend à se développer à l'université. A travers les politiques d'établissement, ainsi que par l'existence d'un dispositif dédié à la compensation universitaire du handicap, l'institution tente de s'adapter aux besoins des étudiants identifiés en situation de handicap. L'approche qualitative, compréhensive et interactionniste que nous avons retenue nous invite à questionner la perception et le vécu des acteurs quant à la manière dont ils perçoivent l'institution, son évolution et la manière dont elle tend, selon eux, à être (plus) accessible, inclusive ou hospitalière.

5.1 La dimension intersubjective de l'accessibilité

NOUS proposons la notion « *d'accessibilité intersubjective* » pour analyser la manière dont ces perceptions des acteurs convergent, divergent, s'articulent et produisent des effets distincts sur la manière dont l'accessibilité de l'université est à la fois perçue, pratiquée et vécue. Nous empruntons au champ de l'interactionnisme symbolique[281] l'idée d'une approche inter-relationnelle et co-constructive du sens, selon laquelle le sens émerge et se construit à travers des interactions situationnelles et interpersonnelles. A partir du cadre théorique meadien (qui envisage la socialisation comme la construction d'une identité sociale) et des apports de la phénoménologie sociale, nous mobilisons le terme « *intersubjectif* » renvoyant à la notion d'intersubjectivité (Schütz, 1967) et visant à étudier les significations qui fondent l'existence quotidienne des individus (Le Breton, 2016). Dans la continuité de Husserl, Schütz considère que dans l'hypothèse qu'il existe un monde objectif et réel, il n'est donné que sous la forme d'une réalité socialement construite et ne peut être qu'appréhendé par le biais de la conscience subjective des individus (Le Breton, 2016). Selon Schütz, c'est à travers le partage d'un même monde de sens que réside la possibilité de s'identifier à l'autre.

> *« Schütz décrit la trame sociale comme un tissu intersubjectif de significations (…) La pensée courante est fondée sur la réciprocité possible des perspectives entre les acteurs. Dans la vie courante l'individu puise dans une réserve de connaissances dont il tire la source au sein du lien social. Son contenu est sans cesse mouvant, il se remanie selon les expériences, prend en compte la parole des autres, entre parfois sérieusement en crise et se renouvelle en profondeur » (Le Breton, 2015, p.94).*

---

[281] Dont les principes fondamentaux, tels qu'ils sont formulés par Blumer sont les suivants : *« 1. Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens que ces choses ont pour eux. 2. Ce sens est dérivé ou provient des interactions avec autrui. 3. C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié »* (Blumer, 1969 [1994] p.31).

A travers la notion *d'accessibilité intersubjective* nous visons à étudier dans quelle mesure l'accessibilité se construit également sur le plan subjectif et intersubjectif. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que l'accessibilité fait l'objet d'une construction et d'un processus dynamique, qui ne renvoie pas uniquement à la « mise en accessibilité » ou au processus d'accessibilisation (Sanchez, 2000) dans une perspective universelle ou universaliste, mais aussi à une dynamique relationnelle et intersubjective à travers les situations.

Il s'agit d'examiner la manière dont les perspectives des acteurs (impliqués dans une même situation et produisant du sens sur une même action), s'inscrivent dans une réciprocité (Schütz, 1932) ou une convergence, ou au contraire une confrontation voire une opposition, autrement dit, les écarts potentiels entre les différents « mondes vécus ». Ces perspectives sont analysées en croisant *l'accessibilité éprouvée par le sujet*, celle qui est vécue par l'étudiant handicapé (qui fait l'expérience du dispositif de compensation mais aussi de barrières persistantes) avec *l'accessibilité perçue par autrui*. Cet « autrui » peut être un « autrui significatif » (Mead, 1934 ; Berger et Luckmann, 1986) c'est-à-dire une personne singulière, physiquement présente, avec laquelle l'étudiant interagit en situation (par exemple un étudiant, un camarade, un enseignant, un acteur du dispositif de compensation, ou encore un parent, un ami…) mais il peut être aussi un « autrui généralisé » (Mead, 1934 ; Berger et Luckmann, 1986) c'est-à-dire renvoyer au point de vue d'une généralité d'autres (par exemple *les* étudiants à l'université, *les* personnes handicapées, *les* universitaires, *les* professeurs, et plus largement l'institution universitaire, voire la société).

Selon Schütz, une action dans une même situation revêt des significations différentes pour l'acteur qui l'entreprend et pour les partenaires impliqués (Le Breton, 2015). Dans une même situation, l'étudiant handicapé peut faire l'expérience d'une activité qu'il vit et perçoit comme inaccessible (avec des obstacles et des barrières produisant une situation de handicap) tandis qu'autrui peut percevoir cette même activité, dans cette situation, comme accessible. Inversement, l'étudiant handicapé peut vivre l'apprentissage universitaire comme une activité accessible, ne comportant pas de barrière et d'obstacle produisant le handicap, tandis qu'autrui perçoit cette même activité comme inaccessible. Or, selon Thomas (1932) « quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences ».

Il s'agit donc d'examiner la rencontre, en situation et dans l'interaction, entre d'une part l'accessibilité éprouvée et vécue par le sujet et l'accessibilité perçue par autrui et d'autre part, les conséquences d'une convergence ou d'une divergence entre ces différentes perspectives, ces différentes définitions des situations ou « mondes vécus » par les acteurs (cf. tableau ci-dessous). Nous utilisons le terme d'accessibilité universitaire pour désigner l'accessibilité à la fois matérielle, mais aussi pédagogique, sociale ou symbolique d'une activité d'apprentissage située et restreinte (une activité académique précise et particulière) ou plus complexe et globale (l'acte d'apprendre dans ses dimensions épistémique, identitaire et sociale). Nous postulons que cette analyse peut s'étendre à d'autres activités plus généralement liées à la vie étudiante et académique, à l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997) mais aussi à l'université comme un lieu dédié à l'acte d'apprendre évalué intersubjectivement comme étant plus ou moins accessible.

5.2 Confrontation entre l'accessibilité éprouvée par le sujet et l'accessibilité perçue par autrui

QUATRE configurations apparaissent selon que l'activité, l'apprentissage universitaire ou l'université soient vécus comme accessibles ou non par le sujet et soient perçus comme accessibles ou non par autrui. Le caractère accessible ou inaccessible, par exemple de l'apprentissage universitaire, ne renvoie pas aux caractéristiques de l'apprenant mais à celle de l'environnement, du contexte et de la situation en termes de barrières et d'obstacles ou au contraire en termes de facilitateurs. Plus précisément, en croisant *l'accessibilité éprouvée par le sujet* et *l'accessibilité perçue par autrui*, émergent deux configurations dans lesquelles la perspective du sujet et celle d'autrui convergent (1 et 4 dans le tableau 19) ; et deux configurations dans lesquelles les perspectives divergent et s'opposent (2 et 3).

Accessibilité intersubjective		Accessibilité **perçue par autrui**	
		Activité perçue comme **accessible**	Activité perçue comme **inaccessible**
Accessibilité **éprouvée par le sujet**	Activité vécue comme **accessible**	(1) Pour le sujet et pour autrui : **Situation d'équité et de participation sociale** Elimination des situations de handicap	(2) Pour le sujet : **« prouver » l'apprentissage effectif** Manquer de reconnaissance Pour autrui **: viser l'accessibilité généralisée** Adaptation nécessaire à la singularité de chaque apprenant
	Activité vécue comme **inaccessible**	(3) Pour le sujet : **une entrave au « pouvoir apprendre »** Responsabilité collective Pour autrui **: une question de mérite** Responsabilité individuelle	(4) Pour le sujet et pour autrui : **Nécessité de changements et de transformations** Processus d'accessibilisation Réduire les obstacles et les barrières

Tableau 19 : L'accessibilité intersubjective : croisement de l'accessibilité éprouvée par le sujet et l'accessibilité perçue par autrui

Lorsque les perspectives convergent, dans une première configuration (1) le sujet vit et perçoit l'acte d'apprendre à l'université comme une activité accessible et l'apprentissage universitaire est perçu comme accessible par autrui. Cette configuration renvoie à des situations vécues et perçues comme équitables, dans lesquelles les obstacles produisant les situations de handicap sont éliminés. L'étudiant handicapé est en situation de participation sociale, il a accès au savoir, aux activités d'apprentissage et

à la « réussite » au même titre que les autres étudiants. Dans une seconde configuration (4), l'étudiant handicapé fait l'expérience de barrières et d'obstacles vis-à-vis de l'acte d'apprendre, il vit l'apprentissage universitaire comme une activité inaccessible qui est aussi perçue comme telle par autrui. Dans cette configuration le sujet apprenant et le ou les partenaire(s) impliqué(s) s'accordent sur la nécessité de transformer et de changer l'environnement, le contexte ou d'autres éléments liés à la situation pour « rendre accessible » l'apprentissage universitaire et offrir les mêmes possibilités aux étudiants handicapés d'apprendre et de réussir. Ces situations sont celles qui incitent et produisent des changements et des transformations de l'environnement d'apprentissage, des pratiques pédagogiques et institutionnelles, dans un mouvement d'accessibilisation ou de mise en accessibilité. Dans ces deux configurations, *l'accessibilité vécue par le sujet* et *l'accessibilité perçue par autrui* convergent, ainsi la situation (ou plus largement l'université) devient un monde vécu intersubjectivement partagé par les partenaires impliqués dans la situation.

Lorsque les perspectives divergent, deux configurations apparaissent. Dans une première configuration (2), l'étudiant handicapé considère l'acte d'apprendre à l'université comme accessible mais ce dernier n'est pas perçu comme tel par autrui. Deux cas sont envisageables. Dans un premier cas, autrui peut définir la situation en envisageant l'activité d'apprentissage comme inaccessible pour l'étudiant en question (cet étudiant singulier dans cette situation particulière), ce dernier est alors susceptible de devoir apporter la « preuve » de son apprentissage effectif et cela questionne les mécanismes de reconnaissance à l'œuvre (indispensables au développement du statut de membre primordial dans l'apprentissage du métier d'étudiant). Dans un second cas, autrui peut définir la situation en percevant l'apprentissage universitaire comme accessible pour cet étudiant singulier (en rejoignant la configuration (1)) mais pas forcément accessible pour chaque apprenant. Pour autrui, c'est la prise en compte de la diversité et de l'hétérogénéité des apprenants et de leur singularité qui apparait centrale en visant une accessibilité généralisée. Dans une dernière configuration (3) le sujet éprouve l'inaccessibilité de l'apprentissage universitaire mais autrui perçoit l'acte d'apprendre comme accessible. Tandis que pour le sujet l'apprentissage universitaire est vécu comme inaccessible, la perspective d'autrui le renvoie à sa propre responsabilité : si l'apprentissage universitaire est perçu comme accessible par autrui et que le sujet n'apprend pas ou ne réussit pas c'est sa responsabilité individuelle qui est engagée. Ces situations sont celles qui apparaissent les plus dommageables et préjudiciables. Autrui peut ainsi renvoyer l'étudiant à sa mobilisation et son engagement en questionnant le mérite de l'étudiant et le « vouloir apprendre ». Tandis que selon ce dernier ce n'est pas le « vouloir apprendre » qui est en cause mais le « pouvoir apprendre ». Ainsi, l'accessibilisation de l'environnement et des activités d'apprentissage n'est ni visée ni pensée, autrement dit la responsabilité collective (de l'institution et de l'ensemble des acteurs universitaires) et l'adaptation de l'institution sont passées sous silence voire écartées. Selon Dubet (2011), le modèle de l'égalité des chances[282], dans lequel s'inscrit le dispositif de compensation universitaire du handicap, supplante progressivement celui de l'égalité des places[283] et ces deux modèles constituent deux paradigmes

[282] Modèle qui consiste à « favoriser l'égalité des chances offertes à tous d'accéder à toutes les positions sociales, aussi inégales soient-elles » (Dubet, 2011, p.31).
[283] Modèle porté par le mouvement ouvrier, qui consiste à « choisir de réduire les inégalités entre les positions sociales issues de la division du travail » (*op. cit.*).

politiques et sociaux et renvoient à deux conceptions différentes de la justice[284]. Avec l'égalité des chances, c'est l'idée de mérite qui domine et chacun se doit d'être pleinement responsable de ce qui lui arrive.

> *« Cette politique de l'égalité des chances méritocratique ne serait pas condamnable comme telle si elle n'était pas associée à une mise en accusation de tous ceux qui n'ont pas eu le talent, le courage ou la chance de saisir leurs chances. » (Dubet, 2011, p.37)*

Si l'université et l'apprentissage universitaire sont perçus comme accessibles par autrui, autrement dit que l'égalité des chances est considérée comme effective, le sujet est renvoyé à sa responsabilité individuelle, à son mérite et au « vouloir apprendre », même dans les cas où il vit des situations d'obstacles et d'entraves produisant des situations de handicap. Selon Dubet (2011), « l'égalité des chances ne dit rien des inégalités sociales qui séparent les conditions sociales » et l'existence et la réussite de « quelques figures héroïques » dont on fait la promotion accentue l'idée que les « vainqueurs » méritent leur succès et que les « vaincus » méritent leur échec. En contexte universitaire, cette stigmatisation de ceux qui ne parviennent pas à réussir ou à développer un apprentissage de qualité, consistant à « blâmer » ceux qui ne sont pas parvenu à saisir leurs chances, produit des situations où c'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de ses difficultés ou de son échec, sans questionner les possibilités offertes objectivement et perçues par les partenaires de parvenir à une égalité des places. Ainsi, bien que les données de notre enquête mettent en évidence des « réussites improbables » ou des échappées-belles (ces « héros » dont parle Dubet) il convient de ne pas occulter les nombreuses entraves et obstacles qui persistent dans l'accès au savoir et l'accessibilité pédagogique de l'apprentissage universitaire pour de nombreux étudiants de l'enquête.

A partir de ces différentes configurations et de ces multiples définitions de la situation par les acteurs vont s'organiser les attitudes de ceux qui sont engagés dans le même processus social. Ces « mondes vécus », qu'ils convergent ou divergent, qu'ils se rejoignent ou qu'ils s'opposent, s'inscrivent pleinement dans le processus de socialisation, diversement investi et vécu et renvoient à la fois à un « univers symbolique et culturel » et à un « savoir sur le monde » (Berger et Luckmann, 1986). Par ces processus, l'étudiant intériorise des règles, accède à la compréhension de « rôles organisés » et dans une certaine mesure accepte une organisation venue du dehors, dans la dialectique entre les deux faces du *Soi* de l'approche meadienne (entre le *Moi* et le *Je*). Selon l'expérience subjective de l'étudiant et son interaction avec la perception et le sens construits par autrui, la réussite, l'échec ou la performance des étudiants handicapés questionnent tantôt la responsabilité individuelle de l'étudiant et son mérite, tantôt la responsabilité collective de l'institution et de ses acteurs.

---

[284] « [L'égalité des chances] vise moins à réduire l'inégalité des positions sociales qu'à lutter contre les discriminations qui font obstacle à la réalisation du mérite permettant à chacun d'accéder à des positions inégales au terme d'une compétition équitable dans laquelle des individus égaux s'affrontent pour occuper des places sociales hiérarchisées. Dans ce cas, les inégalités sont justes puisque toutes les places sont ouvertes à tous. » (Dubet, 2011, p.34)

6. Inclusion et hospitalité universitaires : un renversement de perspective ?

6.1 Persistance d'une approche diagnostique et d'une logique intégrative ?

DANS le cadre de ce travail nous avons étudié la manière dont les sujets apprenants, les étudiants identifiés handicapés à l'université, perçoivent et vivent les processus d'inclusion et d'exclusion, d'accessibilisation et d'inaccessibilité universitaires. Finalement, au terme de cette recherche, le processus d'accessibilisation de l'université pour les étudiants handicapés peut être questionné. Peut-on considérer que l'enseignement supérieur est accessible pour les étudiants identifiés en situation de handicap ? Peut-on parler d'une « université inclusive » ? Selon quelles logiques, approches et conceptions, l'intégration ou l'inclusion des étudiants handicapés est-elle déployée en contexte universitaire ?

Plusieurs éléments laissent à penser que le handicap à l'université est appréhendé selon une logique intégrative encore centrée sur une approche diagnostique. En effet, pour bénéficier de mesures de compensation du handicap en contexte universitaire, l'étudiant doit effectuer des démarches dont le point de départ relève du service de santé et d'une rencontre avec le médecin universitaire. Or, l'approche intégrative, par opposition à l'inclusion, se caractérise notamment par le maintien d'un modèle médical du handicap, dans laquelle un diagnostic et une catégorisation sont nécessaires pour bénéficier des services spécifiques (Tremblay, 2012). De plus, les situations dans lesquelles on considère que c'est à l'étudiant de s'adapter à l'université en se confrontant à la norme universitaire dans une logique de « *mise à l'épreuve* » (Benoit, 2008), renvoie à une dynamique intégrative plutôt qu'inclusive. À ce titre, la terminologie employée pour désigner le dispositif (service « *d'intégration* ») et celle employée par les acteurs au quotidien (par exemple le terme « *secrétaire* » qui peut paraitre réducteur pour désigner la personne chargée de l'accompagnement pédagogique) peuvent sembler révélatrices de ces tensions qui persistent. « *Les mots font les choses* » (Plaisance *et al.*, 2007) et nous faisons l'hypothèse qu'ils illustrent la transition complexe dans le contexte français entre deux logiques distinctes, le passage de l'intégration à l'inclusion. Dans quelle mesure « *l'histoire de la séparation* » (Plaisance, 2009a ; Lavoie *et al.*, 2013) pèse-t-elle encore aujourd'hui sur les représentations et les pratiques ? Ne permet-elle pas de mieux comprendre la persistance d'une approche diagnostique centrée sur l'étudiant ? Suffit-il de changer le droit, les règles et les normes, pour transformer les pratiques des acteurs en situation ? La réalité sociale semble être plus complexe, elle doit être analysée au regard de l'écart entre d'une part les mesures et les normes répondant à l'ambition inclusive et d'autre part les pratiques sociales et institutionnelles effectives.

6.2 Peut-on parler d'une « université inclusive » ?

AU REGARD des données de notre enquête il nous semble inadéquat voire incorrect de parler aujourd'hui « d'université inclusive ». En effet, bien qu'un processus d'accessibilisation soit à l'œuvre dans l'institution universitaire, il semble loin d'être achevé ou abouti, à la fois pour des raisons institutionnelles qui renvoient aux normes et aux pratiques (des enseignants, des personnels, des étudiants) et à la fois pour des raisons individuelles lorsque les normes sont rigides et non adaptées aux conditions

singulières de chacun. Un travail sociologique invite à observer comment la norme est pratiquée et interprétée, mais aussi à examiner l'écart entre l'idéal type visé par la norme avec la réalité institutionnelle et celles des acteurs.

Les comparaisons internationales que nous avons tenté d'entreprendre (cf. partie 1) ont mis en évidence la variabilité des approches, des pratiques et des mises en œuvre effectives de l'éducation inclusive selon les pays, leurs traditions, leurs histoires nationales et leurs systèmes de valeurs (Beaucher, 2012). En France, l'inclusion peut être perçue comme une « *véritable révolution* » car elle impose de repenser en profondeur les pratiques et les institutions (Musset et Thibert, 2010). L'approche inclusive constitue un « *renversement de perspective* » (Benoit, 2008), d'autant plus en contexte universitaire puisqu'il appartient désormais à l'université de s'adapter à la diversité des étudiants et à la singularité de chacun et non plus aux étudiants de s'adapter à l'institution.

Sur le plan théorique, la notion d'inclusion renvoie à *« la création d'un tout où chacun est inclus dès le départ* » (Tremblay, 2012). Peut-on envisager que le processus d'accessibilisation à l'œuvre tende à faire de l'université un « tout » où chacun est inclus dès le départ ? Cette conception de l'inclusion peut sembler difficilement conciliable avec la spécificité du processus de socialisation secondaire que connait l'étudiant « novice » qui entre à l'université. En effet, la sociologie de l'enseignement supérieur a mis en évidence que l'on ne devient pas étudiant le jour où l'on entre dans l'enseignement supérieur, mais qu'on le devient progressivement. Cette transformation progressive passe par des processus d'acculturation et d'affiliation, impliquant l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997). Elle se réalise à travers une socialisation secondaire qui engage des transformations de la relation à l'apprendre (Paivandi, 2011 ; 2015) et des conversions, notamment identitaires. Ainsi, on peut considérer que l'on « *ne naît pas étudiant·e, on le devient* » (Cordier, 2019), notamment à travers des processus d'intégration, qu'elle soit académique ou sociale (Tinto, 1975 ; Bertaud, 2017), car en entrant à l'université l'étudiant novice est un « étranger ». En pénétrant un nouveau « monde », il peut progressivement passer du statut *d'étranger* à celui de *membre*, par des processus complexes et des rites de passage (au sens anthropologique du terme) lui permettant de découvrir les règles, les codes et les normes de ce nouvel espace éducatif et socialisateur. Ainsi, l'étudiant qui entre dans l'enseignement supérieur, qu'il soit handicapé ou non, doit s'intégrer au sein de ce nouvel espace pour progressivement s'y faire une place.

De plus, tandis que dans certains pays l'inclusion est envisagée de façon « *radicale* », selon « *un spectre très large* » qui recouvre toutes les situations (handicap, discriminations ethniques, genrées ou liées à l'origine sociale) elle demeure souvent en France restreinte à « *une scolarisation en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap* » (Musset et Thibert, 2010). L'université véritablement inclusive supposerait ainsi une adaptation de l'institution universitaire aux besoins de chaque étudiant, qu'il soit reconnu handicapé ou non. Ainsi, dans une perspective effectivement inclusive, l'adaptation de l'université serait destinée à prendre davantage en compte la diversité du monde étudiant et l'hétérogénéité qui caractérise les « *nouveaux étudiants* » (Erlich, 2001) très différents des héritiers d'hier (Bourdieu, 1970) dans une université désormais massifiée. On peut s'interroger sur la manière dont l'institution produit des catégories administratives pour s'adapter à certains publics spécifiques (tels que les étudiants handicapés, mais aussi les étudiants sportifs de haut niveau, les étudiants étrangers ou les étudiants salariés) ; et de ce fait en « exclu » d'autres, qu'il s'agisse des étudiants

issus des milieux les plus modestes, des bacheliers technologiques et professionnels, ou encore des adultes en reprise d'études.

Enfin, l'inclusion repose sur le principe de pouvoir être inscrit et fréquenter l'établissement le plus proche de son domicile. Or notre enquête montre qu'un certain nombre d'étudiants interrogés ont dû choisir leur établissement et leur lieu d'études au sein d'un champ des possibles très restreint. En effet, les possibilités d'étudier et les opportunités de poursuivre des études supérieures renvoient à des questions qui dépassent les murs de l'université. Se loger, se déplacer, ou encore réaliser les actes de la vie quotidienne deviennent des questions fondamentales qui conditionnent et réduisent les possibilités offertes d'étudier. Une partie non négligeable des étudiants de l'enquête, principalement ceux qui ont des troubles moteurs, ont été contraints dans leur choix d'établissement car l'existence de structures d'hébergements et de services adaptés aux besoins de certains étudiants handicapés reste marginale sur le territoire national.

Ces éléments convergent avec les résultats des thèses récentes sur les étudiants handicapés en France montrant qu'à l'université « *l'objectif inclusif* » apparait « *imparfaitement abouti* » (Vérétout, 2019) et que les politiques de compensation du handicap ont un « *caractère inégalitaire* » dans le sens où elles requièrent des « *prérequis identitaires* » inégalement distribués dans la population étudiée (Segon, 2017). Ces éléments qui questionnent l'inclusion universitaire ne doivent pas occulter pour autant les actions et les initiatives que certains acteurs (enseignants, étudiants, professionnels du dispositif, personnels de l'université…) déploient dans certaines situations en s'engageant dans une dynamique de transformation de l'université et le développement de pratiques inclusives. Ainsi, l'université inclusive constitue davantage un objectif, un horizon ou un idéal à atteindre plutôt qu'une réalité perçue et vécue collectivement. Pour qu'elle advienne, c'est l'accessibilisation de toutes les situations pédagogiques, de toutes les formations et de tous les savoirs, pour chaque étudiant singulier, qu'il faut mettre en œuvre ; en transformant à la fois les pratiques et les représentations, pour que la présence des étudiants handicapés au sein d'une institution, historiquement réservée aux élites, n'apparaisse plus « *exceptionnelle voire incongrue* » (Ebersold et Evans, 2003). Elle nécessite la mobilisation de tous les acteurs universitaires et pas seulement celle des étudiants handicapés et des professionnels du dispositif qui leur est dédié. La notion même d'accessibilité sous-tend l'idée que le processus d'accessibilisation de l'université, le développement de pratiques pédagogiques plus inclusives et l'accessibilité au savoir peuvent bénéficier à l'ensemble des étudiants, qu'ils soient handicapés ou non, et plus largement l'ensemble des acteurs universitaires.

6.3 « L'université hospitalière » : (re)penser l'éthique et la pédagogie ?

LA NOTION d'hospitalité peut permettre de porter un nouveau regard sur le processus d'accessibilisation en cours à l'université. Dans le domaine éducatif, cette notion plus « *large* » et « *féconde* » que celle d'inclusion, permet de ne pas se limiter à la stricte question de l'accueil mais d'interroger plus largement différentes facettes qui sont intimement liées (Prairat, 2018). Le développement d'une « université hospitalière » implique en effet de questionner l'organisation de l'institution, la pédagogie et l'éthique, « la qualité du séjour » et de l'expérience, mais aussi la place ou *« l'espace fait à autrui »* (Gotman, 2001 ; Prairat, 2018). L'idée d'hospitalité invite à questionner la manière dont l'étudiant peut s'approprier l'université, non plus uniquement comme un lieu de savoir

mais aussi comme un lieu de vie, la manière dont il peut prendre part aux dispositifs et avoir prise sur son quotidien.

L'université « hospitalière » devient un lieu ouvert, un lieu de rencontre avec l'autre, un lieu de découverte et d'exploration de nouveaux « mondes ». La dimension pédagogique de l'hospitalité s'appuie sur une conception de l'identité plurielle, aux « *multiples facettes* » (Zeldin, 1997) influencée par des sources nombreuses et diverses (Prairat, 2018). L'hospitalité renvoie à une expérience de l'altérité et à un processus qui transforme les « *étrangers* » en « *amis* » mais aussi par lequel *« des idées peu familières peuvent traverser les frontières des idées reçues »* (Zeldin, 1997, p.671). Selon Prairat, elle consiste à accueillir des expériences intellectuelles surprenantes ou inhabituelles, car ce sont elles « *qui modifient notre perception, interrogent notre mémoire et stimulent notre puissance imaginative* » (2018, p.102). Ainsi, en adoptant la perspective de l'auteur, comment peut-on parvenir à développer une « université hospitalière », c'est-à-dire celle qui permet la confrontation avec des idées et des univers mentaux singuliers et différents, à la fois par les savoirs et par les activités ou les formes d'études qu'elle propose ? Elle ne peut advenir sans une pédagogie et une éthique particulières. La dimension éthique de l'hospitalité repose sur la justice, la bienveillance et le tact (Prairat, 2018). Il s'agit de reconnaitre les droits des étudiants (et les étudiants comme sujets de droits), qu'ils soient handicapés ou non. Mais peut-elle advenir sans que l'on reconnaisse aussi leurs mérites et leurs capacités, la singularité de leur rapport social et épistémique au savoir (Charlot, 1997), autrement dit, que les étudiants handicapés soient reconnus avant tout comme des sujets apprenants ? Enfin, peut-elle se réaliser sans que ne se transforment les relations et les pratiques pédagogiques déployées à l'université ? Pour être bienveillantes, ces pratiques n'exigent-elles pas une conscience et une attention toute particulière à la vulnérabilité ou à la fragilité, aux liens et aux relations qui s'y développent, et plus largement à autrui ?

Conclusion générale et perspectives

L'ensemble des données produites dans le cadre de cette recherche donnent à voir la fécondité d'une démarche qualitative pour ouvrir la « boite noire » des expériences vécues par les étudiants handicapés à l'université. Permettant d'examiner les processus de cognition et de socialisation « en train de se faire », l'introduction d'une approche longitudinale apparait particulièrement pertinente pour saisir la complexité de ces processus à l'œuvre dans l'apprentissage universitaire. Au-delà de leur complexité, ces processus de socialisation et de cognition se caractérisent également par leur nature dynamique et évolutive que la dimension longitudinale de l'enquête permet d'analyser et de ne pas passer sous silence. Rencontrer les étudiants de l'enquête à différents moments de leurs parcours nous a permis d'observer la manière dont leurs perceptions (des situations qu'ils vivent), leurs perspectives et le sens qu'ils produisent (vis-à-vis de leurs expériences et de leur apprentissage universitaire) sont susceptibles d'évoluer dans le temps. Qu'il s'agisse de leurs projets ou du sens accordé à leurs études, de leur intégration et de leur socialisation, ou encore de leur relation à l'apprendre, l'approche longitudinale a permis d'étudier certaines continuités et certaines ruptures, des bifurcations, des transitions et parfois des conversions.

Notre recherche porte sur une population identifiée par l'institution et bénéficiant d'un statut particulier permettant la mise en place de mesures de compensation universitaire du handicap[285]. Identifier les effets de cette identification et de cette catégorie administrative, provenant du registre de l'action publique (Martel, 2015), sur le sujet et son expérience constituait l'un des objectifs de notre travail.

Unité ou hétérogénéité de la population étudiante identifiée en situation de handicap ?

COMMENT caractériser la population « étudiants en situation de handicap à l'université » ? Peut-on penser une unité et une homogénéité de cette population ? Notre enquête qualitative porte sur un petit nombre d'étudiants. En cela, elle n'est pas représentative de la population étudiante identifiée handicapée à l'échelle nationale et ne renvoie pas à l'ensemble des étudiants susceptibles de vivre des limitations et des situations de handicap dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les résultats de nos analyses ne sont ni généralisables ni représentatifs, une enquête qualitative permet d'examiner la signification des pratiques et le sens subjectif accordé au fait d'être à l'université, au-delà des données dites « objectives ». Toutefois, la diversité et la pluralité mises en évidence par l'analyse de nos données nous invitent à penser que c'est bien l'hétérogénéité et la diversité qui caractérisent cette population malgré un statut administratif commun. Ces résultats convergent avec les quelques recherches disponibles ayant déjà mis en évidence l'hétérogénéité des étudiants identifiés handicapés par l'institution universitaire (Weedon, 2016 ; Segon, 2017 ; Vérétout, 2019).

[285] En gardant à l'esprit que cette délimitation de la population étudiée n'embrasse pas la diversité et la totalité des étudiants qui connaissent potentiellement des limitations liées au handicap ou à des troubles de santé invalidants, mais uniquement celles et ceux qui ont fait le choix de se faire reconnaitre et identifier comme tels par l'institution.

Il n'existe pas un monde du handicap à l'université mais des mondes pluriels. Quelles sont les causes et les conséquences de cette forte hétérogénéité ?

Cette hétérogénéité ne renvoie pas uniquement à la diversité des « troubles » rassemblés au sein d'une même catégorie administrative mais elle fait aussi écho à la pluralité du monde étudiant. En effet, la sociologie de l'étudiant en France a mis en évidence l'hétérogénéité qui caractérise les « nouveaux étudiants » dans le contexte de l'université de masse (Erlich, 2001 ; Gruel *et al.,* 2009). Supposer l'homogénéité de la population étudiante identifiée en situation de handicap à l'université renverrait, selon nous, au même « *piège descriptif* » (Millet, 2010) ou « *figure fantasmée* » (Lahire, 1997) qui consisterait à envisager un « *étudiant moyen* » en contexte universitaire. Ainsi, l'université de masse devient de plus en plus une mosaïque de petits mondes malgré son apparente homogénéité ou unité. Avant même d'entrer à l'université, les étudiants de notre enquête se distinguent fortement en termes de caractéristiques personnelles et familiales. De plus, en entrant dans l'enseignement supérieur, ces derniers vivent et font l'expérience de contextes pédagogiques variés. Ce n'est pas seulement la discipline ou le type de savoir qui « façonnent » ou influencent les expériences individuelles, mais plus largement les caractéristiques et les modalités organisationnelles des formations en termes de sélectivité, d'effectifs étudiants, de modalités pédagogiques, d'organisation temporelle, ou encore de relations aux enseignants. Convergeant avec les travaux qui portent sur le poids des « *matrices disciplinaires* » ou des « *matrices socialisatrices* » (Lahire, 1997 ; 2002 ; Millet, 2003), l'analyse des données de l'enquête a permis de mettre en lumière la manière dont le contexte pédagogique pèse sur les expériences vécues par les étudiants interrogés, sur l'élaboration et l'évolution de leur(s) projet(s), sur leur socialisation et leur intégration, sur leur perspective d'apprentissage. L'influence et l'importance du contexte d'études sont plus marquées pour ces étudiants, certains espaces apparaissent plus inclusifs ou plus accessibles que d'autres.

Face à cette pluralité et cette diversité, il nous semble impossible voire illusoire de supposer une unité ou d'inférer une homogénéité de ce groupe (qui partagerait une culture, une identité, ou une expérience qui leur seraient communes) à partir d'une identification institutionnelle commune ou d'un statut administratif particulier. L'analyse thématique a montré que les étudiants de l'enquête se distinguent quant à la relation à l'apprendre qu'ils développent à l'université ; quant à la manière dont ils vivent la socialisation universitaire et les nouvelles relations aux autres et à soi sous-tendues par l'acte d'apprendre ; quant au fait d'être étudiant quelque part ; quant au sens qu'ils construisent vis-à-vis de leur présence et leurs études et finalement quant à l'usage qu'ils font de l'université. Autrement dit, l'identification n'est pas l'identité et bien que la première joue un rôle sur la seconde, dans l'articulation entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar, 2015), faire l'expérience de situations de handicap dans l'enseignement supérieur (ou bénéficier de mesures de compensation universitaire du handicap) ne suffit pas pour considérer la population identifiée instutionnellement handicapée comme étant composée de membres qui constitueraient une communauté partageant des expériences similaires et des vécues semblables ou analogues.

Pour avoir une description plus étendue et une analyse plus globale de cette population spécifique, une des perspectives de recherche concerne la population étudiante qui pourrait potentiellement bénéficier du dispositif mais qui choisit de ne pas y avoir recourt. Découvrir les réalités plurielles et multiples du handicap à l'université nécessiterait de projeter la lumière ou de lever le voile sur ces zones d'ombres. Quelle est l'étendue de cette population ? En quoi se distingue-t-elle de celle qui est identifiée

et reconnue par l'institution ? Pour quelles raisons certains étudiants qui connaissent des limitations dues à des troubles ou à des déficiences « échappent » ou choisissent d'échapper au dispositif ? S'agit-il uniquement d'un défaut ou d'un manque d'informations quant aux possibilités offertes par l'institutions de compenser le handicap ? En quoi les craintes d'une forme d'étiquetage ou de stigmatisation (ou plus largement des effets du dispositif sur les dimensions sociales et identitaires de l'apprentissage et de la socialisation universitaire) pèsent-elles dans ces choix de non-recours ?

De plus, cette forte hétérogénéité questionne l'évolution du dispositif, la normalisation ou la standardisation des mesures de compensation du handicap en contexte universitaire ainsi que la souplesse ou la rigidité des réponses apportées pour réduire ou éliminer les situations de handicap. A travers le dispositif et en dehors de celui-ci, l'institution s'adapte-t-elle réellement à la singularité de chaque étudiant, à ses particularités et ses spécificités ? Tend-t-elle au contraire à gérer une population spécifique par des mesures plus systématiques et des réponses davantage standardisées ? Ces dernières années, des initiatives émergent à l'échelle nationale pour tenter de faire dialoguer les professionnels chargés de la compensation universitaire du handicap en visant une harmonisation des pratiques et une professionnalisation des acteurs qui y sont dédiés (cf. Chapitre 1). Ce partage et cette harmonisation des pratiques permettront-ils de réduire les disparités territoriales tout en proposant des réponses adaptées aux besoins particuliers ; ou risque-t-on de tendre vers une « standardisation » des mesures ou une normalisation des pratiques ?

Face à cette hétérogénéité, notre enquête nous permet-elle de dégager des régularités ou des traits communs au sein des expériences vécues par les étudiants interrogés ? Pour tenter de prendre en compte la diversité des situations sans y voir uniquement multiplicité et disparité, nous avons accordé une place centrale dans notre analyse au poids et aux effets de l'environnement universitaire et de ses différents contextes pédagogiques sur les expériences individuelles. Nous avons dégagé des typologies permettant de saisir et d'analyser d'éventuelles ressemblances et similitudes dans les expériences vécues à l'université, dans la manière dont se construisent les projets, la relation à l'apprendre et la socialisation. Au terme de cette recherche, différents éléments importants et quelques pistes de réflexion peuvent être dégagés.

Une accessibilité « parcellaire » : des limitations qui persistent dans l'accessibilité au savoir et aux activités d'apprentissage

UN PREMIER élément important mis en évidence par notre enquête concerne les nombreuses limitations vécues, les barrières et les obstacles (physiques, mais aussi sociaux, symboliques, psychologiques) qui persistent dans l'accès au savoir, l'accessibilité de l'apprentissage universitaire et la participation aux activités académiques pour les étudiants interrogés. Ces limitations vécues ne sont pas liées uniquement aux « troubles » de l'étudiant ou à la déficience, mais à leurs interactions avec leur environnement d'études et d'apprentissage. Ainsi, ce n'est pas la déficience qui induit ou produit un certain type de relation à l'apprendre ou de manière d'étudier, mais bien les situations de handicap (produites dans l'interaction entre l'étudiant et son environnement) qui influencent le rapport à l'acte d'apprendre et les manières d'apprendre et d'étudier.

En cela, nous ne pouvons parler d'une « université inclusive » ou d'un processus d'accessibilisation de l'enseignement qui serait achevé ou abouti. Au contraire, l'accessibilité de l'université et de l'apprentissage universitaire apparait incomplète, elle peut être qualifiée de « *fragmentaire* » (Feuilladieu, Gombert et Assude, 2015) ou « parcellaire » dans la mesure où les différents espaces, environnements et situations sont inégalement accessibles et inclusifs. Autrement dit, il ne suffit pas aux étudiants handicapés de vouloir apprendre à l'université pour pouvoir apprendre.

L'accessibilité des savoirs et de l'apprentissage universitaire n'a pas seulement une dimension objective et universaliste, elle relève aussi de la définition de la situation produite par le sujet qui apprend. Prendre en compte la dimension subjective de l'accessibilité permet de comprendre les réponses individuelles et singulières des étudiants en situation et en contexte. De plus, cette accessibilité peut être différemment perçue, définie et vécue par les acteurs en situation, en cela elle comporte une dimension intersubjective. L'accessibilité intersubjective invite à questionner la manière dont les contextes et les situations d'apprentissage sont distinctement perçus et éprouvés par les différents acteurs qui interagissent à l'université. La réciprocité des perspectives des acteurs impliqués et engagés dans l'action peut constituer un puissant levier dans la mise en accessibilité de ces multiples environnements et situations pédagogiques. En revanche, lorsque ces perspectives ne convergent pas, ce n'est pas nécessairement l'accessibilisation de l'université ou de l'apprentissage qui est questionnée, mais il revient parfois à l'étudiant de porter la responsabilité des difficultés et des impossibilités auxquelles il se heurte. Lorsque sont ignorés les effets capacitants ou incapacitants de l'environnement pédagogique et des contextes d'apprentissage, ce sont souvent les capacités ou les incapacités de l'étudiant qui sont mises en cause. La focalisation sur des caractéristiques personnelles de l'étudiant (et la responsabilité individuelle) au détriment des caractéristiques contextuelles (et de la responsabilité collective) ne bloque-t-elle pas le processus d'accessibilisation de l'apprentissage universitaire en plongeant l'université dans un certain immobilisme ?

Au regard de ces limitations persistantes, quelles sont les possibilités offertes aux étudiants handicapés de développer sans entrave un type particulier d'intérêt pour le savoir et de donner un sens à leur présence à l'université ? Comment peut-on développer une perspective compréhensive vis-à-vis de l'apprentissage universitaire lorsque l'on accède difficilement ou partiellement au savoir ? Comment s'approprier personnellement un domaine de savoirs lorsque l'accès à ces savoirs ou la participation aux activités d'apprentissage sont entravés ?

L'auto-compensation du handicap et les ressources auto-compensatoires

MALGRE des mesures de compensation universitaire du handicap ces étudiants sont-ils condamnés à ne pas apprendre comme les autres ? Les stratégies d'auto-compensation mises en évidence par l'analyse des données laissent à penser que le développement d'un apprentissage de qualité (en adéquation avec les normes et les attentes académiques) dépend très souvent des ressources dont dispose l'étudiant et qu'il choisit (ou qu'il est en mesure) de mobiliser. Cette auto-compensation du handicap en contexte universitaire (Segon, Brisset et Le Roux, 2017), qui s'appuie sur le « *capital compensatoire possédé* » (Ebersold et Cordazzo, 2015 ; Ebersold, 2017), n'est mobilisée que par les étudiants développant des perspectives d'apprentissage compréhensive ou de performance. On peut ainsi questionner le poids de ces « ressources auto-

compensatoires » sur le développement d'un apprentissage de qualité et sur la réussite universitaire des étudiants handicapés. Ces ressources peuvent être sociales, relationnelles, identitaires ou encore temporelles. Elles renvoient à la fois aux relations aux autres susceptibles d'être un soutien et un appui pour le travail académique ; mais aussi aux relations à soi et au « *capital identitaire acquis* » qui renvoie notamment aux capacités de négociation, d'autolégitimation et d'autoprotection (Ebersold et Bazin, 2005 ; Ebersold, 2008 ; 2013).

Les étudiants de l'enquête ne disposent pas tous des mêmes ressources auto-compensatoires (et ne les mobilisent pas de la même manière) pour pallier les manques d'accessibilité à l'apprentissage ou les lacunes de la compensation universitaire du handicap. Ces ressources disponibles et mobilisables dépendent de l'héritage scolaire (rapport au savoir, méthodes et techniques de travail, métacognition), de la famille (engagement, soutien et implication dans les études et le travail universitaire), de l'entourage et des relations aux autres (sociabilités dans ou hors de l'université, axées sur la vie étudiante ou sur le travail académique), mais aussi de la relation à soi. Lorsqu'elles sont disponibles, le choix de mobiliser ou non ces ressources auto-compensatoires, particulièrement lorsqu'elles impliquent un tiers, semble particulièrement dépendre de l'articulation entre rapport à soi et rapport aux autres. Le choix se joue dans la tension entre d'une part « accepter ou solliciter » l'aide ou le soutien d'autrui (« faire avec ») et d'autre part « refuser » de faire appel aux autres pour des raisons liées au sentiment d'indépendance et d'autonomie (« faire seul(e) »). Dans le cas des étudiants handicapés, l'autre et sa présence semblent peser plus lourdement que pour les autres étudiants. Ce sentiment de dépendance vis-à-vis d'autrui peut ainsi constituer un facteur de stabilité ou d'instabilité susceptible de fragiliser les parcours. La mobilisation de ces ressources en termes d'auto-compensation dépend également du temps dont dispose l'étudiant pour apprendre et de l'articulation des différents instants, rythmes et moments de la vie et du quotidien (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2009).

Privilégier un « temps » au détriment d'un autre

CETTE dimension temporelle est particulièrement importante lorsque l'auto-compensation du handicap passe par un investissement fort et conséquent dans le travail universitaire. La superposition « verticale » ou synchronique des différents temps (Grossin, 2000 ; Lesourd, 2006) impose à l'étudiant un travail de rationalisation et d'arbitrage vis-à-vis de l'énergie et du temps consacrés aux activités académiques, qui se réalise souvent au détriment d'autres temps ou moments : le temps pour soi ou pour les autres, le temps des soins, le temps des loisirs, le temps du repos, le temps des activités de la vie quotidienne... Dans un contexte où la quasi-totalité des étudiants interrogés considèrent « manquer » de temps pour réaliser l'ensemble des activités qui rythment leur quotidien et leur vie d'étudiant, ce « sacrifice » d'un temps au bénéfice d'un autre se base sur le sens que l'étudiant accorde à chacun de ces moments. Leur temps semble être parfois réduit ou caractérisé par le ralentissement (Blanc, 2015). Il est souvent plus contraint, il leur échappe et les étudiants n'ont que rarement le sentiment d'être « maîtres » de leur temps.

À cette articulation des temps co-présents s'ajoute celle des temps successifs, la succession « horizontale » ou diachronique des rythmes et des instants (Bachelard, 1963 ; Lesourd, 2006). Pour saisir la complexité de la dimension temporelle dans l'apprentissage et l'expérience universitaire, il est apparu nécessaire de dépasser la seule

prise en compte des situations quotidiennes et des temps coprésents. En effet, les stratégies d'auto-compensation, tout comme le degré d'engagement dans le travail universitaire, dépendent fortement des contextes dans lesquels elles se déploient, mais elles sont aussi influencées par le passé de l'étudiant (dans la constitution de ce capital compensatoire) et par leur rapport au futur. Leurs projections (possibles) dans l'avenir et leur rapport au futur jouent un rôle important dans la mesure où ils vont influencer le sens (en termes de signifiance mais aussi de valeur et de direction) que l'étudiant accorde à ses études et son apprentissage.

Le rapport particulier au temps des étudiants, la gestion et l'articulation des différentes temporalités se confrontent à la manière dont l'institution envisage le temps selon une conception linaire et quantitative (Paivandi, 2015). La temporalité institutionnelle peu souple, voire rigide et comptable semble peu attentive et difficilement compatible avec le temps singulier des individus soumis à de multiples contraintes. Une université inclusive ou hospitalière peut-elle faire l'économie d'une réflexion critique sur l'organisation temporelle et les normes qu'elle produit en termes de temporalités, notamment sur les parcours et les cheminements individuels ?

La famille : un soutien indispensable ou une entrave à l'émancipation ?

UNE seconde dimension essentielle mise en évidence par l'enquête concerne l'importance de la famille dans les parcours et l'expérience des étudiants interrogés. Dimension non anticipée au début de la recherche, ce n'est qu'au fil des entretiens que nous avons progressivement accordé un intérêt grandissant à l'engagement parental (Baker et Soden, 1998 ; Poncelet et Francis, 2010) face à la récurrence de cette thématique dans les propos des étudiants. En analysant la manière dont les étudiants perçoivent l'implication, le soutien et l'engagement de leurs parents, la famille est apparue comme pouvant constituer un facilitateur mais aussi un obstacle dans leurs études supérieures. Ce caractère ambivalent voire antinomique ne dépend pas uniquement de la famille elle-même mais il renvoie plutôt à la manière dont la perception de l'étudiant évolue au cours des études. La perception de la famille est ainsi étroitement liée à la temporalité dans la mesure où l'engagement parental est, la plupart du temps, jugé comme bénéfique au début du parcours universitaire. Toutefois, il tend à devenir au fil du temps excessif et pesant pour l'étudiant, entravant son émancipation progressive, son autonomie et parfois sa liberté, l'empêchant de développer un sentiment d'être auteur de son parcours et de ses choix. Ainsi, lorsque les études supérieures constituent un temps pour s'émanciper et devenir plus autonome un décalage peut se produire voire se creuser entre d'une part l'état d'esprit et les pratiques des parents et d'autre part les besoins émergents des étudiants.

Un des questionnements persistant à l'issue de cette recherche concerne les liens plus ou moins forts entre l'origine sociale des familles et l'engagement parental dans la scolarité et les études. Est-ce que l'accompagnement familial et l'engagement parental se font indépendamment de l'origine sociale ou ces pratiques sont-elles plus fréquemment présentes dans les milieux favorisés ? Existe-t-il une « conscience » familiale et un engagement différencié liés aux familles favorisées ? Les données de l'enquête montrent que ces deux dimensions sont étroitement liées mais ces liens ne sont pas mécaniques ou automatiques. En effet, en entrant par le type d'engagement familial on observe que les familles les moins impliquées sont aussi les plus modestes, tandis que les familles très ou trop impliquées sont les plus favorisées. Toutefois,

l'appartenance sociale ne permet de « prédire » un type particulier d'engagement parental, car la catégorie intermédiaire (parents dont l'implication décline dans le supérieur, qui concerne la majorité des étudiants de l'enquête) regroupe des familles de toutes origines sociales. D'autres variables ou facteurs semblent peser sur l'engagement et l'implication de la famille tels que le type de scolarisation antérieure (en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé) ou encore la distance entre le domicile familial et le lieu d'études. Néanmoins, ces facteurs, que l'on peut supposer eux-mêmes liés ou corrélés à l'origine sociale, questionnent d'éventuels effets de composition dans la manière dont la famille pèse sur la réussite et les parcours étudiants. Une perspective de recherche intéressante consisterait à examiner la manière dont ces différentes variables s'agrègent, se combinent et s'articulent pour produire une éventuelle « double privation », à la fois sur le plan du capital culturel et sur celui de l'accompagnement et du soutien. L'attention des chercheurs pourrait se porter sur la population qui n'a pas pu accéder à l'enseignement supérieur ainsi qu'à la manière dont le handicap se conjugue avec des inégalités liées à l'origine sociale dans une dynamique intersectionnelle.

Les étudiants apparaissent donc inégaux vis-à-vis des ressources auto-compensatoires dont ils disposent, vis-à-vis des temporalités qui rythmes leur vie d'étudiant, et vis-à-vis de la place et du rôle que joue la famille dans les études. Comment l'université peut-elle prendre en compte ces disparités ? Comment peut-elle jouer un rôle dans la réduction de ces inégalités en termes de possibilités variables d'auto-compenser le handicap et de développer un apprentissage de qualité ? Ce n'est qu'en améliorant l'accessibilité aux savoirs et aux situations d'apprentissage (de manière individualisée et contextualisée), en adoptant une certaine souplesse temporelle et organisationnelle, ainsi qu'en tentant de réduire les situations dans lesquelles les étudiants sont contraints de compenser eux-mêmes le handicap (souvent pour pallier les manques de la compensation universitaire ou institutionnelle) que ces inégalités peuvent être réduites.

Un usage détourné de l'université : la fonction sociale de l'enseignement supérieur

UN TROISIEME élément saillant de l'analyse concerne les projets des étudiants de l'enquête et le sens qu'ils accordent à leurs des études. La sociologie de l'étudiant en France a montré la diversité de la relation aux études et la pluralité des projets des étudiants dans le contexte de l'université de masse (Dubet, 1994 ; Coulon, 1997 ; Lemaire, 1997 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2015). Une majorité des étudiants de notre enquête entrent dans l'enseignement supérieur selon des motivations, des buts et des mobiles qui s'articulent soit autour d'un intérêt intellectuel pour un champ disciplinaire, soit autour de l'insertion professionnelle et la préparation à un métier. Ces deux types de rapports aux études renvoient à une distinction classique dans la littérature sociologique sur le monde étudiant entre d'une part le projet intellectuel ou la dimension vocationnelle de l'expérience étudiante et d'autre part le projet professionnel ou la dimension instrumentale des études (Dubet, 1994 ; Erlich, 1994). Mais conjointement à ces attentes plutôt « classiques », d'autres étudiants de l'enquête entrent dans le supérieur avec des attentes et des projets que nous avons qualifiés de *personnels* ou *sociaux*[286]. Pour ces derniers, la poursuite d'études supérieures est envisagée comme un

[286] Dans la lignée de ce que Beaty (1998) désigne par « *orientation personnelle* » ou « *orientation sociale* » dans sa recherche sur les étudiants britanniques.

défi à relever, à travers lequel ils visent principalement à prouver leur capacité ; ou encore comme une manière de vivre et de profiter de la vie étudiante, d'être « quelque part » et de faire « quelque chose ». Selon Vérétout (2019), ce qui distingue principalement les étudiants handicapés des « *étudiants valides* » renvoie à « *la dimension « expressive » des études* » (dans laquelle la vie étudiante en tant que telle est valorisée) ainsi qu'à des choix davantage guidés par un intérêt intellectuel que par les débouchés professionnels.

Comment penser cet usage « détourné » et cette dimension sociale ou « expressive » dans le rapport aux études ? Renvoient-ils à la déficience ou aux caractéristiques personnelles des étudiants handicapés ? Premièrement, ce sens ou cet usage détourné ne sont pas propres aux étudiants handicapés, d'autres publics de l'université (jeunes qui préparent leur réorientation, adultes en reprises d'études…) font de leurs études une « *période moratoire* » (Bodin et Millet, 2011 ; David et Melnik-Olive, 2014) ou un usage « *tactique* » (Sarfati, 2013). L'université peut ainsi jouer un « *rôle propédeutique* » en constituant un lieu ou un espace « *suspendus où se vivent la fin de l'adolescence et l'entrée dans l'âge adulte* » (Annoot *et al.*, 2019, p.59). Deuxièmement, le sens des études et les motivations à l'entrée dans le supérieur ne sont ni figés ni immuables. Les projets des étudiants sont soumis aux circonstances et aux possibilités offertes (Felouzis, 2001) et sont susceptibles d'évoluer (Boyer, Coridian et Erlich, 2001). Nous avons pu analyser la manière dont le sens des études et les projets des étudiants s'ajustent, se construisent et se précisent parfois, ou à l'inverse se déconstruisent et se transforment en relation étroite avec le contexte. De plus, l'enquête montre que l'usage « détourné » de l'université, qui ne concerne qu'une petite minorité d'étudiants au début du parcours universitaire, a tendance à concerner de plus en plus d'étudiants au fur et à mesure qu'ils cheminent et progressent dans le supérieur. Cet usage social advient et se développe lorsque le projet (professionnel la plupart du temps) se déconstruit face à des barrières et des limitations relatives à l'inaccessibilité perçue des études ou des domaines professionnels visés. Autrement dit, ce sont bien les contextes et les situations de handicap (et non la déficience à elle seule) qui conduisent ou produisent un désenchantement et qui influencent l'usage parfois « détourné » de l'université que font les étudiants interrogés. Cet usage détourné, qui existe dans les faits mais qui reste souvent minimisé voire ignoré dans les politiques publiques, est susceptible de questionner les missions de l'enseignement supérieur et les fonctions de l'institution universitaire. Quelle place occupe l'université dans nos sociétés contemporaines ? L'enseignement supérieur peut-il être réduit à son utilité économique et intellectuelle ? En dehors de sa dimension économique, l'université n'a-t-elle pas également une fonction sociale essentielle, comme un lieu de socialisation spécifique et de construction des identités sociales ?

Développer des pratiques inclusives chez les enseignants du supérieur

UN QUATRIEME élément mis en évidence par les données de l'enquête concerne le processus de socialisation à l'œuvre à l'université, processus qui met en jeu les réseaux de sociabilités (Jellab, 2011) que les étudiants de l'enquête développent (ou non) à l'université, la manière dont ils perçoivent leur intégration académique et sociale (Tinto, 1975) et celle dont ils vivent leurs relations aux autres. Ces éléments d'analyse questionnent les dynamiques relationnelles et identitaires qui leur permettent d'apprendre leur métier d'étudiant (Coulon, 1997) en devenant progressivement membres d'une communauté (celle des historiens, des philosophes, des juristes…).

L'étudiant handicapé est-il un étranger à l'université ? Les données de l'enquête révèlent que les étudiants interrogés parviennent, certes parfois difficilement ou non sans mal, à développer des relations aux autres étudiants. Bien qu'ils évaluent plus ou moins positivement leurs relations à leurs camarades, le point vis-à-vis duquel ils sont les plus critiques concerne leurs relations aux enseignants. Même lorsqu'ils ont le sentiment d'être bien intégrés et affiliés (les « membres » dans la typologie que nous avons proposée) ils rapportent des relations qu'ils jugent insatisfaisantes avec ces derniers et des expériences vécues comme difficiles. Méconnaissance du handicap, absence de considération, manque de compréhension, distance, ignorance ou désintérêt, difficultés pour mettre en place de manière effective les mesures de compensation du handicap… La grande majorité des étudiants s'accordent sur une appréciation négative de leurs relations aux enseignants de manière générale. Peuvent-ils se sentir pleinement membres de la communauté malgré un manque de reconnaissance de la part des enseignants susceptible de les maintenir dans un statut d'étranger ? La transformation de l'université n'a pas uniquement une dimension politique, la « boîte noire » de cette institution réside dans les situations d'apprentissage et des interactions quotidiennes entre les partenaires pédagogiques.

En effet, certains étudiants rapportent les indéniables bénéfices ou facilitations que leur procure parfois, de manière ponctuelle ou marginale, une relation particulière à un enseignant spécifique qui devient alors une personne ressource. Ces relations peuvent devenir le vecteur d'un processus d'identification (identification à un enseignant que l'on prend en « modèle » ou que l'on admire) produisant une plus grande mobilisation vis-à-vis de l'apprentissage universitaire. Mais surtout, elles permettent d'éliminer ou des réduire les situations de handicap, lorsque l'enseignant s'implique pour rendre plus accessible le savoir (ou les activités académiques), et participent ainsi à transformer l'environnement pédagogique et le contexte d'études. Le peu d'implication de la part des enseignants, qui est perçu par les étudiants interrogés, peut être questionné au regard de l'existence d'un dispositif particulier et de professionnels dédiés à la compensation universitaire du handicap.

Puisqu'un dispositif particulier existe, dans quelle mesure les acteurs universitaires, en premier lieu les enseignants, peuvent-ils se sentir affranchis d'une responsabilité ou dispensés d'un rôle à jouer dans la mise en accessibilité de l'apprentissage universitaire ? Le handicap est-il un « impensé » de la culture des enseignants du supérieur ? Une université plus inclusive ou hospitalière peut-elle se développer sans un engagement fort de la part des enseignants, sans une pédagogie elle-même plus inclusive ? Comment l'université peut-elle accompagner ces transformations, nécessaires (pour les étudiants handicapés et plus largement pour tous les étudiants) sur le plan pédagogique ? Les recherches sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs semblent trop rares et éparses (Etienne, Annoot & Biaudet, 2018). Dans ce contexte, étudier les représentations et les pratiques des enseignants du supérieur vis-à-vis des étudiants handicapés, examiner les éventuels écart entre le « dire » et le « faire », identifier les freins et les obstacles au développement de pratiques pédagogiques inclusives constituent selon nous des perspectives de recherches particulièrement fécondes pour penser le développement d'une université plus inclusive.

Les effets du dispositif sur la cognition et la socialisation

LES effets du dispositif dédié à la compensation universitaire du handicap constituent un cinquième élément important mis en évidence par l'enquête, qu'il s'agisse des effets recherchés et visés, ou de ceux plus « indirects » ou impensés. Les mesures d'aménagement et d'accompagnement constituent des facilitateurs sur le plan de la cognition, ou sur la dimension cognitive de l'acte d'apprendre, en réduisant ou éliminant les barrières qui entravent l'accès au savoir et l'accessibilité aux tâches et activités académiques. Toutefois, d'autres effets du dispositif sur l'expérience universitaire et l'acte d'apprendre, plus diffus et moins directs, sont rapportés par les étudiants de l'enquête.

Premièrement, les étudiants identifiés handicapés par l'institution semblent davantage soumis à l'injonction au projet en contexte universitaire que les autres étudiants. En effet, le dispositif implique la présence d'acteurs particuliers réunis à des moments spécifiques au cours desquels les parcours et les projets des étudiants sont questionnés. Ces réunions (« commission handicap ») peuvent ainsi devenir un lieu où l'étudiant a le sentiment de devoir justifier ses choix, qui font parfois l'objet de jugements ou de remises en cause par les acteurs en présence (professionnels du dispositif, médecin universitaire, enseignant(s)…). Un autre élément mis en évidence par l'approche longitudinale concerne une certaine rationalisation à l'œuvre vis-à-vis des moyens dédiés à la compensation universitaire du handicap et notamment les moyens humains permettant l'accompagnement pédagogique dans le cadre des enseignements. En effet, les étudiants dont les parcours s'écartent des normes temporelles et des normes institutionnelles de progression disent n'être plus considérés comme « prioritaires » pour bénéficier de ces mesures d'accompagnement. Or, les bifurcations, les réorientations ou les redoublements concernent une grande partie des étudiants interrogés et plusieurs d'entre eux témoignent de cette évolution dans les accompagnements, qu'ils déplorent la plupart du temps et qu'ils vivent parfois comme une injustice. Face à la demande croissante en termes d'aménagements et d'accompagnements, les moyens alloués à la compensation du handicap en contexte universitaire apparaissent insuffisants pour répondre à l'ambition inclusive. L'institution universitaire, notamment à travers le dispositif, produit des normes en termes de progression et de temporalités vis-à-vis des parcours étudiants. Cette conception rationnelle et normative des parcours étudiants est-elle pertinente et juste pour opérer ces choix de rationalisation et d'attribution des mesures de compensation ? Cette rationalisation est-elle compatible avec le droit, pour tout étudiant handicapé, de compenser le handicap dans l'enseignement supérieur ? Nous aurions tendance à répondre par la négative, toutefois, un travail plus fin sur la bureaucratisation de la démarche inclusive et des mesures mises en place apparait nécessaire pour mieux saisir la manière dont s'institutionnalise l'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap.

Deuxièmement, le dispositif produit des effets diffus, impensés ou indirects sur la socialisation des étudiants, sur les dimensions sociales et identitaires sous-tendues par l'acte d'apprendre et sur les relations aux autres et à soi. Tous les étudiants interrogés s'accordent à considérer que lorsqu'ils sont accompagnés pédagogiquement, la présence physique d'un tiers au quotidien limite ou entrave leurs relations aux autres, particulièrement avec les autres étudiants. De plus, cette présence rend visible une différence, un trouble ou une situation de handicap qui ne le sont pas forcément. La compensation universitaire du handicap semble se focaliser sur les dimensions

cognitives et épistémiques de l'acte d'apprendre, sur la performance et la réponse apportée aux normes d'excellence. Les mesures mises en place à travers ces dispositifs n'ont-elles pas tendance à négliger ou à sous-estimer les dimensions sociales et identitaires de l'apprentissage universitaire, pourtant fortement impactées et influencées par ces mesures particulières ? En même temps qu'ils facilitent l'accès au savoir, ces dispositifs ne font-ils pas un autre genre de travail d'étiquetage et de stigmatisation ? D'une part, ils sont susceptibles d'accentuer la séparation entre les étudiants « handicapés » de ceux qui ne le sont pas ou ne sont pas reconnus comme tels. D'autre part, ils peuvent accroître la stigmatisation de ceux qui, malgré des mesures de compensation, ne parviennent à réussir comme les autres en répondant aux critères de performance académique.

Une dynamique transformatrice : l'étudiant et l'institution universitaire

UN DERNIER point essentiel révélé par l'enquête renvoie aux transformations réciproques produites dans l'interaction entre l'étudiant et son environnement d'études. En quoi l'étudiant handicapé est-il susceptible de vivre une expérience positive, potentiellement transformatrice, tout en participant également à transformer le contexte dans lequel il apprend ? L'existence ou la mise en place d'un dispositif ne signifie pas la transformation de l'université. Dans quelle mesure l'institution se renouvelle-t-elle pour créer une université plus inclusive ou bienveillante ?

Les interactions et les nouvelles relations aux autres que développe l'étudiant à l'université engagent des changements dans la dialectique entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui (Dubar, 2015). À travers les processus de socialisation, d'affiliation et d'acculturation universitaire (Coulon, 1997) l'étudiant peut être amené à se penser progressivement comme un membre de l'institution, en développant un sentiment d'appartenance à une communauté avec laquelle il partage un savoir, un langage, des codes et des règles, des manières de voir et d'agir, et plus largement une vision du monde. Pour certains, ces nouvelles relations et ce sentiment d'appartenance constituent une nouveauté, particulièrement pour ceux qui ont connu des relations difficiles avec leurs pairs au cours de leurs parcours scolaires (moqueries, brimades, mise à l'écart). Ces nouvelles relations aux autres engagent des nouvelles relations à soi, et la reconnaissance apparait comme le ressort de cette intégration. À travers la reconnaissance d'autrui et le partage d'activités communes se construit le sentiment d'être aussi capable que tout un chacun et reconnu comme tel ; l'étudiant a tendance à se centrer sur ce qui le rapproche de ces autres et ce qui les rassemble. À l'inverse, lorsqu'il est maintenu dans un statut d'étranger, qu'il ne parvient pas à tisser des relations satisfaisantes ou significatives aux autres, l'étudiant est susceptible de connaitre un repli sur lui-même. Ces relations renvoient souvent l'étudiant à ce qui le distingue de ces autres distants : l'altérité, la différence et la déficience. Comment permettre aux étudiants handicapés de sortir de situations liminales (Murphy, 1990 ; Calvez, 1994), « d'entre-deux » statutaires ou identitaires (Korff-Sausse, 2011) ?

Lorsqu'ils s'intègrent au sein de petits groupes de sociabilité (Jellab, 2011) qui constituent un soutien et un appui au travail académique, les étudiants interrogés s'engagent dans une dynamique collective et une interdépendance vis-à-vis de l'acte d'apprendre. Cette confrontation entre apprenants permet à la fois de se penser différemment mais elle favorise également le conflit sociocognitif (Gilly, 1988) c'est-à-dire une confrontation avec les points de vue d'autrui et une coopération interactive

permettant de dépasser les différences et les contradictions en parvenant à une réponse commune. Autrement dit, cette mobilisation collective autour des savoirs universitaires peut favoriser un apprentissage de qualité et permettre à l'étudiant d'effectuer le « saut qualitatif » attendu dans l'enseignement supérieur (Paivandi, 2015).

Enfin, le temps des études est un temps de reconfiguration des relations dans l'université mais aussi en dehors. Il est souvent un temps de prise de distance avec la famille, un temps de prise en charge personnelle du quotidien, un temps de développement personnel et de maturité progressive qui permet le développement d'un sentiment d'indépendance, de responsabilisation et d'autonomie. Il est aussi parfois le temps de la découverte ou de la redécouverte de relations amicales et amoureuses qui accompagnement le passage vers le « devenir adulte », impliquant de devenir responsable de soi-même et d'être l'acteur et l'auteur de son parcours.

Ainsi, l'étudiant se recrée et peut se réinventer à l'université mais il participe aussi à transformer et créer partiellement son environnement d'études. Par leur présence et à travers leurs expériences, ces étudiants jouent un rôle de révélateur dans la manière dont l'environnement universitaire participe à produire des situations de handicap. Les limitations qu'ils vivent dévoilent et font connaitre les barrières qui subsistent et qui entravent leur participation pleine et entière aux activités liées au travail universitaire mais aussi à la vie étudiante. Lorsqu'ils considèrent que le dispositif universitaire ne fonctionne pas, ou qu'il ne suffit pas à compenser le handicap de manière effective, il leur revient le rôle de faire « bouger les choses », d'impulser le changement, de sensibiliser les acteurs universitaires, de rendre conscients les enseignants des limitations dont ils font l'expérience. Ils participent ainsi à transformer un environnement dans lequel la culture et les normes ont été conçues « *par et pour des valides* » (Blanc, 2015), c'est à dire selon un paradigme « *valido-centré* » (Bardeau, 1986). Leur mobilisation et leurs revendications sont susceptibles d'impulser ou d'accélérer la reconnaissance des obstacles, liés à l'environnement physique mais aussi social de l'université, qui empêchent certains étudiants d'apprendre comme les autres. Ils peuvent ainsi contribuer à accroitre les possibilités, pour tous, d'une part de participer pleinement aux activités universitaire et d'autre part de se penser comme un membre à part entière d'une communauté. Certains étudiants de l'enquête s'engagent activement pour transformer l'environnement universitaire et le rendre plus accessible ou hospitalier, que ce soit en endossant des rôles de représentants étudiants au sein des différentes instances de l'université ; en pointant des dysfonctionnements et des situations qui produisent le handicap ; en proposant des solutions pour améliorer les modalités d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés. Les étudiants de l'enquête les plus mobilisés dans ces processus de changement, de transformation et d'accessibilisation de l'environnement universitaire sont plus souvent ceux qui connaissent une bonne intégration académique et sociale (Tinto, 1975). A l'inverse, lorsqu'ils se sentent isolés, stigmatisés ou marginalisés, ils ont plus souvent tendance à envisager les limitations qu'ils vivent comme résultant de leur propre responsabilité et non de celle du contexte. En cela, l'affiliation et l'acculturation universitaire (Coulon, 1997) et le sentiment d'intégration (Berthaud, 2017 ; Paivandi, 2019) jouent un rôle primordial dans le processus d'accessibilisation au savoir et aux activités d'apprentissage (Sanchez, 2000 ; Benoit et Sagot, 2008 ; Plaisance 2013). Le sentiment d'intégration et d'appartenance à un groupe ou une communauté semble être à la fois une condition pour que l'étudiant prenne activement part au processus de mise en accessibilité, mais aussi un résultat à atteindre par ce processus.

Enfin, de manière plus indirecte et plus silencieuse, c'est à travers leurs performances et leur(s) « réussite(s) » que certains étudiants interrogés visent à transformer les mentalités et les représentations des acteurs universitaires. Il s'agit pour eux d'apporter la démonstration ou la preuve que la réussite est possible même lorsqu'elle est perçue par autrui comme improbable, incertaine voire impossible. Ayant dû faire face à des paroles de destin (Charlot, 1997), ces étudiants veulent lutter contre les discours déterministes qui associent le handicap à l'échec, au déficit ou au manque. En prouvant qu'ils sont capables et qu'ils peuvent réussir, ces étudiants cherchent à déconstruire les barrières symboliques et sociales liées aux représentations et aux images dépréciatives du handicap (Goffman, 1975 ; Stiker, 2015).

L'implication et la mobilisation de l'étudiant apparaissent ainsi essentielles dans le processus d'accessibilisation, mais ce processus peut-il advenir et se déployer sans que l'ensemble des acteurs de l'institution partagent cette volonté de transformer l'université pour la rendre plus accessible ? L'université peut devenir un lieu dans lequel le handicap est réduit et éliminé lorsque l'environnement s'adapte à la diversité des étudiants et la singularité de chacun. Mais elle peut aussi devenir un lieu de « masquage » du handicap, dans lequel il revient à l'étudiant de s'adapter à son environnement et non l'inverse, en contradiction avec la volonté affichée d'inclure.

Vers une université plus inclusive ou hospitalière

DIFFERENTES perspectives de recherche se dégagent à l'issue de ce travail et permettraient de mieux appréhender les enjeux relatifs à la présence croissante des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ainsi que les transformations institutionnelles qui l'accompagnent. Mieux connaitre ce groupe nouveau ou émergeant au sein de la population étudiante implique non seulement de développer les recherches sur les dispositifs mais aussi sur les étudiants, notamment ceux qui pourraient en faire l'usage mais qui n'y ont pas recours. Un second axe de recherche pourrait étudier les processus et les mécanismes expliquant la répartition différenciée de cette population (sa présence massive dans les filières non sélectives) au sein de l'enseignement supérieur comparativement à l'ensemble des étudiants. Leur présence moindre dans les filières sélectives interroge à la fois les mécanismes de sélection visible ou invisible et les processus d'orientation, mais aussi le recrutement et l'ouverture de ces formations spécifiques qui connaissent de plus petits effectifs, un encadrement pédagogique et une pression normative plus forte. Un troisième axe de recherche qui peut apparaitre essentiel à développer concerne les situations d'apprentissage et l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur et leur prise en compte de la diversité et de la singularité des apprenants. Enfin, une quatrième voie de recherche qui émerge récemment (Le Roux et Marcellini, 2011 ; Segon et Le Roux, 2015 ; Segon, 2017 ; Segon, Brisset et Le Roux, 2017) concerne la sortie de l'enseignement supérieur et la transition vers l'emploi de ces étudiants.

À PARTIR de nos réflexions et de notre travail, de nouveaux questionnements émergent pour le développement d'une université plus inclusive et hospitalière. Quelles sont les conditions qui peuvent favoriser ou déclencher plus d'inclusion et d'hospitalité pour une « université de tous » ? Une première piste de réflexion concerne la mobilisation, la collaboration et la reconnaissance du rôle de chaque acteur universitaire dans l'accessibilisation au savoir et à l'apprentissage. Faire de l'université un lieu hospitalier est l'affaire de tous et une affaire de chaque instant. Cette dynamique ne peut pas être restreinte et concerner uniquement les étudiants handicapés et les professionnels du

dispositif. Elle doit être étendue à l'ensemble des acteurs universitaires (tous les enseignants, tous les personnels, tous les étudiants) qui en partageant leurs expériences et leurs pratiques sont susceptibles d'apporter des réponses collectives à des problèmes encore trop souvent perçus comme étant individuels. Etudier les relations et les interactions entre ces différents acteurs permettrait d'éclairer les processus d'accessibilisation à l'œuvre. Le développement d'une nouvelle culture institutionnelle et d'une nouvelle conscience enseignante semblent indispensables pour que se développent des pratiques plus inclusives. Ainsi, une seconde piste de réflexion concerne l'évolution du curriculum universitaire. Le dispositif actuel demeure juxtaposé ou adossé au curriculum existant, qui semble rester relativement « rigide ». Peut-on (re)penser et replacer l'accompagnement pédagogique et les mesures de compensation du handicap au cœur même du curriculum plutôt qu'à sa marge ou à sa périphérie ? Enfin, une troisième piste de réflexion invite à questionner collectivement la place et les missions de l'enseignement supérieur au sein de notre société contemporaine. La mise en accessibilité de l'université doit-elle viser uniquement à professionnaliser les étudiants handicapés et à favoriser leur insertion sur le marché du travail ? Lorsque la poursuite d'études supérieures devient une nouvelle norme générationnelle, ne s'agit-il pas également d'offrir la possibilité à chacun de vivre le temps des études comme un moment pour « se chercher » et « se trouver », se construire identitairement et socialement ? Une université qui attend de ses étudiants d'être motivés, bien informés et formés dès l'entrée dans l'enseignement supérieur ne peut pas devenir un lieu hospitalier. Cette université nouvelle doit permettre aux étudiants (qu'ils soient handicapés ou non, et identifiés ou non comme tels) de trouver leur chemin ; de renouveler ou de « réparer » leur rapport au savoir ; de construire un projet et de le faire évoluer.

Puisque la poursuite d'études supérieures devient une nouvelle norme générationnelle, l'institution universitaire tend de plus en plus à accueillir près de deux tiers d'une classe d'âge. En cela, elle peut constituer l'un des socles ou l'un des moteurs de la société de la connaissance de demain que l'on souhaite plus inclusive. Mais l'inclusion et l'hospitalité ne se réduisent pas à l'accueil, il ne s'agit plus seulement pour l'institution universitaire d'ouvrir ses portes mais de penser son adaptation à la diversité et la singularité des apprenants qui composent la population étudiante. Sur le plan institutionnel, divers éléments peuvent permettre d'accompagner ces transformations : un assouplissement des normes, notamment temporelles, de l'institution ; une vision et des représentations moins normatives, fermées et rigides des progressions et des parcours étudiants ; une réflexion sur la dynamique collaborative entre les différents acteurs universitaires. Pour que le handicap devienne l'affaire de tous à l'université et soit appréhendé en termes de responsabilité collective plutôt qu'en termes de responsabilité individuelle, il semble également nécessaire d'une part de se distancier d'une lecture biomédicale du handicap et d'une approche intégrative (dans laquelle c'est à l'étudiant de s'adapter à l'institution et non l'inverse), d'autre part d'œuvrer pour une reconnaissance et une professionnalisation des acteurs dédiés à la compensation universitaire du handicap.

Ces questions sont loin de concerner uniquement les populations reconnues handicapées. Ainsi, le développement d'une université inclusive peut bénéficier aux différents publics qui composent la population étudiante, notamment les plus éloignés des héritiers d'hier, les bacheliers les moins dotés socialement, mais aussi les adultes en reprise d'études, ou encore les étudiants étrangers. Ainsi, l'université hospitalière peut aussi devenir un lieu d'ouverture en permettant à tous les étudiants et tous les acteurs

universitaires de porter un autre regard, plus attentif et plus bienveillant sur la vulnérabilité, la fragilité, sur l'altérité et la diversité.

Bibliographie

ABBERLEY, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability Handicap and Society, 2*, 5-19.

ALAMI, S., DESJEUX, D. & GARABUAU-MOUSSAOUI, I. (2009). *Les méthodes qualitatives* (2ème édition). Paris : Presses Universitaires de France.

ALAVA, S. & ROMAINVILLE, M. (2001). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, *136*, 159-180.

ALAVA, S. (1999). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France, 1*, 8-15.

ALBRECHT, G. & DEVLIEGER, P. (1999). The disability paradox: high quality of life against all odds. *Social Science and Medicine, 48*(8), 977-988.

ALBRECHT, G. L., RAVAUD, J. F. & STIKER, H. J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, *19*(4), 43-73.

ALGHAZO, R. (2008). *Disability attitudes of postsecondary faculty members and perspectives regarding educational accommodation.* (Thèse de doctorat, Southern Illinois University Carbondale).

ALLISTON, J. R. (2010). *Postsecondary education of students with disabilities: Review of faculty and of students with disabilities perceptions for training.* (Thèse de doctorat, University of Southern Mississippi).

ALTET, M., FABRE, M. & RAYOU, P. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, *136*, 107-115.

AMIRA, S. & MERON, M. (2006). Où sont les travailleurs handicapés ? Marché du travail et participation à la vie sociale. Dans A. TRIOMPHE (dir.), *Economie du handicap* (p. 103-123), Paris : Presses Universitaires de France.

AMOSSE, T. (2013). La nomenclature socio-professionnelle : une histoire revisitée. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, *68*(4), 1039-1075.

ANNOOT, E., BOBINEAU, C., DAVERNE-BAILLY, C., DUBOIS, E., PIOT, T. & VARI, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives.* Paris : Cnesco.

ANTOINE, G. & PASSERON, J. C. (1966). *La réforme de l'Université.* Paris : Calmann-Lévy.

ARON, R. (1989). *Leçon sur l'histoire. Cours du Collège de France.* Paris : De Fallois.

ASCHIERI, G. (2013). Les inégalités dans l'enseignement supérieur. *Le français aujourd'hui, 183*(4), 51-59.

ASSANTE, V. (2000). *Situation de handicap et cadre de vie.* Rapport du Conseil Economique et Social, Journal officiel de la République française n°10, Paris.

ASSUDE, T., PEREZ, J. M., SUAU, G. & TAMBONE, J. (2015). Conditions d'accessibilité aux savoirs. Dans J. ZAFFRAN (dir.), *Accessibilité et handicap : anciennes pratiques, nouvel enjeu* (p. 209-224). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

AUCANTE, Y. & REVILLARD, A. (2017). Préface à l'édition française. Dans D. M. ENGEL & F. W. MUNGER (dir.), *Le droit à l'inclusion. Droit et identité dans les récits de vie des personnes handicapées aux Etats-Unis* (p. 7-12). Paris : EHESS.

AULAGNIER, P. (1967). Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression. *L'inconscient*, *1*, 109-125.

AUMONT, B. (1979). Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir ?. *Education Permanente, 47*, 53-58.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, *20*(2), 191-211.

AYACHE, M. & DUMEZ, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective?. *Le Libellio d'Aegis, 7*(2), 33-46.

BACHELARD, G. (1963). *Dialectique de la durée.* Paris : Presses Universitaires de France.

BAILLET, D. & REY, B. (2015). Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. Dans V. VINCENT & M. F. CARNUS (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité* (p. 147-158). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

BAKER, A. J. L. & SODEN, L. M. (1998). *The challenges of Parent Involvement Research.* New-York, USA: Clearinghouse on Urban Education.

BARBIER, J. M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3ème édition). Paris : Presses Universitaires de France.

BARDEAU, J. M. (1986). *Voyage à travers l'infirmité.* Paris : Scarabée.

BARRAL, C. (2000). ONG de personnes handicapées et politiques internationales : l'expertise des usagers. *Prévenir*, 39, 185-190.

BARRAL, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste*, *2*, 231-246.

BARRERE-MAURISSON, M. A., MARCHAND, O. & RIVIER, S. (2001). *Le partage des temps pour les hommes et les femmes : ou comment conjuguer travail rémunéré, non rémunéré et non-travail.* Premières Synthèses, DARES, n° 11.1.

BAS, J. (2017a). Des paralysés étudiants aux handicapés méchants : la contribution des mouvements contestataires à l'unité de la catégorie de handicap. *Genèses*, *107*(2), 56-81.

BAS, J. (2017b). Rendre service. Travailler au contact du public dans un « accueil handicap ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 69-82.

BAS, J. (2019). Qui parle pour les handicapés : Éléments pour une socio-histoire des mobilisations d'étudiants handicapés moteurs. *Savoir/Agir*, *47*(1), 23-31.

BASTIDE, R. (1977). *Sociologie des maladies mentales.* Paris : Flammarion.

BASZANGER, I. (1986). Les maladies chroniques et leur ordre négocié. *Revue française de sociologie*, *27*(1), 3-27.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France.* Paris : La Découverte.

BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (2005). Classes en tous genres. Dans M. MARUANI (dir.), *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs* (p. 38-47). Paris : La Découverte.

BAUDOT, P. (2016). Le handicap comme catégorie administrative : Instrumentation de l'action publique et délimitation d'une population. *Revue française des affaires sociales, 4*, 63-87.

BAUTIER, E. & ROCHEX, J. Y. (1998). *L'expérience scolaire des" nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.

BAYET, B. (2020*). Récits de jeunes en situation de handicap : comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle ?*. (Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre).

BEAUCHER, C. & CABANA, M. (2017). Lorsque le maître est également apprenant : le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec. Dans G. THERRIAULT (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : Une énigmatique rencontre* (p. 109-121). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

BEAUCHER, H. (2012). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*. Centre de ressources et d'ingénierie documentaires du CIEP.

BEAUD, S. & WEBER, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

BEAUD, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix, 35*, 226-257.

BEAUD, S. (1997). Un temps élastique : étudiants des" cités" et examens universitaires. *Terrain*, *29*, 43-58.

BEAUD, S. (2002). *80 % au bac. Et après ?.... Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

BEAUPERE, N. & BOUDESSEUL, G. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université - Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*. Paris : La Documentation française.

BEAUPERE, N., CHALUMEAU, L., GURY, N. & HUGREE, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation française.

BECHER, T. & TROWLER, P.R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.

BECHER, T. (1987). Disciplinary discourse. *Studies in Higher Education, 13*(3), 261-274.

BECHER, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education, 19*(2), 151-161.

BECKER, H. S. & GEER, B. (1997). La culture étudiante dans les facultés de médecine. Dans J. C. FORQUIN (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (p. 271-284). Paris : De Boeck & Larcier.

BECKER, H. S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales, 62*, 105-110.

BECKER, H., GEER, B., HUGHES, E. & STRAUSS, A. (1961). *Boys in White: student Culture in Medical School*. Chicago, USA: University of Chicago press.

BECKER, H. S. (1963). *Outsiders. Études de la sociologie de la déviance*. (Trad. française 1985). Préface de J. M. CHAPOULIE. Paris : A.M. Métailé.

BEDUWE, C., BERTHAUD, J., GIRET, J.F. & SOLAUX, G. (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. Paris : La Documentation française.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. & MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C., BOUILLET, A. & MOSCONI, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions Universitaires.

BELGHITH, F. & VOURCH, R. (2011). Eurostudent IV : une comparaison européenne des conditions de vie des étudiants. *OVE Infos*, *26*, 1-7.

BENEDICT, R. (1935). *Patterns of Culture.* (Traduction française : 1950). Paris : Gallimard.

BENHAM, N. E. (1997). Faculty attitudes and knowledge regarding specific disabilities and the Americans with Disabilities Act. *College Student Journal, 31*, 124-129.

BENOIT, H. & SAGOT, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *43*(3), 19-26.

BENOIT, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance, 27*(1), 99-104.

BENOIT, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale.* (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry).

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1966). *The social Construction of Reality. A Treatise of the Sociology of Knowledge.* (Traduction française : 1986). Paris : Méridiens.

BERNAUD, J. L. (2018). Les défis du « sens » pour la psychologie du XXIe siècle. *Le Journal des psychologues*, *2*, 12-12.

BERNAUD, J. L., LHOTELLIER, L., SOVET, L., ARNOUX-NICOLAS, C. & PELAYO, F. (2015). *Psychologie de L'accompagnement : Concepts et Outils pour Développer le Sens de la vie et du Travail.* Paris : Dunod.

BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vies - ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie.* Rapport au CORDES. Paris : Broché.

BERTAUX, D. (2010). Le récit de vie. Paris : Armand Colin.

BERTHAUD, J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence.* (Thèse de Doctorat, Université Bourgogne Franche-Comté).

BERTHELOT, J. M. (1987). De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie, 81*, 5-115.

BERTHELOT, J. M. (1990). Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. *Sociétés contemporaines*, *4*, 109-122.

BERTHELOT, J. M. (1993). *École, orientation, société.* Paris : Presses Universitaires de France.

BERTHIER, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : Éloge critique.* Paris : Anthropos.

BICKENBACH, J. E., CHATTERJI, S., BADLEY, E. M. & ÜSTÜN T. B. (1999). Models of disablement, universalism and the international classification of impairments, disabilities and handicaps. *Social Science and Medicine, 48*, 1173-1187.

BIEMAR, S., PHILIPPE, M. C. & ROMAINVILLE, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée *?. L'orientation scolaire et professionnelle, 32*(1) 31-51.

BIGGS, J. B. & COLLIS, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning - the SOLO Taxonomy.* New York, USA: Academic Press.

BIGGS, J. B. (1987). *Student Approches to Learning and Studing.* Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.

BISSERET, N. (1968). La « naissance » et le « diplôme » : les processus de sélection au début des études universitaires. *Revue française de sociologie*, *9*, 185-207.

BLANC, A. (2004). *Les handicapés au travail – Analyse sociologique d'un dispositif d'insertion professionnelle.* Paris : Dunod.

BLANC, A. (2010). Handicap et liminalité : un modèle analytique. *Alter*, *4*(1), 38-47.

BLANC, A. (2015). *Sociologie du handicap* (2ème édition). Paris : Armand Colin.

BLOOM, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational researcher*, *13*(6), 4-16.

BLOSS, T. & ERLICH, V. (2000). Les nouveaux" acteurs" de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, *41*(4), 747-775.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method* (Traduction française : 1994). Berkeley, USA: University of California Press.

BLUMER, H. (1971). Social problems as collective behavior. *Social problems*, *18*(3), 298-306.

BODIN, R. & MILLET, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, *2*(3), 225-242.

BODIN, R. & ORANGE, S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues.* Bellecombe-en-Bauges : Croquant.

BOETHEL, M. (2003). *Diversity: School, family and community connections.* Austin, USA: Southwest Educational Development Laboratory.

BOIVIN, L. (1981). L'année internationale des personnes handicapées dans une perspective dialectique. *Apprentissage et socialisation, 4*(1), 48-61.

BONNET, M. (1997). Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités. *Les Annales de la recherche urbaine*, *77*(1), 63-71.

BONVIN, P., RAMEL, S., CURCHOD-RUEDI, D., ALBANESE, O. & DOUDIN, P. A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *ALTER, European Journal of Disability Research, 7*, 127-134.

BORLAND, J. & JAMES, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability et Society, 14*(1), 85-101.

BOUCHET-VALAT, M. (2014). Les évolutions de l'homogamie de diplôme, de classe et d'origine sociales en France (1969-2011) : ouverture d'ensemble, repli des élites. *Revue française de sociologie, 55*(3), 459-505.

BOUDON, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Paris : Armand Colin.

BOUDON, R. (1979). *La Logique du social.* Paris : Hachette.

BOUMAZA, M. & CAMPANA, A. (2007). Enquêter en milieu « difficile » : Introduction. *Revue française de science politique*, *57*(1), 5-25.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction.* Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, *7*(3), 325-347.

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de trois études d'ethnologie kabyle.* Genève, Suisse : Librairie Droz.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris : Minuit.

BOURDIEU, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *62*(1), 69-72.

BOURDON, P. (2003). *La scolarisation des enfants et des jeunes en situations de handicaps moteurs : rapport au savoir et mobiles d'apprendre.* (Thèse de doctorat, Université Paris 8).

BOURDON, P. (2004). *La scolarisation des enfants et des jeunes en situations de handicaps moteurs : Rapport au savoir et mobiles d'apprendre.* Communication présentée à la 7ème biennale de l'éducation et de la formation INRP et APRIEF, Avril 2004, ENS Lyon.

BOUTEILLER, J. (2009). *Pour une sociologie des rapports sociaux : l'enseignement de Michel Arliaud.* Paris : La Dispute.

BOUTINET, J. P. (1999). *Anthropologie du projet.* Paris : Presses Universitaires de France.

BOYER, R. & CORIDIAN, C. (2004). Réussir en première année d'université. Dans E. ANNOOT & M. F. FAVE-BONNET (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer.* Paris : L'Harmattan.

BOYER, R., CORIDIAN, C. & ERLICH V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, *136*, 97-105.

BRACKENREED, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, *18*(3), 131-147.

BURY, M. (1982). Chronic illness as a biographical disruption. *Sociology of Health and Illness*, *4*(2), 166-182.

CALVEZ, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences sociales et santé, 12*(1), 61-88.

CALVEZ, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir*, *39*(2), 83-89.

CAM, P. & MOLINARI, J. P. (1998). *Les parcours des étudiants.* Paris : La Documentation Française.

CASTEL, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat.* Paris : Fayard.

CASTEL, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu.* Paris : Seuil.

CATANI, M. & MAZE, S. (1982). *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale.* Paris : Méridiens.

CAYOUETTE-REMBLIERE, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire). *Sociologie, 6*(4), 377-400.

CAYOUETTE-REMBLIERE, J., GEAY, B. & LEHINGUE, P. (2018). *Comprendre le social dans la durée. Les études longitudinales en sciences sociales.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

CHABCHOUB, A. (2000). Rapport au(x) savoir(s) didactique des sciences et anthropologie. Dans A. CHABCHOUB (dir.), *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences* (p. 37-46). Tunis, Tunisie : Association Tunisienne des Recherches Didactiques.

CHAPIREAU, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, *99*(4), 37-56.

CHAPOULIE, J. M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago : 1892-1961.* Paris : Seuil.

CHARLOT, A. & POTTIER, F. (1987). L'université et l'emploi : des relations stables entre deux milieux en évolution. *Formation Emploi*, *18*, 82-100.

CHARLOT, A. (1988). Rendement des premiers cycles universitaires et réussite de jeunes bacheliers. *Formation Emploi*, *24*, 11-25.

CHARLOT, B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutations sociales.* Paris : Payot.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos.

CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris : Anthropos.

CHARLOT, B. (2000). La problématique du rapport au savoir. Dans A. CHABCHOUB (dir.), *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences.* Tunis, Tunisie : Association Tunisienne des Recherches Didactiques.

CHARLOT, B. (2006). La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, *10*(1), 37-43.

CHARLOT, B. (2008). La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations*, *1*, 155-174.

CHARLOT, B. (2017). Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école. *Le sujet dans la cité*, *8*(2), 239-250.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs.* Paris : Armand Colin.

CHAUVIERE, M. & PLAISANCE, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, *27*, 31-44.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique.* Grenoble : La pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques, 19*(2), 221-265.

CICOUREL, A. V. (2002). La gestion des rendez-vous dans un service médical spécialisé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *143*, 3-17.

CLARK, B. R. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds.* Lawrenceville, USA: Princeton University Press.

CLERC, N. & FAVE-BONNET, M. F. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux étudiants » : 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie, 136*, 9-19.

COËFFIC, N. (1987). Les jeunes à la sortie de l'école : Poids du chômage et risques de déclassement. *Formation Emploi*, *18*, 13-23.

CONSEIL NATIONAL HANDICAP & GROUPE MORNAY. (2012). *Livre blanc : Les étudiants handicapés : quelle place dans l'enseignement supérieur ?.*

CORBIN, J. & STRAUSS, A. (1988). *Unending Work and Care: Managing Chronic Illness at Home.* San Francisco, USA: Jossey-Bass Editions.

CORDAZZO, P. & ÉBERSOLD, S. (2015). Introduction. Handicap, passage à l'âge adulte et vulnérabilités. *Agora débats/jeunesses*, *71*(3), 49-54.

CORRE, F. & YAMAJAKO, S. (2019). Les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Dans I. KABLA-LANGLOIS (dir.), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France* (p. 36-37). Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

COTE, J. (1992). Réflexions sur l'évolution historique de la notion de handicap. *Revue Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux, 5*(1), 35-39.

COULON, A. & PAIVANDI, S. (2003). *Les étudiants étrangers en France, l'état des savoirs.* Rapport pour l'Observatoire national de la Vie Étudiante. Paris.

COULON, A. & PAIVANDI, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Observatoire national de la Vie Étudiante.

COULON, A. (1985). L'affiliation institutionnelle à l'université. Les journaux d'étudiants. *Pratiques de formation*, *9*, 137-147.

COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

COULON, A. (1988). Note de synthèse. Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, *82*(1), 65-101.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

COULON, A., ENNAFAA, R. & PAIVANDI, S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur*. Paris : L'Harmattan.

COUTROT, L. (2002). Les catégories socioprofessionnelles : changement des conditions, permanence des positions ?. *Sociétés contemporaines*, *45* (1), 107-129.

CPU. & DGESIP. (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*.

CROUZIER, M. (2005). École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ?. *Reliance*, *16*(2), 27-30.

CURCHOD-RUEDI, D., RAMEL, S., BONVIN, P., ALBANESE, O. & DOUDIN, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, *7*(2), 135-147.

DA-COSTA LASNE, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?*. (Thèse de doctorat, Université de Bourgogne).

DARMON, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

DARRE, J. P. (1977). Le grand magic savoir. *Education Permanente*, *39-40*, 23-41.

DAVID, S. & MELNIK-OLIVE, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ?. *Formation emploi, 128*, 81-100.

DE GAULEJAC, V. (2009). *Qui est « JE » ?*. Paris : Seuil.

DE JONG, G. (1979). Independent living: from social movement to analytic paradigm. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 60*, 435-446.

DE KETELE, J. M. (1998). *La pédagogie universitaire*. Bruxelles, Belgique : Academia-Erasme.

DE KETELE, J. M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, *172*, 5-13.

DE LESELEUC, E. & BOISVERT, Y. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux : vers une recherche franco-québécoise : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 5-10.

DE SINGLY, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.

DEBRAS, F. (2018). *Questions d'identité(s) : conclusions*. Communication présentée au colloque organisé par les Après-Midi de la Recherche du Département de Science Politique, le vendredi 4 mai 2018, Université de Liège.

DEJOUX, V. (2015). Les difficultés d'accès à l'environnement. Un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus « handicapés ». *Agora débats/jeunesses, 71*(3), 69-82.

DELAY, C. (2011). *Les classes populaires à l'école : la rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale.* Rennes : Presses Universitaires Rennes.

DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens.* Paris : Minuit.

DEMAZIERE, D. & DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion.* Paris : Nathan.

DEMAZIERE, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions sociales. *Recherches qualitatives, 30*(1), 61-83.

DESAUNAY, G. (1974). Les déclassés : les étudiants pauvres à l'université. Dans A. GRAS (dir.), *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux* (p. 195-206). Paris : Larousse.

DESCHAMPS, J. C. (1991). *L'identité en psychologie sociale.* Paris : Armand Colin.

DESLANDES, R. & CLOUTIER, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie, 151*, 61-74.

DESROSIERES, A. & THEVENOT, L. (2002). *Les catégories socio-professionnelles.* Paris : La Découverte.

DESROSIERES, A. (1984). Des individus aux ménages : l'étude des milieux sociaux par les catégories socioprofessionnelles. *Données sociales INSEE*, 8-22.

DESSERTINE, A. (1983). *Bilan de la politique en direction des personnes handicapées.* Paris : La Documentation française.

DEVELAY, M. (2007). Régulation et sens. Dans L. ALLAL (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 235-246), Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

DONNAT, O. (2004). Transmettre une passion culturelle. *Développement culturel, 143*, 1-11.

DOUDIN, P. A., CURCHOD-RUEDI, D. & BAUMBERGER, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ?. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 9,* 11-31.

DUBAR, C. & NICOURD, S. (2017). *Les biographies en sociologie.* Paris : La Découverte.

DUBAR, C. & THOEMMES, J. (2013). *Les sciences sociales face aux temporalités.* Toulouse : Octarès.

DUBAR, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines, 29*, 73-85.

DUBAR, C. (2005). La socialisation. Dans P. CHAMPY & C. ETEVE (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Retz.

DUBAR, C. (2007a). *La crise des identités- L'interprétation d'une mutation* (2ème édition). Paris : Presses Universitaires de France.

DUBAR, C. (2007b). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales, 2*, 9-25.

DUBAR, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (5ème édition). Paris : Armand Colin. (Première édition : 1991).

DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie, 37*(4), 511-535.

DUBET, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie, 35*, 511-532.

DUBET, F. (2011). Egalité des places, égalité des chances. *Études*, *414*(1), 31-41.

DUBET, F., FILATRE, D., MERRIEN, F. X., SAUVAGE, A. & VINCENT, A. (1994). *Université et villes*. Paris : L'Harmattan.

DUBOIS, A. & GADDE, L. E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research, 55*(7), 553-560.

DUMEZ, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.

DUPONT, P. & OSSANDON, M. (1994). *La pédagogie universitaire.* Paris : Presses Universitaires de France.

DUQUETTE, C. (2000). Experiences at university: Perceptions of students with disabilities. *The Canadian Journal of Higher Education*, *30*(2), 123-142.

DURKHEIM, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

DURKHEIM, E. (1993). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première édition : 1922).

DURU, M. & MINGAT, A. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'Université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. *L'année sociologique*, *38*, 309-340.

DURU-BELLAT, M. & KIEFFER, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, *63*(1), 123-157.

DURU-BELLAT, M. (1995). Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1ère année d'Université. *Savoir éducation formation*, *3*, 399-416.

DURU-BELLAT, M. (1997). École : l'inégalité des parcours. *Sciences Humaines, 72*, 28-31.

DURU-BELLAT, M. (1998). L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires. *Carrefours de l'éducation*, *5*, 134-145.

DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie.* Paris : Le Seuil.

DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J. P. & LEROY, C. (1999). *Hétérogénéité et réussite en premier cycle universitaire : profils individuels et fonctionnements pédagogiques*. Rapport pour le CNCRE. Université de Bourgogne IREDU-CNRS.

DURU-BELLAT, M., JAROUSSE, J. P. & SOLAUX, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement spécialisé en classe de terminale. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 26*(4), 459-482.

DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif.* Paris : Presses Universitaires de France.

EBERSOLD, S. & BAZIN, A. L. (collab.). (2005). *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve du handicap*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

EBERSOLD, S. & CORDAZZO, P. (2015). Passage à l'âge adulte, handicap et configurations inclusives. *Agora débats/jeunesses, 71*(3), 55-67.

EBERSOLD, S. & DETRAUX, J. J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, *7*(2), 102-115.

EBERSOLD, S. & EVANS, P. (2003). *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur.* Paris : OCDE.

EBERSOLD, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, *22*(4), 37-39.

EBERSOLD, S. (2008). L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives. Dans Organisation et développement économiques (dir.), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030* (p. 241-261). Paris : OCDE.

EBERSOLD, S. (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi.* Paris : OCDE.

EBERSOLD, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés.* Paris : OCDE.

EBERSOLD, S. (2017). Trajectoires post-scolaires, transition juvénile et accessibilité : perspectives internationales. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 99-116.

ECCLES, J. & HAROLD, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. Dans A. BOOTH & J. DUNN (dir.), *Family-school links: how do they affect educational outcomes* (p. 3-34). Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

EICHER, J. C. & GRUEL, L. (1996). *Le financement de la vie étudiante : enquête 1994.* Paris : La Documentation française.

EL HAGE, F. & REYNAUD, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation, 36*, 1-14.

ELDER, G. H., JOHNSON, M. K. & CROSNOE, R. (2004). The emergence and development of life course theory. Dans J. T. MORTIMER & M. J. SHANAHAN (dir.), *Handbook of the life course* (p. 3-22). New-York, USA: Kluwer Academic Publishers.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. (1997). *Logiques de l'exclusion.* Paris : Fayard.

ELIAS, N. (1996). *Du Temps.* (Traduction française : 1997). Paris : Fayard.

ENDRIZZI, L. & SIBUT, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'IFE, 106.*

ENDRIZZI, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur.* Dossier de veille, 59. Lyon : IFÉ.

ENGELBRECHT, P., OSWALD, M., SWART, E. & ELOFF, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers ?. *International Journal of Disability, Development and Education*, *50*(3), 293-308.

ENGLISH, K. M. (1993). *The role of support services in the integration and retention of college students who are hearing-impaired.* (Thèse de doctorat, Claremont Graduate School and San Diego State University).

ENNAFAA, R. & PAIVANDI, S. (2008). *Les étudiants étrangers en France.* Paris : La Documentation française.

ENTWISTLE, A. & ENTWISTLE, N. (1992). Experiences of understanding in revising for degree examinations. *Learning and Instruction*, *2*, 1-22.

ENTWISTLE, N. J. & PETERSON, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, *41*, 407-428.

ENTWISTLE, N. J. & RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London, UK : Croom Helm.

ERIKSEN, T. H. (1995). *Small Places, Large Issues*. London, UK: Pluto Press.

ERIKSON, E. (1950). *Enfance et société*. New York, USA: Norton. (Traduction française : 1959) Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

ERIKSON, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. (Edition 1978) Paris : Flammarion.

ERLICH, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.

ERLICH, V. (2001). Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier. Dans T. BLOSS (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (p. 89-101). Paris : Presses Universitaires de France.

ERLICH, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. Dans F. DUBET, O. GALLAND. & E. DESCHAVANNE (dir.), *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Paris : Presses Universitaires de France.

ERLICH, V., FRICKEY, A., HERAUX, P., PRIMON, J. L., BOYER, R. & CORIDIAN, C. (2000). *La socialisation des étudiants débutants*. Les Dossiers, 115. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

ETIENNE, R., ANNOOT, E. & BIAUDET, P. (2018). Les enseignants-chercheurs débutants en France : l'urgence de la pédagogie. Dans D. ADE & T. PIOT, *La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 67-89). Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

EURIAT, M. & THÉLOT, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, *36*(3), 403-438.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. (2007). *Déclaration de Lisbonne – Ce que pensent les jeunes de l'éduction inclusive*. Lisbonne, Portugal : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. (2008). *La parole aux jeunes à la rencontre de la diversité dans l'éducation*. Bruxelles, Belgique : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes à besoins particuliers.

EURYDICE. (2007). *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe - Édition 2007*. Bruxelles : Eurydice.

EURYDICE. (2009). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles : Eurydice.

EYMERI, J. M. (2001). *La fabrique des énarques*. Paris : Economica.

FARZAD, M. & PAIVANDI, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en Formation*. Paris : Anthropos.

FELOUZIS, G. (2001). *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris : Presses Universitaires de France.

FELOUZIS, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris : Presses Universitaires de France.

FEUILLADIEU, S., GOMBERT, A. & ASSUDE, T. (2015). Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. *Recherches en éducation, 23*, 3-10.

FINN, D., GETZEL, E. & MC MANUS, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *31*(2), 85-93.

FOND-HARMANT, L. (1996). *Des adultes à l'université*. Paris : L'Harmattan.

FONTANINI, C. (2015). *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.

FORLIN, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, *43*(3), 235-245.

FOUCAULT, M. (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Quarto Gallimard.

FOUGEYROLLAS, P. (1990). *Pour une révision de la classification mondiale déficiences, incapacités et handicap de l'OMS. Mieux définir c'est mieux comprendre pour agir*. Communication présentée à une réunion d'experts du 7 au 11 mai 1990, ONU, Helsinki, Finlande.

FOUGEYROLLAS, P. (2005). *Comprendre le processus de production du handicap (PPH) et agir pour la participation sociale, une responsabilité sociale et collective*. Synthèse de la conférence présentée à la journée d'étude organisée par l'ANDESI, sur la loi du 11 février *2005* pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le 15 juin 2005, Paris.

FOUGEYROLLAS, P., CLOUTIER, R., BERGERON, H., CÔTÉ, J. & ST MICHEL, G. (1998a). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec : Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH.

FOUGEYROLLAS, P., NOREAU, L., BERGERON, H., CLOUTIER, R., DION, S. A. & ST-MICHEL, G. (1998b). Social consequences of long term impairments and disabilities: conceptual approach and assessment of handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, *21*(2), 127-141.

FRAISSE, E. (1993). *Les étudiants et la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.

FRASER, B. J., WALBERG, H. J., WELCH, W.W. & HATTIE, J. A. (1987). Syntheses of educational producivity research. *International Journal of Educational Research*, *11*(2), 145-252.

FREEMAN, S. F. & ALKIN, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, *21*(1), 3-26.

FRENAY, M., NOEL, B., PARMENTIER, P. & ROMAINVILLE, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck & Larcier.

FREUD, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté Essais de psychanalyse appliquée*. (Réédition 1976) Paris : Gallimard.

FRICKEY, A. (2000). *La socialisation des étudiants débutants : expériences universitaires, familiales et sociales*. Les dossiers d'Éducation et Formation, 115, DPD/MEN.

FULLER, M., GEORGESON, J., HEALEY, M., HURST, A., KELLY, K. & RIDDELL, S. (2009*). Improving disabled student's learning: Experiences and outcomes*. London, UK: Routledge.

FULLER, M., HEALEY, M., BRADLEY, A. & HALL, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, *29*(3), 303-318.

GADCHAUX, C. (2016). *Inclusion des étudiants en situation de handicap à l'université : approches croisées anthropologique et didactique, analyse de données d'entretiens cliniques et de données vidéo* (Thèse de doctorat, Université de Rouen).

GAGLIANO, G. (1999). *Financer les limitations et les restrictions dans l'enseignement supérieur : dispositions législatives, politiques et logistiques de l'aide financière aux étudiants handicapés.* Communication présentée à la conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, 24-26 mars 1999, Grenoble.

GALATANU, O. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique. Dans J.M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 101-118). Paris : Presses Universitaires de France.

GALLAGHER, D. J. *(*2001*).* Neutrality as a moral standpoint, conceptual confusion, and the full inclusion debate. *Disability & Society, 16*(5), 637- 654.

GALLAND, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, *31*(4), 529-551.

GALLAND, O. (1996). L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et sociétés*, *28*(1), 37-46.

GALLAND, O. (2005). La sociabilité. Dans P. CHAMPY & C. ETEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris : Retz.

GALLAND, O. (1995). *Le monde des étudiants.* Paris : Presses Universitaires de France.

GARDOU, C. (1997). Les personnes handicapées exilées sur le seuil. *Revue européenne du handicap mental*, *4*(14), 6-17.

GARDOU, C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue Européenne du Handicap Mental, 17*(5), 3-9.

GARDOU, C. (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent.* Toulouse : Érès.

GAYET, D. (1997). *Les Performances scolaires, comment on les explique.* Paris : L'Harmattan.

GEORGE, L. S. & PARK, C. L. (2016). The multidimensional existential meaning scale: A tripartite approach to measuring meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(6), 613-627.

GEORGET, M. & MOSNIER, M. (2006). *La politique d'accueil des étudiants handicapés.* Rapport public n° 2006-050 remis à l'Inspection générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche.

GETZEL, E. E. & THOMA, C. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, *31*(2), 77-84.

GHERGHEL, A. & SAINT-JACQUES, M. C. (collab). (2013). *La théorie du parcours de vie (life course) : une approche interdisciplinaire* dans *l'étude des familles.* Québec : Presse de l'Université Laval.

GILLY, M. (1988). Interactions entre pairs et construction cognitive : modèles explicatifs. Dans A.N. PERRET CLERMONT & M. NICOLET (dir.), *Interagir et connaitre* (p. 19-28). Fribourg : DelVal.

GINGRAS, Y. (2000). Pour une biographie sociologique. *Revue d'histoire de l'Amérique française, 54*(1), 123-131.

GOFFMAN, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi.* Paris : Minuit.

GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps.* Paris : Minuit. (Première édition : 1963).

GOUX, D. & MAURIN, E. (1993). La sécurité de l'emploi, une priorité croissante pour les diplômés. *Economie et statistique*, *261*(1), 67-77.

GOUYON, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents, Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003. *Insee Première, 996.*

GREGG, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and accommodation.* New-York, USA: Guilford Press.

GRIGNON, C. & GRUEL, L. (1999). *La vie étudiante.* Paris : Presses Universitaires de France.

GRIGNON, C. (1998). *La vie matérielle des étudiants : logement, alimentation, santé.* Paris : La Documentation Française.

GRIGNON, C. (2000). *Les étudiants en difficulté, pauvreté et précarité.* Paris : Observatoire de la vie étudiante.

GRIGNON, C., GRUEL, L. & BENSOUSSAN, B. (1996). *Les conditions de vie des étudiants.* Paris : La Documentation Française.

GROSSIN, W. (1996). *Pour une science des temps : introduction à l'écologie temporelle.* Paris : Octarès.

GROSSIN, W. (2000). Les *configurations temporelles. Revue de l'Association Rhône Alpes (ARA), 47*, 5-9.

GRUEL, L., GALLAND, O. & HOUZEL, G. (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

GUICHARD, J. (1990). Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. *Revue française de pédagogie*, *91*, 37-46.

GUSFIELD, J. R. (1981). Social movements and social change: Perspectives of linearity and fluidity. *Research in social movements, conflict and change*, *4*, 317-339.

GUYARD, A. (2012). *Retentissement du handicap de l'enfant sur la vie familiale.* (Thèse de doctorat, Université de Grenoble).

GUYARD, A., LACHENAL, M., IHL, S., VAN BAKEL, M., FAUCONNIER, J. & CANS, C. (2013). Déterminants et fréquence du non-emploi chez des mères d'enfant en situation de handicap. *ALTER, European Journal of Disability Research, 7*, 176-192.

GUYON, N. & HUILLERY, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire.* Rapport Sciences Po-LIEPP.

HAMELINE, D. (1971). *Du savoir et des hommes : contribution à l'analyse de l'intention d'instruire.* Paris : Gauthier-Villars.

HAMONET, C. (2006). *Les personnes handicapées.* Paris : Presses Universitaires de France.

HAMONET, C. (2016). *Les personnes en situation de handicap.* Paris : Presses Universitaires de France.

HEIMAN, T. & PRECEL, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of learning disabilities*, *36*(3), 248-258.

HENGST, D. P. (2004). *Faculty attitudes toward students with disabilities.* (Thèse de doctorat, The Chicago School of Professional Psychology).

HERMET, I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'Université. Genèse du choix de l'histoire et des mathématiques.* (Thèse de doctorat, Université Toulouse-Le Mirail).

HERPIN, N. & VERGER, D. (1999). Consommation et stratification sociale selon le profil d'emploi. *Économie et statistique, 324*, 57-74.

HESS, R. & DEULCEUX, S. (2009). Sur la théorie des moments. Explorer le possible. *Chimères, 71*(3), 13-26.

HESS, R. (2001). *Le moment de la création.* Paris : Anthropos.

HETZEL, P. (2006). *De l'Université à l'Emploi.* Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation Française.

HOFER, B. & PINTRICH, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, *67*(1), 88-140.

HOLLOWAY, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability et Society*, *16*(4), 597-615.

HUGHES, B. & PATERSON, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. *Disability* and *Society*, *12*(3), 325-340.

HURST, A. (1999). *La formation des personnels, le développement professionnel et continu et les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur.* Communication présentée à la Conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, 24-26 mars 1999, Grenoble.

IHORI, D. K. (2012). *Postsecondary faculty attitudes, beliefs, practices, and knowledge regarding students with ADHD: a comparative analysis of two-year and four-year institutions.* (Thèse de doctorat, University of Southern California, USA.).

JACQUES, F. (1987). De la signifiance. *Revue de métaphysique et de morale, 2*, 179-218.

JÄRKESTIG BERGGREN, U., ROWAN, D., BERGBÄCK, E. & BLOMBERG, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States - a comparative institutional analysis. *Disability et Society*, *31*(3), 339-356.

JAROUSSE, J. P. (1984). Les contradictions de l'université de masse, dix ans après. *Revue française de sociologie, 25*, 191-210.

JEANNERET, Y. (2008). *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels.* Paris : Lavoisier.

JELLAB, A. (2001). Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : une approche sociologique. *L'Homme & la Société*, *139*(1), 83-102.

JELLAB, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *42*(2), 115-142.

JOLES, C. R. (2007). *The effects of community college faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder.* (Thèse de doctorat, Ball State University, USA).

JOSEPH, I. (1982). L'analyse de situation dans le courant interactionniste. *Ethnologie française*, *12*(2), 229-234.

KATZ, J. & MIRENDA, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, *17*(2), 14-24.

KAUFMANN, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité.* Paris : Armand Colin.

KAUFMANN, J. C. (2007). *L'entretien compréhensif.* Paris : Armand Colin.

KAUFMANN, J. C. (2014). *Identités : la bombe à retardement.* Paris : Broché.

KERGOAT, D. (2011). Comprendre les rapports sociaux. *Raison présente*, *178*, 11-21.

KLAUS, J. (1999). *Insertion professionnelle.* Communication présentée à la Conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, 24-26 mars 1999, Grenoble.

KORFF SAUSSE, S. (2001). Les représentations du handicap, accueillir la différence. *Espace Ethique La lettre*, 41-42.

KORFF-SAUSSE, S. & ARANEDA, M. (2017). *Handicap : une identité entre-deux.* Toulouse : ERES.

KORFF-SAUSSE, S. (2007). L'impact du handicap sur les processus de parentalité. *Reliance*, *26*(4), 22-29.

KORFF-SAUSSE, S. (2011). Le sujet handicapé : un sujet « hors norme » ?. *Le Journal des psychologues*, *291*(8), 29-33.

LAHIRE, B. (1996). Des « réussites » scolaires multiformes en milieux populaires. *Migrants-Formation*, *104*, 31-36.

LAHIRE, B. (1997). *Les manières d'étudier.* Paris : La Documentation Française.

LAHIRE, B. (1998a). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Nathan.

LAHIRE, B. (1998b). Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes. *Bulletin des bibliothèques de France, 5*, 58-61.

LAHIRE, B. (1999). *De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique.* Dans B. LAHIRE (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu.* Paris : La Découverte.

LAHIRE, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles.* Paris : Nathan.

LAMBERT-LE MENER, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation.* (Thèse de doctorat, Université de Bourgogne).

LAMOURE, J. (1983). Enseignement universitaire : orientation et scolarisation des étudiantes. *Éducation et Formation*, *2*, 57-64.

LANGOUËT, G. (1993). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui.* Paris : Presses Universitaires de France.

LAPASSADE, G. (1963). *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme.* Paris : Minuit.

LAPASSADE, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire.* Paris : Anthropos.

LAPEYRONNIE, D. & MARIE, J. L. (1992). *Campus blues : les étudiants face à leurs études.* Paris : Seuil.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse.* Paris : Presses Universitaires de France.

LARROUY, M. (2007). *L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transports des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité des transports urbains de voyageurs en France de 1975 à 2005.* (Thèse de doctorat, Université Paris I).

LARROUY, M. (2011). *L'invention de l'accessibilité. Des politiques de transports des personnes handicapées aux politiques d'accessibilité (1975-2005).* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

LASRY, C. & GAGNEUX, M. (1983). *Bilan de la politique en direction des personnes handicapées.* Rapport au Ministre de la solidarité nationale. Paris : La Documentation française.

LATERRASSE, C. & BROSSAIS, E. (2014). Le rapport au savoir. Dans J. BEILLEROT (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 381-393). Paris : Dunod.

LATERRASSE, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université.* Paris : L'Harmattan.

LAVOIE, G., THOMAZET, S., FEUILLADIEU, S., PELGRIMS, G. & EBERSOLD, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research, 7*, 93-101.

LE BRETON, D. (2016). *L'interactionnisme symbolique.* Paris : Presses Universitaires de France.

LE ROUX, N. & MARCELLINI, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche. *ALTER, European Journal of Disability Research, 4*(5), 281-296.

LECLERCQ, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (p. 13-32). Sprimont, Belgique : Mardaga.

LECOCQ, X. (2012). Niveaux d'analyse et réification. *Le Libellio d'Aegis, 8*(4), 5-11.

LEFEBVRE, H. (1989). *La somme et le reste.* Paris : Méridiens.

LEFORT, C. (1969). Introduction à l'œuvre d'Abram Kardiner. Dans A. KARDINER (dir.), *L'individu et sa société,* Paris : Gallimard.

LEGENDRE, F. (2003). Les étudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefours de l'éducation, 16*(2), 32-55.

LEGROUX, J. (1981). *De l'information à la connaissance.* Maurecourt : Mésonance.

LELIEVRE, C. (2008). *Les politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat.* Paris : ESF.

LEMAIRE, S. (1997). Après le bac, pourquoi l'université. *Éducation & formation, 50*, 23-31.

LEMAIRE, S. (2000). Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur. *Note d'information, 25*, 1-6.

LENOIR, R. (1974). *Les exclus : un français sur dix.* Paris : Seuil.

LEONARDIS, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. *Pratiques psychologiques, 10*(2), 89-92.

LEONARDIS, M., LATERRASSE, C. & HERMET, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. Dans C. LATERRASSE (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42), Paris : L'Harmattan.

LEONTIEV, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité.* Moscou : Éditions du Progrès.

LESAIN-DELABARRE, J. (2010). La prise en compte des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : un aperçu. Première partie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 52*(4), 241-255.

LESOURD, F. (2006). Des temporalités éducatives : Note de synthèse. *Pratiques de formation, 51-52*, 9-72.

LESPINET-NAJIB, V. & BELIO, C. (2013). Classification des handicaps : enjeux et controverses. *Hermès, La Revue*, *66*(2), 104-110.

LEVY, R. & THE PAVIE TEAM. (2005). Why look at life course in an interdisciplinary perspective. Dans R. LEVY, P. GHISLETTA, J. M. LE GOFF, D. SPINI & E. WIDMER (dir.), *Toward an interdisciplinary perspective on the life course* (p. 3-32). Boston : Elsevier.

LEVY-GARBOUA, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'Université de masse. *Revue française de sociologie*, *17*, 53- 80.

LIGHT, G. & COX, R. (2001). *Assessing: student assessment. Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Practitioner.* London, UK: Paul Chapman Publishing.

LIPIANSKY, E. M., TABOADA-LÉONETTI, I. & VASQUEZ, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. CAMILLERI, E. M. LIPIANSKY, H. MALEWSKA-PEYRE, I. TABOADA-LEONETTI & A. VASQUEZ (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 7-41). Paris : Presses Universitaires de France.

MADOUCHE, M. (2006). *Etude comparative des politiques du handicap dans plusieurs pays européens.* Besançon : CCAS Ville de Besançon.

MAGIMEL, C. (2004). *La place du handicap et des étudiants handicapés à l'université : accessibilités et usages en Ile de France et au Québec.* (Thèse de doctorat, Université Paris Descartes).

MAGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie.* Paris : Presses Universitaires de France.

MARCELLINI, A. (2017). Le handicap à l'université : institutionnalisation, dilemmes et enjeux, vers une recherche franco-québécoise : Réflexion sur le travail de reconnaissance de nouvelles populations étudiantes et sur les handicaps dits *non visibles* - Conclusion du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 131-138.

MARKMAN, K. D., PROULX, T. E. & LINDBERG, M. J. (2013). *The psychology of meaning.* Washington, USA: American Psychological Association.

MARTEL, L. (2015). Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Politiques publiques, politiques d'établissements et inégalités territoriales. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *69*(1), 91-107.

MARTON, F., DALL'ALBA, G. & BEATY, E. (1993). Conceptions of learning. *Journal of Educational Research*, *19*, 277-299.

MARTUCELLI, D. (2002). *Grammaires de l'individu.* Paris : Gallimard.

MAZEREAU, P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le français aujourd'hui*, *177*, 29-37.

MC WAINE, D. M. (2012). *Faculty attitude, knowledge, and comfort towards students with disabilities: A community college setting.* (Thèse de doctorat, Capella University, USA).

MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago, USA: University of Chicago Press.

MEIRIEU, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, *43*(1), 4-9.

MERLE, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, *55*(1), 15-50.

MERLE, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement* (Réédition : 2017). Paris : La Découverte.

MERLE, P. (2013). La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. *Socio-logos, 8.*

MERLEAU-PONTY, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard.

MERTENS, D. M., SULLIVAN, M. & STACE, H. (2011). Disability communities: Transformative research for social justice. *The Sage handbook of qualitative research*, *4*, 227-242.

MERTON, R. K. & ROSSI, A. (1965). Contributions à la théorie du groupe de référence. Dans R. K. MERTON (dir.), *Eléments de théorie de méthode sociologique* (p. 202-236). Paris : Plon.

MERTON, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure.* New York, USA: The Free Press.

MERTON, R. K., READER, G. G. & KENDALL, P. L. (1957). *The Student Physician Introductory Studies in the Sociology of Medical Education.* Cambridge: MA Harvard.

MICHAUDON, H. (2001). La lecture, une affaire de famille. *Insee première, 777.*

MICHAUT, C. (2004). L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire. Dans E. ANNOOT & M. F. FAVE-BONNET (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 223-250). Paris : L'Harmattan.

MICHELAT, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, *16*(2), 229-247.

MILLET, M. (1999). Économie des savoirs et pratiques de lecture. : Une contribution à l'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. *Education et Sociétés : Revue internationale de sociologie de l'éducation*, *2*(4), 57-74.

MILLET, M. (2000). *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. - Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant.* (Thèse de doctorat, Université de Lyon).

MILLET, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

MILLET, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires. Dans Y. NEYRAT (dir.), *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant* (p. 13-26). Paris : L'Harmattan.

MINAIRE, P. & CHERPIN J. (1976). Handicaps et handicapés : pour une classification fonctionnelle. *Cahiers médicaux lyonnais, 52*, 479-480.

MINAIRE, P. (1983). Le handicap en porte-à-faux. *Prospective et santé*, *26*, 39-46. (Réédition 2012), *ALTER, European Journal of Disability Research*, *6*, 214-222.

MINAIRE, P. (1991). La Mesure d'indépendance fonctionnelle (MIF) : historique, présentation, perspectives. *Journal de la réadaptation médicale*, *11*(3), 168-174.

MINAIRE, P., WEBER, D., CHERPIN, J. & FLORES, J. L. (1981). Études et réflexions : en 1981, l'approche du handicap doit être différente. *Les Cahiers du CTNERHI*, *14*, 7-12.

MOLINARI, J. P. (1992). *Les étudiants.* Paris : Éditions ouvrières.

MONFORT, V. (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES.* (Thèse de doctorat, EHESS).

MONTANDON, C. & PERRENOUD, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*. Berne, Lang.

MONTEIL, J. M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation.* Paris : Editions Universitaires.

MORIN, E. (1991). *La méthode IV. Les idées.* Paris : Seuil.

MOSCONI, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE, C. & N. MOSCONI (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 75-97), Paris : L'Harmattan.

MOSCONI, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. Dans N. MOSCONI, C. BLANCHARD-LAVILLE & J. BEILLEROT (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 59-116), Paris : L'Harmattan.

MOSCONI, N., BLANCHARD-LAVILLE, C. & BEILLEROT, J. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir.* Paris : L'Harmattan.

MOSTERT, M. P., KAVALE, K. A. & KAUFFMAN, J. M. (2008). *Challenging the refusal of reasoning in special education.* Denver, USA : Love.

MOTTEZ, B. (2006). *Les sourds existent-ils ? Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto.* Paris : L'Harmattan.

MUCCHIELLI, A. (1994). *Les Méthodes qualitatives.* Paris : Presses Universitaires de France.

MUCCHIELLI, A. (2013). *L'identité.* Paris : Presses Universitaires de France.

MULL, C., SITLINGTON, P. L. & ALPER, S. (2001). Postsecondary education for students with learning disabilities: A synthesis of the literature. *Exceptional Children*, *68*(1), 97-118.

MULLINS, L. & PREYDE, M. (2013*).* The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability et Society*, *28*(2), 147-160.

MURPHY, R. (1990). *Vivre à corps perdu. Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé.* Paris : Plon.

MUSSET, M. & THIBERT, R. (2010). École et Handicap : de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique, 52*, 1-15.

NEWMAN, L., WAGNER, M., CAMETO, R. & KNOKEY, A. M. (2009). *The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school. A report from the national longitudinal transition study-2.* Menlo Park, USA: SRI International.

OLIVIER, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice.* London, UK: Macmillan.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées.* New-York, USA : ONU.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. (2015). *Objectifs du Millénaire pour le développement. Rapport 2015.* New-York, USA : ONU.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE & BANQUE MONDIALE. (2011). *Rapport mondial sur le handicap.* Malte : OMS.

PAIVANDI, S. & MILON, A. (2020). Les étudiants et la relation à l'apprendre à l'Université. *Academia*, *19*, 108-130.

PAIVANDI, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, *42*(2), 89-113.

PAIVANDI, S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation, 35*(3), 145-173.

PAIVANDI, S. (2015). *Apprendre à l'université.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

PAIVANDI, S. (2019). Intégration sociale et académique des étudiants au début de leur parcours dans le supérieur. Dans F. BELGHITH, J. F. GIRET, M. RONZEAU & E. TENRET (dir.), *Regards croisés sur les expériences étudiantes.* Paris : La Documentation Française.

PARISOT, J.C. (2008). *Le handicap, une chance pour l'école : Écouter, penser et vivre l'altérité dans la communauté éducative.* Paris : Desclée de Brouwer.

PARK, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin, 136*, 257-301.

PARK, C. L. (2017). Distinctions to promote an integrated perspective on meaning: Global meaning and meaning-making processes. *Journal of Constructivist Psychology*, *30*(1), 14-19.

PARMENTIER, P. (1996). La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine. *Pédagogies, revue du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain*, *11*, 28-34.

PARSONS, T. (1951). *The social system.* New-York, USA: Free Press.

PASCARELLA, E. & TERENZINI, P. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical perspective. *Journal of Higher Education*, *51*(1), 60-75.

PASK, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, *46*, 128-148.

PASSERON, J. C. (1982). L'inflation des diplômes : remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, *23*, 551-584.

PAUL, S. (2000). Students with disabilities in higher education: a review of the literature. *College Student Journal*, *34*(2), 200-210.

PELEGE, P. (2010). En France, de la charité aux politiques de protection sociale. Dans C. GARDOU (dir.), *Le handicap au risque des cultures : Variations anthropologiques* (p. 391-403). Toulouse, France : ERES.

PEREZ, J. M. & ASSUDE, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives.* Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

PERROT, J. (1986). *Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaire.* Dijon : IREDU.

PERROT, J. (1988). L'influence de l'utilisation du temps sur la réussite des étudiants en France. *L'Actualité économique, 64*(1), 44-67.

PERRY, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme.* New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.

PHILION, R., LANARIS, C. & BOURASSA, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les

professeurs en pensent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 83-97.

PHILIPPE, M., ROMAINVILLE, M. & WILLOCQ, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ?. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 309-326.

PIAGET, J. (1932). *Le Jugement moral chez l'enfant.* Paris : F. Alcan.

PIAGET, J. (1964). *Six études de psychologie.* Paris : Denoël.

PINEAU, G. (1999). *Le sens du sens.* Communication présentée au colloque First Catalytic Encounter: The transdisciplinary Evolution, du 15-18 avril, Education Escola do Futuro of the Universidade Sao Paulo.

PLAISANCE, E. & BENOIT, H. (2009). L'éducation inclusive en France et dans le monde : Présentation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *5,* hors-série.

PLAISANCE, E. (1999). L'éducation spéciale...ou comment les mots font les choses. *Educations.* 17(1), 49-61.

PLAISANCE, E. (2009a). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, *61*, 11-40.

PLAISANCE, E. (2009b). *Autrement capables : Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées.* Paris : Autrement.

PLAISANCE, E. (2009c). Former à accueillir les élèves en situation de handicap. *Recherche et formation*, 61, 5-9.

PLAISANCE, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *63*, 219-230.

PLAISANCE, E., BELMONT, B., VERILLON, A. & SCHNEIDER, C. (2007). Intégration ou inclusion ? : Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *37*, 159-164.

POIZAT, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, *22*(4), 99-103.

PONCELET, D. & FRANCIS, V. (2010). Présentation du dossier : L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *28*(2), 9-20.

POULET-COULIBANDO, P. (2007). Le « milieu social » des collégiens : confrontation des sources. *Education et Formation, 74*, 21-29.

POUTOUX, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *55*(3), 133-148.

PRAIRAT, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation, 5,* 91-107.

PRETS, C. & WEBER, H. (2005). Intégration et handicaps : la situation européenne. *Reliance*, *16*(2), 54-60.

PRIMON, J. & FRICKEY, A. (2002). Les manières sexuées d'étudier en première année d'université. *Sociétés contemporaines*, *48*(4), 63-85.

PROST, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?.* Paris : Presses Universitaires de France.

PROUTEAU, D. (2009). *Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004.* Note d'information n° 09.23.

QRIBI, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « la construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie, 506*(2), 133-139.

RABISCHONG, P. (2008). *Le handicap.* Paris : Presses Universitaires de France.

RABISCHONG, P. (2015) *Le handicap.* Paris : Presses Universitaires de France.

RAGIN, C. C. & BECKER, H. S. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry.* Cambridge, USA: Cambridge University Press.

RAGIN, C. C. (1999). The Distinctiveness of Case-Oriented Research. *Health Services Research, 34*(5), 1137-1151.

RAMEL, S. & BENOIT, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ?. Dans P. A. DOUDIN, D. CURCHOD-RUEDI, L. LAFORTUNE & N. LAFRANCHISE (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (p. 203-224). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

RAMSDEN, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education.* Abingdon, UK: Routledge.

RAVAUD, J. (2014). Les enquêtes en population générale sur le handicap : un outil d'observation essentiel de la statistique publique. *Informations sociales, 183*(3), 40-49.

RAVAUD, J. F. & FOUGEYROLLAS, P. (2005). Le concept de handicap et les classifications internationales : la convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, Société et Solidarité, 2*, 13-27.

RAVAUD, J. F. & VILLE, I. (2008). Le handicap. Dans B. ANDRIEU (dir.), *Le dictionnaire du corps* (p. 163-164), Paris : CNRS.

RAVAUD, J. F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap Revue de sciences humaines et sociales, 81*, 64-75.

RAVAUD, J. F. (2001). Vers un modèle social du handicap : l'influence des organisations internationales et des mouvements de personnes handicapées. Dans R. DE RIEDMATTEN (dir.), *une nouvelle approche de la différence comment repenser le handicap* (p. 55-68), Genève, Suisse : Médecine et Hygiène.

RAVAUD, J. F. (2009). Definition, classification and epidemiology of disability. *La Revue du Praticien*, *59*(8), 1067-1074.

RAVAUD, J. F., LETOURMY, A. & VILLE, I. (2002). Les méthodes de délimitation de la population handicapée : l'approche de l'enquête de l'Insee Vie quotidienne et santé. *Population*, *57*(3), 541-565.

REED, M. J., LEWIS, T. & LUND-LUCAS, E. (2006). Student, alumni and parent perspectives on access to post-secondary education and services for students with learning disabilities: Experiences at two Ontario universities. *Higher Education Perspectives*, *2*(3), 50-65.

REIS, S. M. & TERRY, W. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, *63*(4), 463-479.

REY, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation, 40*, 43-57.

REY, B. (2006). Le savoir universitaire : un savoir sans problème ?. Dans M. FABRE (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 143-157). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

REY, B. (2015). Conclusion. Dans V. VINCENT & M. F. CARNUS (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité* (p. 173-177). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.

REY, B., BAILLET, D., COMPERE, D., DEFRANCE, A. & LAMME, A. (collab.). (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés.* Rapport de recherche. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.

RICK, O. (2011). *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi.* Etudes de cas rapport de la France. Suresnes : INS HEA.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

RICŒUR, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance.* Paris : Stock.

RIDDELL, S. & WEEDON, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, *63*, 38-46.

RINAUDO, C. (2014). Le traitement de l'incertitude dans la relation d'enquête ethnographique en sciences sociales. Communication présentée à la table-ronde Incertitude et connaissances en SHS : production, diffusion, transfert, en juin 2014, MSH Nice.

RIOUX, M. (1997). Disability: the place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research*, *41*(2), 102-111.

ROBBINS, S., LAUVER, K., LE, H., DAVIS, D., LANGLEY, R. & CARLSTROM, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261-288.

ROBINE, J., ROMIEU, I. & CAMBOIS, E. (1997). Health expectancies and current research. *Reviews in Clinical Gerontology, 7*(1), 73-81.

ROCHEX, J. Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, *10*(2), 93-106.

ROCHEX, J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité.* Paris : Presses Universitaires de France.

ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université.* Bruxelles : De Boeck.

ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse.* Paris : L'Harmattan.

ROMAINVILLE, M. (2015). *Les notions de « réussite » et « d'échec » dans les recherches en enseignement supérieur : de quoi parle-t-on au juste* ?. Communication présentée à la conférence de consensus Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : quels éclairages de la recherche ?, le 16 décembre 2015, Paris.

ROMAINVILLE, M., NOEL, B. & WOLFS, J. L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, *112*, 47-56.

ROSENTHAL, J. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom.* (Traduction Française : 1971) *Pygmalion à l'école.* Paris : Casterman.

RYAN, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(5), 436-442.

SAFI, M. (2012). La dimension temporelle des faits sociaux : l'enquête longitudinale. Dans S. PAUGAM (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 311-332). Paris : Presses Universitaires de France.

SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail.* Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

SALJO, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. I : Some common-sense conceptions.* Report from the Department of Education, University of Göteborg, 76.

SANCHEZ, J. (2000). L'accessibilisation et les associations dans les années soixante. Dans C. BARRAL, F. PATERSON, H. J. STIKER, M. CHAUVIERE (dir.), *L'institution du handicap. Le rôle des associations* (p. 303-313). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SARFATI, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université : Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesses*, *63*(1), 7-21.

SAUVAYRE, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales.* Paris : Dunod.

SCARDAMALIA, M, & BEREITER, C. (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. Dans S. ROSENBERG (dir.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (p. 142-175). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

SCHLANGER, J. (1978). *Une théorie du savoir.* Paris : Vrin.

SCHMITZ, J., FRENAY, M., NEUVILLE, S., BOUDRENGHIEN, G., WERTZ, V., NOËL, B. & ECCLES, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, *172*, 43-61.

SCHON, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, USA: Jossey-Bass.

SCHULZE, M. (2010). *Comprendre la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*, Paris : Handicap International.

SCHUTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World.* Evanston, USA: North Western University Press.

SCHWARTZ, O. (1990). Le baroque des biographies, *Cahiers de philosophie*, *10*, 173-183.

SCHWARTZ, O. (1993). L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? Postface. Dans N. ANDERSON (dir.), *Le hobo, sociologie du sans-abri.* Paris : Nathan.

SEGON, M. & GIACOMETTI, N. & LE ROUX, N. (2014). *Enquête nationale sur les parcours des anciens étudiants handicapés.* Montpellier : SANTESIH.

SEGON, M., LE ROUX, N. (2015). Travailler moins pour travailler plus longtemps : (Dé)limitations des possibles et rapports à la vie professionnelle des jeunes handicapés. *Agora débats/jeunesses*, *71*(3), 111-125.

SEGON, M. (2017). *Sociologie d'une case à cocher. Penser les (dé)limitations des possibles professionnels et compensatoires des anciens « étudiants handicapés » à travers l'analyse de leurs recours à la RQTH.* (Thèse de doctorat, Université de Montpellier).

SEGON, M., BRISSET, L. & LE ROUX, N. (2017). Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *77*(1), 117-129.

SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SIMMEL, G. (1984). *Les Problèmes de la philosophie de l'histoire. Une étude d'épistémologie.* Paris : Presses Universitaires de France.

SIMMEL, G. (1999). *Sociologie, étude sur les formes de la socialisation.* Paris : Presses Universitaires de France.

SKINNER, M. E. (2004). College students with learning disabilities speak out: What it takes to be successful in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *17*(2), 91-104.

SOVET, L. (2018). Modéliser le sens : Quels enjeux scientifiques ?. *Le journal des psychologues*, *2*, 14-18.

SPERA, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, *17*(2), 125-146.

STIKER, H. J. (1982). *Corps infirmes et sociétés.* Paris : Aubier.

STIKER, H. J. (2005). *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique* (3ème édition). Paris : Dunod.

STIKER, H. J. (2009). Comment nommer les déficiences ?. *Ethnologie française*, *39*(3), 463-470.

STIKER, H. J. (2015). Vieillesse, pauvreté et handicap dans l'histoire. *Revue d'histoire de la protection sociale*, *8*(1), 132-144.

STIKER, H. J. (2017). *La condition handicapée.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

STILWEL, W. E., STILWEL, D. N. & PERRITT, L. C. (1981). *Barriers in Higher Education for Persons with Handicaps: A Continued Challenge.* Lexington, USA: University of Kentucky.

STODDEN, R. A., BROWN, S. E. & ROBERTS, K. (2011). Disability-friendly university environments: Conducting a climate assessment. *New Directions for Higher Education, 154*, 83-92.

STRAUSS, A. L. & GLASER, B. G. (1975). *Chronic illness and the quality of life.* Saint-Louis, USA: C.V. Mosby Co.

SVENSSON, L. (1997). Skill in Learning and Oraganising Knowledge. Dans F. MARTON, D. HOUNSELL & N. ENTWISTLE (dir.), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (p. 59-71). Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.

SWAIN, J., FRENCH, S., BARNES, C. & THOMAS, C. (2004). *Disabling Barriers - Enabling Environments.* London, UK: Sage.

SYNATSCHK, K. J. O. (1994). *Successful college students with learning, disabilities: A cross-case analysis from a life-span developmental perspective.* (Thèse de doctorat, University of Texas).

TAP, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. MALEWSKA-PEYRE (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p. 49-74). Paris : Presses Universitaires de France.

TAP, P. (1980a). *Identité individuelle et personnalisation.* Toulouse : Privat.

TAP, P. (1980b). *Identités collectives et changements sociaux.* Toulouse : Privat.

TAYLOR, S. S. (2012). Accommodations = Good Teaching: Strategies for Teaching College Students with Disabilities. *The Researcher, 24*(2), 82-85.

THOMAS, W. I. (1969). *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behavior analysis.* Montclair, USA : Patterson Smith. (Première édition : 1923).

THOMAS, W. I. (1984). Définir la situation. Dans Y. GRAFMEYER & I. JOSEPH (dir.), *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* (p. 79-82), Paris : Aubier.

THOMAZET, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui, 152*, 19-27.

THOMAZET, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !. *Revue des sciences de l'éducation*, *341*, 123-139.

THOMAZET, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français d'aujourd'hui, 177*(2), 11-17.

TINKLIN, T. & HALL, J. (1999). Getting Round Obstacles: disabled student's experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, *24*(2), 183-194.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

TINTO, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2ème edition: 1983). Chicago, USA: University of Chicago Press.

TOURAINE, A. (1984). *Le retour de l'acteur.* Paris : Fayard.

TOURAINE, A., DUBET, F., HEGEDUS, Z. & WIEVIORKA, M. (1978). *Luttes étudiantes.* Paris : Seuil.

TRAMMELL, J. K. (2003). The impact of academic accommodations on final grades in a postsecondary setting. *Journal of College Reading and Learning*, *34*(1), 76-90.

TREMBLAY, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques* (2ème éd.). De Boeck.

TRIOMPHE, A. (1995). *Les personnes handicapées en France. Données sociales 1995.* Paris : Inserm-CTNERHI.

TURNER, V. (1990). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure.* Paris : Presses Universitaires de France.

UHL, M. (2004). *Subjectivité et sciences humaines, essai de métasociologie.* Paris : Beauchesne.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux.* Adoptés par la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.

UNESCO. (2009a). *Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance, le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2009.* Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.

UNESCO. (2009b). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.

UNESCO. (2017). *Rapport Mondial de suivi sur l'éducation 2016.* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.

VALLEE-TOCQUEVILLE, M. (2009). *L'intégration des jeunes enfants en situation de handicap dans les crèches et haltes garderies seino-marines : pour une philosophie de l'alter-égo.* (Thèse de doctorat, Université de Rouen).

VAN DE VELDE, C. (2008). *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe.* Paris : Presses Universitaires de France.

VAN DE VELDE, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie.* Paris : Armand Colin.

VAN GENNEP, A. (1987). *Les rites de passage.* Paris : Picard. (Première édition : 1909).

VASCONCELLOS, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France.* Paris : La Découverte.

VERETOUT, A. (2019). *Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles.* (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux).

VERRET, M. (1975). *Le temps des études.* (Thèse de doctorat, Université de Lille).

VIAL, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909.* Paris : Armand Colin.

VIENNEAU, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, *8*, 125-152.

VILLARREAL, P. (2002). *Knowledge of disability law: Implications for higher education practice.* Waco, USA: Baylor University.

VILLE, I. (2014). Les savoirs de la sociologie. Dans C. GARDOU (dir.), *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (p. 399-413). Toulouse : ERES.

VILLE, I., FILLION, E. & RAVAUD, J. F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expérience.* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

VILLE, I., RAVAUD, J. F. & LETOURMY, A. (2003). Les désignations du handicap. Des incapacités déclarées à la reconnaissance administrative. *Revue française des Affaires sociales*, *2*(1), 31-53.

VOGEL, S. A., LEYSER, Y., WYLAND, S. & BRULLE, A. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(3), 173-186.

VOURC'H, R. (2009). Des vies diversement studieuses. Dans L. GRUEL, O. GALLAND & G. HOUZEL (dir.), *Les étudiants en France* (p. 275-290). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

WEBER, M. (1922). *Économie et société.* Paris : Plon.

WEEDON, E. & RIDDELL, S. (2009). Disabled students and transitions in higher education. Dans K. ECCLESTONE, G. BIESTA & M. HUGHES (dir.), *Transitions and learning through the lifecourse* (p. 127-141). New-York, USA: Routledge.

WEEDON, E. (2016). Widening access to higher education for disabled students: the intersection of socio-economic background and impairment, Special Edition: Widening Access to Higher Education in Scotland. *Scottish Educational Review*, *48*(1), 63-77.

WEST, M., KREGEL, J., GETZEL, E. E., ZHU, M., IPSEN, S. M. & MARTIN, E. D. (1993). Beyond Section 504: Satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education. *Exceptional Children*, *59*, 456-467.

WINANCE, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001. *Dynamis*, *28*, 377-406.

WITTGENSTEIN, L. (1952). *Investigations philosophiques.* (Traduction française : 1961). Paris : Gallimard.

WOLFORTH, J. & ROBERTS, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec : ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services ? Résumé d'une étude.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ZAFFRAN, J. & ESTABLET, R. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés* (2ème édition). Paris : L'Harmattan.

ZAFFRAN, J. (2015). *Accessibilité et handicap : anciennes pratiques, nouvel enjeu.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

ZENDRERA, N., FREIXA NIELLA, M. & GRANGEREAU, I. (2015). Politiques éducatives inclusives dans le supérieur en Espagne et en France Approche comparative, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 69*, 73-89.

ZOLA, I. (1982). *Missing Pieces. A chronicle of living with a disability.* Philadelphia: Temple University Press.

ZUCMAN, E. (2009). Les « besoins éducatifs particuliers » : Une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *5*, 115-120.

Liste des sigles

AEPH : Année européenne des personnes handicapées
AES : Administration économique et sociale
AGEFIPH : Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées
AGI : Accueillir et Guider l'Intégration, foyer d'hébergement adapté et médicalisé
APAJH : Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés
APF : Association des paralysés de France
AVS : Auxiliaire de vie scolaire
BEP : Besoins éducatifs particuliers
BTS : Brevet de technicien supérieur
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CDA ou **CDAPH** : Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CEDV : Centre d'Éducation pour Déficients Visuels
CLIS : Classe pour l'inclusion scolaire
CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles
CPU : Conférence des Présidents d'Université
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire
DGESIP : Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle
DUT : Diplôme universitaire de technologie
EADSNE : Agence Européenne pour les Besoins Spéciaux et l'Education Inclusive (European Agency for Special Needs and Inclusive Education)
EREA : Etablissement Régional d'Enseignement Adapté
EVS : Emplois vie scolaire
IMC : infirmité motrice cérébrale
IME : Instituts Médicaux Educatifs
IPAG : Institut de Préparation à l'Administration Générale
LSHS : Lettres, Sciences humaines et sociales
MDPH : Maisons Départementales des Personnes Handicapées
MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MESR : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
MTRSS : Ministère du Travail, des Relations Sociales et des Solidarités
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
ONU : Organisation des Nations Unies
OVE : Observatoire de la Vie Etudiante
PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation
REI : Regular Education Initiative
RQTH : Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé
SAEH : Service d'accompagnement des étudiants handicapés
SISU : Service d'Intégration Scolaire et Universitaire
STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STS : Section de Technicien Supérieur
ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UPI : Unités Pédagogiques d'Intégration
URAPEDA : Union Régionale des Associations de Parents d'Enfants Déficients Auditifs

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Evolution des effectifs d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur en France de 2001 à 2017 (MENESR-DGESIP, 2018) 37
Figure 2 : Proportion d'étudiants handicapés inscrits à l'université par rapport à l'ensemble des étudiants handicapés dans le supérieur (MENESR-DGESIP, 2016) 39
Figure 3 : Evolution du nombre d'étudiants handicapés en licence et en master depuis 2005 (MENESR-DGESIP, 2018) 40
Figure 4 : Comparaison des taux de répartition par années d'études : étudiants handicapés et population globale en 2016-2017 41
Figure 5 : Comparaison des taux de répartition par discipline : étudiants handicapés et population globale en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018) 43
Figure 6 : La Classification Internationale des Handicaps (CIH) : déficiences, incapacités, désavantage (1980) 134
Figure 7 : Le modèle de développement humain – Processus de Production du Handicap (RIPPH, 2010) 140
Figure 8 : La Classification Internationale du Fonctionnement (OMS, 2001) 142
Figure 9 : Processus de déconstruction du projet professionnel 497
Figure 10 : L'usage de l'université selon les projets et le sens des études 501
Figure 11 : Perception de la famille en fonction du sentiment d'autonomie de l'étudiant et du soutien perçu 505

Tableaux

Tableau 1 : Evolution du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur en France de 2004 à 2016 (MENESR-DGESIP, 2018) 38
Tableau 2 : Répartition des étudiants en situation de handicap par type de structures en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018) 38
Tableau 3 : Evolution du nombre d'étudiants en situation de handicap à l'université de 2004 à 2016 (MENESR-DGESIP, 2018) 39
Tableau 4 : Comparaison des taux de répartition par cycle en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018) 41
Tableau 5 : Evolution des différentiels entre la répartition des étudiants handicapés et celle de la population générale au cours des années de formation de 2012 à 2017 (MENESR- DGESIP, 2018) 42
Tableau 6 : Distribution des étudiants handicapés selon le niveau et le type de troubles en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018) 45
Tableau 7 : Répartition des étudiants en situation de handicap selon la discipline de formation et le type de troubles en 2016-2017 (MENESR-DGESIP, 2018) 46
Tableau 8 : Modèle individuel et social du handicap (Olivier, 1996) 137
Tableau 9 : Typologie des approches du handicap (Rioux, 1997) 138
Tableau 10 : Présentation et caractéristiques des étudiants de l'enquête 263
Tableau 11 : Différents types de parcours et d'expérience scolaires antérieurs à l'entrée dans l'enseignement supérieur 300

Tableau 12 : Synthèse des principaux éléments d'analyse relatifs aux familles des étudiants interrogés 325
Tableau 13 : Variabilité de l'implication de la famille et de l'engagement parental dans la scolarité et les études supérieures 326
Tableau 14 : Quatre types de projets à l'entrée dans l'enseignement supérieur et évolutions au cours des études 376
Tableau 15 : La socialisation universitaire selon l'intégration (académique et sociale), le réseau de sociabilités et le sentiment d'appartenance 427
Tableau 16 : La performance académique en fonction des perspectives d'apprentissage 458
Tableau 17 : Diversité de la relation à l'apprendre : quatre perspectives d'apprentissage 491
Tableau 18 : Répartition des étudiants selon le type de troubles dans les différentes typologies des axes d'analyse 518
Tableau 19 : L'accessibilité intersubjective : croisement de l'accessibilité éprouvée par le sujet et l'accessibilité perçue par autrui 527

Encadrés

Encadré 1 : Guide d'entretien 269
Encadré 2 : Normes de transcription 275
Encadré 3 : La survenue de la maladie en classe de terminale 289
Encadré 4 : Un parcours marqué par des choix « par défaut » 291
Encadré 5 : D'un établissement ZEP à une classe d'élite, passer du statut « d'intello » à celui de « bon dernier » 292
Encadré 6 : « Je n'aimais pas du tout l'école », le parcours chaotique de Stéphane 296
Encadré 7 : Les parents de Fanny qui s'impliquent sans imposer 321
Encadré 8 : D'un « problème relationnel » au « combat » d'Emmanuelle avec ses parents 324
Encadré 9 : Une réorientation difficile au cours de la première année : de médecine à AES 338
Encadré 10 : Une vision de l'université où le « risque d'échec » est très élevé 346
Encadré 11 : Un « rapport désintéressé » au savoir en tension avec « l'injonction utilitariste » des discours enseignants 349
Encadré 12 : « Je ne peux pas être prof moi, je ne connais rien » 350
Encadré 13 : « Le poids des normes sociales me pèse beaucoup sur les épaules » 351
Encadré 14 : Un projet de vie à l'étranger « pour se donner un air » 356
Encadré 15 : L'obligation de vaccination qui bouleverse l'orientation dans le supérieur 366
Encadré 16 : « Mettre des bâtons dans les roues », quand les enseignants du secondaire prédisent l'échec à l'université 368
Encadré 17 : Suivre les conseils de professionnels qui « savent de quoi ils parlent » ? 370
Encadré 18 : « Faire le grand saut » 382
Encadré 19 : « Cohésion, motivation : on est tous ensemble ! » 392
Encadré 20 : Le handicap comme un « fossé » dans la vie de couple 396
Encadré 21 : « D'apprenti historien » à historien 399
Encadré 22 : Des liens amicaux qui se distendent 409
Encadré 23 : D'un univers disciplinaire à l'autre : entrer en psychologie lorsqu'on est « philosophe » 411
Encadré 24 : Reconfigurer ses méthodes de travail personnel face aux contraintes de la maladie 437
Encadré 25 : Entrer un peu plus dans la peau d'un géographe 456
Encadré 26 : Pas de dispositif à l'université aux Antilles : un « ramdam » pour aménager 468
Encadré 27 : Quand le matériel adapté n'est pas mis à disposition de l'étudiante 470

Encadré 28 : Dicter ce n'est vraiment pas la même chose qu'écrire 472
Encadré 29 : Difficile d'accéder au savoir en cas d'absence pour raisons de santé 477
Encadré 30 : Absence de support adapté pour pouvoir travailler en cours 480
Encadré 31 : Ne pas vouloir de l'aide de ses proches : « maitriser sa vie » 484
Encadré 32 : « S'en sortir » à la fac, une source de reconnaissance et une ouverture des possibles 488

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE **1**

PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE **11**

CHAPITRE 1 : LE HANDICAP A L'ECOLE : CHANGEMENTS DE PLACES, DE MOTS, DE LOIS **13**

1. TOUR D'HORIZON INTERNATIONAL DE LA SCOLARISATION DES ENFANTS HANDICAPES ... 13
   1.1 Une comparaison difficile au regard de la diversité des définitions et des classifications diverses ... 13
   1.2 La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers en Europe ... 14
   1.3 La scolarisation des élèves handicapés en France ... 16
      1.3.1 Difficultés d'estimation et de délimitation de la population concernée ... 16
      1.3.2 Les élèves en situation de handicap en France dans l'enseignement primaire et secondaire ... 17
2. LA PLACE DES ELEVES HANDICAPES A L'ECOLE ORDINAIRE ... 18
   2.1 Exclusion, ségrégation et inadaptation ... 18
   2.2 L'intégration scolaire ... 19
   2.3 L'éducation inclusive ... 21
   2.4 La terminologie : de l'élève handicapé aux besoins éducatifs particuliers ... 23
3. CONTEXTE JURIDIQUE ET POLITIQUE : LEGISLATIONS ET RECOMMANDATIONS ... 26
   3.1 Textes internationaux relatifs à l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers ... 26
      3.1.1 Conférences Mondiales sur l'Education et Déclaration de Salamanque ... 26
      3.1.2 Evolution des politiques européennes ... 26
      3.1.3 Convention des Nations-Unies relative aux droits des personnes handicapées ... 27
      3.1.4 Déclaration de Lisbonne - Ce que pensent les jeunes de l'éducation inclusive ... 28
   3.2 Cadre législatif et contexte français ... 29
      3.2.1 Les lois du 30 juin 1975 : fondement du cadre juridique en faveur des personnes handicapées ... 29
      3.2.2 Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées en 2005 ... 30
   3.3 Textes relatifs aux étudiants handicapés ... 32
      3.3.1 Les Chartes Université Handicap ... 32
      3.3.2 Mobilisations associatives et émergence d'un secteur d'activité ... 33

CHAPITRE 2 : LES ETUDIANTS HANDICAPES EN FRANCE ET LA COMPENSATION UNIVERSITAIRE DU HANDICAP **35**

1. UN RECENSEMENT COMPLEXE : LES ETUDIANTS IDENTIFIES PAR LES ETABLISSEMENTS DU SUPERIEUR ... 35
2. ANALYSE DEMOGRAPHIQUE : LES ETUDIANTS HANDICAPES EN FRANCE ... 36
   2.1 Les étudiants recensés handicapés dans l'enseignement supérieur ... 37
   2.2 Les étudiants en situation de handicap à l'université : effectifs et évolutions ... 39
   2.3 Une répartition inégale selon le cycle d'études (LMD) ... 41
   2.4 Distribution selon la filière d'études et corrélation avec le « type de troubles » ... 43
3. LA COMPENSATION UNIVERSITAIRE DU HANDICAP ... 47
   3.1 L'adaptation des établissements d'enseignement supérieur au handicap ... 47
   3.2 Variabilité des services et des dispositifs d'accueil ... 48
   3.3 Mesures de compensation du handicap, aménagements et accompagnement ... 49
4. LE DISPOSITIF LORRAIN DE COMPENSATION UNIVERSITAIRE DU HANDICAP ... 51
   4.1 La naissance du SISU : une association d'associations « prestataire » de l'université ... 51
   4.2 L'élargissement et le développement du dispositif ... 53

SYNTHESE DE LA PARTIE 1 ..... **55**

PARTIE 2 : APPRENDRE A L'UNIVERSITE 59

CHAPITRE 3 : LES « NOUVEAUX ETUDIANTS » DANS L'UNIVERSITE DE MASSE : DE LA « REUSSITE » A LA QUALITE DE L'APPRENTISSAGE 61

1. LE MONDE ETUDIANT COMME OBJET D'ETUDE EN SCIENCES SOCIALES 61
   1.1 Des « héritiers » à la massification de l'enseignement supérieur 61
   1.2 L'expérience étudiante 63
   1.3 Les étudiants : un groupe social ? 64
2. SPECIFICITES DU CONTEXTE UNIVERSITAIRE FRANÇAIS ET PARCOURS DES NOUVEAUX ETUDIANTS DANS L'UNIVERSITE DE MASSE 65
   2.1 La « non-sélectivité » à l'université 66
   2.2 Massification et démocratisation : le déplacement des inégalités 68
3. LES PARCOURS DES ETUDIANTS DANS L'UNIVERSITE DE MASSE : REUSSITE ET ECHEC, DECROCHAGE ET PERSEVERANCE 70
   3.1 Les problématiques d'échec et d'abandon 71
   3.2 Les facteurs explicatifs du « décrochage » ou de la réussite universitaire 72
   3.3 Analyse critique des notion d'échec et de réussite en tant que construit social 74
   3.4 Variabilité des projets poursuivis par les étudiants 75

CHAPITRE 4 : APPRENDRE A L'UNIVERSITE : DES PROCESSUS DE COGNITION ARTICULES A DES PROCESSUS DE SOCIALISATION 79

1. L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE COMME PROCESSUS DE COGNITION 79
   1.1 Recherches pionnières : croyances épistémiques et style d'apprentissage 79
   1.2 Conceptions et approches de l'apprentissage 80
   1.3 Apprentissage holistique ou atomique 82
   1.4 Différentes formes de compréhension 82
2. L'INFLUENCE DES DISCIPLINES SUR L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE 84
   2.1 Influence de la discipline sur l'expérience et l'apprentissage à l'université 84
   2.2 Les disciplines universitaires comme matrices socialisatrices 85
   2.3 Influence de la discipline : l'exemple des pratiques de lectures différenciées des étudiants 86
   2.4 Contexte institutionnel : entrer dans une université « dévalorisée » ou une institution « faible » 88
3. L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE COMME PROCESSUS DE SOCIALISATION 90
   3.1 Une socialisation secondaire « silencieuse » ? 90
   3.2 Socialisation et intégration sociale et académique 91
   3.3 L'affiliation ou l'apprentissage du métier d'étudiant : nouvelle identité et nouveau rapport au savoir à construire 93
   3.4 Sociabilités et relations sociales à l'université 95
   3.5 Transformations identitaires associées à l'entrée à l'université 97

CHAPITRE 5 : ETAT DES SAVOIRS AUTOUR DE L'EXPERIENCE DES ETUDIANTS HANDICAPES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 99

1. LITTERATURE INTERNATIONALE RELATIVE AUX ETUDIANTS HANDICAPES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 99
   1.1 Obstacles, barrières et éléments facilitateurs pour les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur 99
   1.2 Identité, autodétermination et apprentissage 101
   1.3 Hétérogénéité et diversité du groupe « étudiants handicapés » 103
   1.4 Analyses comparatives internationales 103
2. LES ETUDIANTS HANDICAPES A L'UNIVERSITE EN FRANCE 104
   2.1 Les étudiants handicapés : un objet de recherche nouveau 104
   2.2 Approche socio-historique : mobilisation collective de groupements d'étudiants handicapés moteurs 106
   2.3 Facteurs facilitant ou entravant les études 107
   2.4 Conception de l'accessibilité, effets émancipatoires et « handicap non visible » 109
   2.5 Procédures d'aménagement et perceptions des acteurs : relations aux enseignants et aux personnels administratifs 112
   2.6 Perceptions et évaluation de la compensation universitaire par les étudiants handicapés 114
   2.7 Diversité de l'expérience et des conditions de vie 116

2.8 Transition vers l'emploi et insertion professionnelle des anciens étudiants handicapés 118
2.9 De multiples temporalités 120

SYNTHESE DE LA PARTIE 2 122

PARTIE 3 : CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE 125

CHAPITRE 6 : LE HANDICAP : MODELES, CLASSIFICATION ET EXPERIENCE 129
1. GENESE DU TERME HANDICAP ET RENVERSEMENT DE SENS 130
1.1 Aux origines : le handicap dans le domaine sportif 130
1.2 Un renversement de sens dans le domaine médico-social 131
1.3 Une multitude de désignations mais un malaise permanent ? 132
2. DU MODELE INDIVIDUEL AU MODELE SOCIAL : EVOLUTION DES CONCEPTIONS ET DES CLASSIFICATIONS INTERNATIONALES 133
2.1 Modèles individuels : du modèle curatif au modèle de la réadaptation 133
2.2 Vers des modèles sociaux du handicap : les disability studies 135
2.3 Opposition entre un modèle individuel et un modèle social du handicap 137
3. MODELES INTERACTIFS ET « SITUATION DE HANDICAP » 139
3.1 Le processus de production du handicap, la classification québécoise 139
3.2 La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) (OMS, 2001) 141
3.3 Du « handicap de situation » à la notion de situation de handicap 143
3.4 Une définition sociologique du handicap 145
4. EXPERIENCE ET HANDICAP 147
4.1 L'étiquetage et la stigmatisation dans l'interaction 147
4.2 Sociologie de la santé et retournement de l'épreuve 150
4.3 Expérience quotidienne du handicap et disability studies 151
4.4 Approche anthropologique : l'entre-deux et la liminalité 152
4.5 Identité et condition handicapée 153

CHAPITRE 7 : L'APPRENTISSAGE ET L'ACCESSIBILITE UNIVERSITAIRES DU POINT DE VUE DU SUJET 159
1. LA QUALITE DE L'APPRENTISSAGE : VOULOIR APPRENDRE ET POUVOIR APPRENDRE 160
1.1 La qualité de l'apprentissage 160
1.2 Choix conceptuels : des processus construits dans et par l'interaction 164
1.3 La poursuite d'études comme une nouvelle norme générationnelle 165
1.4 Une tension entre « vouloir » et « pouvoir » apprendre, entre l'étudiant et le contexte 167
2. UNE LECTURE « EN POSITIF » DE L'EXPERIENCE UNIVERSITAIRE 170
2.1 Une lecture en positif qui s'oppose au handicap socio-culturel comme carence 170
2.2 L'apprentissage universitaire comme processus de socialisation : dimensions sociale et identitaire 174
2.3 Une lecture en « positif » qui s'oppose au handicap comme une caractéristique de l'étudiant 176
3. ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE ET ACCESSIBILITE AUX SAVOIRS 177
3.1 Accessibilité et postulat d'éducabilité 177
3.2 Le concept d'accessibilité et le processus d'accessibilisation 178
3.3 L'accessibilité en éducation, l'accessibilité pédagogique 179

CHAPITRE 8 : LE RAPPORT AU SAVOIR ET LA RELATION A L'APPRENDRE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE 183
1. LE RAPPORT AU SAVOIR 184
1.1 Le choix d'une approche microsociologique ou socio-anthropologique du rapport au savoir 185
1.2 Définition(s) du rapport au savoir et figures de l'apprendre 186
1.3 Rapport au savoir et situations de handicap 189
2. LA RELATION A L'APPRENDRE 191
2.1 Le sens de l'acte d'apprendre à l'université 191
2.2 La perspective d'apprentissage 192
3. PRECISIONS TERMINOLOGIQUES : RAPPORT ET RELATION, SAVOIR ET APPRENDRE 195

3.1 Rapport ou relation à l'apprendre 195
3.2 Le savoir, les savoirs et la connaissance 196
3.3 Spécificité des savoirs universitaires ? 199
3.4 Le savoir indissociable du sujet et de l'apprendre 201

CHAPITRE 9 : COMPRENDRE LE SENS ACCORDE A L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE : MOBILISATION, ACTIVITE ET TEMPORALITES 205

1. LE SENS PRODUIT PAR L'ETUDIANT DANS ET PAR L'ACTIVITE D'APPRENTISSAGE 207
1.1 Le sens, une notion polysémique 207
1.2 Le sens « objectif » et le sens « subjectif » dans les sciences humaines et sociales 208
1.3 La mobilisation du sujet dans l'activité comme productrice de sens 211
1.4 L'apprentissage universitaire comme une « activité en situation » 212
1.5 Le sens des études face à l'injonction au projet à l'université 214
2. TEMPORALITES, APPRENTISSAGE ET SENS 217
2.1 Temps, temporalités éducatives et moments 217
2.2 Les « temps de la déficience » confrontés à la temporalité imposée par l'institution universitaire 220
2.3 Nouvelles temporalités et nouveau rapport au temps à construire à l'entrée à l'université 221
2.4 « Devenir adulte », l'université comme un passage ou une transition 223

CHAPITRE 10 : L'APPRENTISSAGE DANS SES DIMENSIONS SOCIALE ET IDENTITAIRE : SOCIALISATION ET IDENTITE(S) A L'UNIVERSITE 227

1. LA SOCIALISATION : UN PROCESSUS CONTINU ET PLURIEL 228
1.1 Evolution et diversité des conceptions du processus de socialisation 229
1.2 Déterminismes et intériorisation normative ou interactions et distanciation critique ? 230
1.3 La socialisation sous le prisme de l'interaction 231
1.4 Les résultats ou les produits de la socialisation : continuité et rupture 233
2. L'IDENTITE : UNE NOTION FLOUE ET INCERTAINE 235
2.1 L'identité dans les sciences humaines et sociales 236
2.2 Pluralité et multiplicité des identités 237
2.3 Une définition sociologique de l'identité 238
3. LA SOCIALISATION DES ETUDIANTS HANDICAPES A L'UNIVERSITE 241
3.1 Une socialisation secondaire : rupture ou continuité ? 241
3.2 Processus de socialisation universitaire et situation de handicap 242

POUR UNE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE SUR LES ETUDIANTS HANDICAPES A L'UNIVERSITE 245

CHAPITRE 11 : CHOIX METHODOLOGIQUES ET EPISTEMOLOGIQUES : UNE APPROCHE QUALITATIVE, LONGITUDINALE ET COMPREHENSIVE 253

1. UNE APPROCHE QUALITATIVE CENTREE SUR LE SUJET QUI APPREND 253
1.1 Une démarche inductive et compréhensive 253
1.2 L'étudiant handicapé : un sujet singulier et social 257
1.2.1 Les étudiants handicapés : un groupe spécifique au sein de l'enseignement supérieur 258
1.2.2 Une centration sur le sujet apprenant, un sujet singulier et social 260
1.3 Les étudiants interrogés dans le cadre de l'enquête 262
2. LES OUTILS METHODOLOGIQUES : L'ENTRETIEN COMPREHENSIF ET L'ENQUETE LONGITUDINALE 264
2.1 L'entretien compréhensif 264
2.1.1 La construction du guide d'entretien et les entretiens exploratoires 265
2.1.2 La conduite des entretiens 270
2.2 Comprendre dans la durée : l'enquête longitudinale 271
3. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNEES 275
4. LES LIMITES DE L'ENQUETE ET LES DIFFICULTES RENCONTREES 277

PARTIE 4 : ANALYSE ET DISCUSSION DES DONNEES 281

CHAPITRE 12 : UN « HERITAGE » ET DES PARCOURS SCOLAIRES VARIES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE 283

1. UN « HERITAGE » SUSCEPTIBLE DE PESER SUR L'EXPERIENCE ET L'APPRENTISSAGE A L'UNIVERSITE 283
2. DIFFERENTS TYPES DE PARCOURS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE 285
   - 2.1 Un parcours plutôt « fluide » 286
     - 2.1.1 Des parcours fluides, proches des normes scolaires 286
     - 2.1.2 Une fluidité qui ne doit pas masquer certaines difficultés 287
   - 2.2 Un parcours « alterné » 290
     - 2.2.1 Une alternance entre le temps des « soins » et le temps scolaire 290
     - 2.2.2 Une alternance entre enseignement ordinaire et enseignement spécialisé 290
   - 2.3 Parcours du « combattant » et parcours « chaotique » 293
     - 2.3.1 Le parcours du combattant 294
     - 2.3.2 Le parcours « heurté » ou « chaotique » 295
   - 2.4 Un parcours atypique et la compensation du handicap 297
   - 2.5 Des étudiants qui « échappent » à la typologie proposée 297
     - 2.5.1 Un parcours scolaire atypique dans « le monde du handicap » 298
     - 2.5.2 La compensation du handicap dans l'enseignement secondaire 298

Synthese des types de parcours scolaires 300

CHAPITRE 13 : LA FAMILLE, LE MILIEU SOCIAL D'ORIGINE ET L'ENGAGEMENT PARENTAL 301

1. ORIGINES SOCIALES ET CARACTERISTIQUES DES FAMILLES DES ETUDIANTS DE L'ENQUETE ... 302
   - 1.1 L'intérêt d'une prise en compte du milieu social des étudiants 302
   - 1.2 Activité professionnelle et CSP du père 303
   - 1.3 Activité professionnelle et CSP de la mère 304
   - 1.4 Homogamie ou hétérogamie des catégories socioprofessionnelles des parents 306
   - 1.5 Un quart des étudiants a un parent enseignant 307
   - 1.6 Les étudiants handicapés : des « rescapés » ? Des héritiers ? Des stratèges ? . 310
   - 1.7 Autres variables sociodémographiques 314
     - 1.7.1 Origine géographique par rapport au lieu d'études 314
     - 1.7.2 Composition de la famille 315
2. ENGAGEMENT PARENTAL ET SOUTIENS VARIABLES DE LA FAMILLE DANS LE DOMAINE SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE 316
   - 2.1 Handicap et implication des parents dans la scolarité et les études 316
   - 2.2 Typologie de l'engagement parental dans la scolarité et les études 317
     - 2.2.1 Des parents peu impliqués ou peu engagés 318
     - 2.2.2 Des parents impliqués dont l'engagement décline dans le supérieur 319
     - 2.2.3 Des parents très (trop ?) impliqués dans les études supérieures 322

Synthese des types d'engagement parental 326

CHAPITRE 14 : LE SENS DES ETUDES : DIVERSITE DES PROJETS A L'ENTREE DANS LE SUPERIEUR ET LEURS EVOLUTIONS AU FIL DES PARCOURS 327

1. DIVERSITE DES PROJETS ET DU SENS ACCORDE AUX ETUDES SUPERIEURES 327
2. QUATRE TYPES DE PROJETS : DES ATTENTES DIFFERENCIEES VIS-A-VIS DES ETUDES 331
   - 2.1 Projet professionnel, insertion sur le marché du travail et professionnalisation 332
     - 2.1.1 L'orientation et l'entrée dans le supérieur : d'abord le choix d'un métier ou d'un domaine professionnel… 333
     - 2.1.2 …Puis le choix d'un établissement et d'une filière de formation 334
     - 2.1.3 Des réorientations face à l'inaccessibilité des études : projections (im)possibles dans l'avenir et rupture de sens 335
     - 2.1.4 Evolution au cours des études : précision et reconfiguration des projets professionnels 338
   - 2.2 Projet intellectuel, intérêt ou passion pour un champ disciplinaire 343
     - 2.2.1 S'orienter par « goût » ou « passion » pour une discipline 344
     - 2.2.2 Une vision parfois négative de l'université et la crainte de l'échec 345
     - 2.2.3 D'une vocation à l'émergence de préoccupations quant à l'avenir professionnel347
     - 2.2.4 Le cas de Fanny : quand la peur de l'avenir entraine l'abandon des études poursuivies par vocation 348
   - 2.3 Projet personnel ou social : vivre le temps des études 352

2.3.1 S'orienter et se socialiser dans un espace particulier 353
2.3.2 Le choix secondaire d'une filière, d'une discipline ou d'une formation 355
2.3.3 Des parcours non linéaires, réorientations et cheminement itératif 358
2.4 Projet en (dé)construction, quand l'incertitude domine 363
2.4.1 Choix contraints et orientation « par défaut » 364
2.4.2 Des parcours plutôt fluides dans l'enseignement supérieur 369
2.4.3 Construction progressive des projets et diversité des attentes : professionnelles, sociales, personnelles 372

Synthese des types de projets a l'entree dans l'enseignement superieur 376

CHAPITRE 15 : LA SOCIALISATION UNIVERSITAIRE : INTEGRATION ACADEMIQUE ET SOCIALE, SOCIABILITES ET AFFILIATION 377
1. ETUDIER LES DIFFERENTES DIMENSIONS DE LA SOCIALISATION UNIVERSITAIRE 377
2. L'ENTREE DANS LE SUPERIEUR OU LE TEMPS DE L'ETRANGETE : D'UNE CERTAINE CONTINUITE A L'ARRIVEE DANS UN « NOUVEAU MONDE » 380
3. DIFFERENTS TYPES DE SOCIALISATIONS : INTEGRATION, SOCIABILITES ET SENTIMENT D'APPARTENANCE 386
3.1 « Devenir membre » : être inclus académiquement et socialement 388
3.1.1 Se sentir « bien » : une appréciation positive de l'environnement d'études 389
3.1.2 Une sociabilité étudiante comme appui au travail académique 391
3.1.3 Activités extra-universitaires et participation à la vie étudiante et institutionnelle 394
3.1.4 Des enseignants de « bonne volonté » mais peu formés 398
3.2 « Rester un étranger » : sentiment d'exclusion ou de marginalisation 402
3.2.1 Lorsque l'aménagement des études entrave la participation 403
3.2.2 Lorsque la compréhension fait défaut malgré un surinvestissement dans le travail universitaire 405
3.2.3 Lorsque les études n'ont plus de sens par rapport au projet des étudiants 408
3.2.4 « Vous les handicapés ! » : entrer dans un nouveau monde 410
3.3 « Vivre un entre-deux » : concurrence entre l'intégration sociale et académique, privilégier les études ou la vie étudiante ? 415
3.3.1 « Se focaliser sur les études » au détriment de la vie sociale 416
3.3.2 « Vivre la vie étudiante » : satisfaits sur le plan social mais en marge sur le plan académique 419
3.3.3 Délaisser l'un pour privilégier l'autre : une conciliation impossible ? 422

Synthese des types d'experiences socialisatrices 427

CHAPITRE 16 : LA RELATION A L'APPRENDRE ET LA MOBILISATION DANS LE TRAVAIL UNIVERSITAIRE 429
1. DIVERSITE DE LA RELATION A L'APPRENDRE 430
2. LE SENS DE L'APPRENTISSAGE UNIVERSITAIRE : DIFFERENTES PERSPECTIVES D'APPRENTISSAGE 432
2.1 Une perspective compréhensive : lorsque le savoir a une valeur en soi 432
2.1.1 Compréhension, goût pour le savoir et transformation de soi 433
2.1.2 La perspective compréhensive en contexte 434
2.1.3 Engagement et forte mobilisation dans le travail académique 436
2.2 Une perspective de performance : lorsque le savoir doit avoir une « utilité concrète » 440
2.2.1 Une manière d'apprendre : mémoriser pour être efficace et performant 441
2.2.2 Le savoir doit être « utile » et « concret » 442
2.2.3 Un apprentissage centré sur la restitution des « cours » 445
2.3 Une perspective minimaliste : lorsque le savoir sert à « valider » 449
2.3.1 S'investir « un minimum » dans le travail académique 449
2.3.2 Se mobiliser à l'approche des examens et viser la « moyenne » 451
2.4 Une perspective de désimplication : lorsque le savoir a peu de sens 454
2.4.1 Avoir « du mal à apprendre » et un désintérêt pour le savoir 454
2.4.2 L'apprentissage universitaire perçu comme une activité « trop difficile » 455
3. LES PERSPECTIVES D'APPRENTISSAGE ET LA PERFORMANCE ACADEMIQUE 457
4. L'EXPERIENCE DE LA COMPENSATION DU HANDICAP A L'UNIVERSITE 461
4.1 Des appréciations variables du dispositif et vécus différenciés des mesures de compensation du handicap 461
4.2 Quand la compensation du handicap est jugée bénéfique, utile ou nécessaire pour l'apprentissage 465
4.3 Des limitations qui persistent dans l'accès au savoir et la participation aux activités académiques 469

4.3.1 Faire appliquer de manière effective la compensation universitaire du handicap469
4.3.2 Limitations dans l'accès au savoir : qualité et exhaustivité des prises de notes effectuées par un tiers 473
4.3.3 Fatigabilité, temporalités et non-linéarité des parcours 475
4.4 Accessibilisation au savoir, participation aux activités pédagogiques et auto-compensation 479
5. LA PERSPECTIVE D'APPRENTISSAGE SELON LE PASSE SCOLAIRE ET LA FAMILLE 485
6. DES CONVERSIONS POSSIBLES 486

Synthese des perspectives d'apprentissage 491

CHAPITRE 17 : ANALYSE TRANSVERSALE ET DISCUSSION 493
1. LE SENS ACCORDE AU « TEMPS DES ETUDES » : UNE CONSTRUCTION DYNAMIQUE VIVRE LE MOMENT PRESENT ET SE PROJETER DANS L'AVENIR 493
1.1 Les relations entre les projets et la qualité de l'apprentissage 495
1.1.1 Les liens entre le projet et la relation à l'apprendre 496
1.1.2 Ajustements et évolutions en fonction du contexte d'études 499
1.2 L'usage de l'université et le sens des études 499
2. UN HERITAGE SCOLAIRE ET FAMILIAL QUI PESE SUR L'EXPERIENCE ETUDIANTE ? 502
2.1 L'influence de la famille : origines sociales, engagement et soutien familial ... 503
2.2 Le poids du parcours scolaire : à l'entrée dans le supérieur et sur l'expérience étudiante 508
3. SENS, SOCIALISATION ET APPRENTISSAGE 510
3.1 L'influence de la socialisation et de l'intégration universitaire sur la qualité de l'apprentissage 510
3.2 Les vécus différenciés de l'identification « étudiant en situation de handicap à l'université » 513
3.3 Lorsque les études engagent une évolution des rapports à soi, aux autres et au temps 515
4. L'EXPERIENCE DU HANDICAP A L'UNIVERSITE : DIVERSITE DES VECUS ET CARACTERISTIQUES DE LA POPULATION 517
4.1 Un statut institutionnel commun pour une population homogène ? 517
4.2 Faire l'expérience de limitations, de barrières et de situations qui participent à produire ou renforcer le handicap 521
5. UNE UNIVERSITE ACCESSIBLE ? LA NOTION « D'ACCESSIBILITE INTERSUBJECTIVE » 525
5.1 La dimension intersubjective de l'accessibilité 525
5.2 Confrontation entre l'accessibilité éprouvée par le sujet et l'accessibilité perçue par autrui 527
6. INCLUSION ET HOSPITALITE UNIVERSITAIRES : UN RENVERSEMENT DE PERSPECTIVE ? 530
6.1 Persistance d'une approche diagnostique et d'une logique intégrative ? 530
6.2 Peut-on parler d'une « université inclusive » ? 530
6.3 « L'université hospitalière » : (re)penser l'éthique et la pédagogie ? 532

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES 535

BIBLIOGRAPHIE 550

LISTE DES SIGLES 580

TABLE DES ILLUSTRATIONS 581

TABLE DES MATIERES 584