Aménagements pédagogiques pour des étudiants en situation de handicap

Jean-Yves Anjard(1), Christophe Roiné(2)

(1) Doctorant en sciences de l'éducation – Université de Bordeaux – CeDS 7440,
(2) MCF en sciences de l'éducation – Université de Bordeaux – CeDS 7440

Résumé : Notre recherche interroge les conditions de dévolution mises en œuvre avec les aides proposées aux étudiants en situation de handicap à l'université. À cet effet, après avoir réalisé des entretiens exploratoires, nous avons étudié un corpus d'entretiens auprès d'étudiants en situation de handicap et d'enseignants issus des différents collèges de l'université. Les résultats de l'analyse thématique et lexicométrique nous ont alors permis de mettre en exergue deux types d'aménagements : des aménagements institutionnels qui concernent avant tout les examens et des aménagements situationnels qui sont l'objet de négociations entre des étudiants en situation de handicap et leurs enseignants et qui s'ancrent dans des situations d'enseignement et des contextes particuliers de formation. Nous avons analysé leurs fonctionnalités au regard des conditions de la dévolution des situations d'enseignement. Cette démarche nous amène à interroger la notion d'accessibilité pédagogique et didactique à l'université pour les étudiants en situation de handicap. La prise en compte des spécificités disciplinaires et celles qui sont liées au handicap au sein de situations d'enseignement permet de proposer une aide pour faire face aux obstacles pédagogiques de la situation.

Mots-clés : Enseignement des personnes à besoins éducatifs particuliers, handicap, difficulté d'apprentissage, pédagogie différenciée.

1 Introduction

Le traitement du handicap à l'université se base d'ordinaire sur un ensemble volumineux [1] de réglementations. Elles concourent à mettre en œuvre des mesures pour favoriser l'accessibilité aux locaux et aux formations et elles garantissent un droit à la compensation pour les étudiants à besoins éducatifs particuliers dont font partie les étudiants en situation de handicap. Nous appelons ces aides formelles des « aménagements institutionnels ». À l'université de Bordeaux, elles sont réalisées par un service universitaire dédié (PHASE : Public Handicapé, Artistes, Sportifs, Étudiants) et recourent à des catégories préétablies (liées aux classifications du handicap et aux types d'aménagement). Étudier

1. Cf. Loi du 11 février 2005, circulaire du 26 décembre 2006, loi du 11 août 2007, Chartes « Université/handicap » du 5 septembre 2007 et du 4 mai 2012, circulaire du 4 mars 2010, circulaire du 27 décembre 2011, loi Fioraso du 22 juillet 2013, décret du 5 novembre 2014, loi du 7 octobre 2016, arrêté du 30 juillet 2019

ces dispositifs (Foucault, 1994) nous permet de comprendre comment s'organisent les pratiques d'inclusion. Celles-ci sont ainsi structurées autour de services institutionnalisés, de procédures et d'outils (dossiers de rattachement, listes d'aménagements) mais aussi de relations complexes et mouvantes entre une multitude d'acteurs (chargés d'accompagnement PHASE, enseignants, secrétaires pédagogiques, responsables de formation, directeurs d'étude). Notre étude s'intéresse aussi à ce que nous appelons des « aménagements situationnels ». Ils sont réalisés dans un réseau secondaire (de Certeau, 1983 ; Sirota, 2009), c'est à dire, non-institutionnalisé et relevant de communications informelles et inexplorées par la littérature scientifique. Ces aménagements procèdent de négociations de gré à gré entre enseignant et étudiant en situation de handicap. Ils apparaissent plus sensibles aux contextes pédagogiques et didactiques ainsi qu'aux histoires singulières de ces acteurs, et plus étroitement corrélés au « milieu d'étude » (tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit : Brousseau, 1998).

De notre point de vue, le traitement du handicap à l'université ne saurait être traité en dehors de son contexte culturel (Gardou, 2006), c'est-à-dire ici en dehors des situations qui ont leurs propres caractéristiques pédagogiques et didactiques. Ces prémisses fondent notre approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2002). Les enseignants, le plus souvent valides, rencontrent des étudiants dont les expériences très personnelles liées au handicap les amène à rechercher des « stratégies adaptatives » (Gardou, 2009). Il est donc indispensable d'observer et d'analyser les aménagements situationnels, dans la mesure où ils visent le plus souvent à créer les conditions de la dévolution qui est « un acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303). Ce concept a été élaboré avec l'étude du cas de Gaël, un élève en situation d'échec électif en mathématiques. Une analyse clinique de situations didactiques de remédiation a ainsi montré que ses difficultés n'étaient pas cognitives mais liées à « une stratégie d'évitement du conflit de savoir » (Brousseau, 2009, p. 37). Cette étude a permis d'analyser les contraintes de la situation qu'il faut comprendre comme un contrat didactique, c'est-à-dire « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » (Brousseau, 1980, p. 127). Il a donc qualifié de dévolution le « moyen didactique » de faire entrer un élève dans ce contrat. Notre recherche vise donc à étudier quelles sont les conditions de dévolution mises en œuvre avec les aménagements pédagogiques à l'université. Dans un premier temps, nous présenterons le cadre conceptuel de cette étude avant d'exposer la méthodologie utilisée. Puis, nous montrerons les résultats issus du recueil des données lors des entretiens avec un échantillon d'étudiants en situation de handicap et d'enseignants avant de proposer une discussion autour des résultats obtenus.

2 Cadre conceptuel : L'anthropo-didactique

2.1 Étudier les conditions de la dévolution dans le cadre d'une approche anthropo-didactique

Les aménagements proposés aux étudiants en situation de handicap se présentent dans le discours institutionnel de chaque université française comme des « aides ». Elles sont apparues officiellement à partir de 2005, avec l'objectif de concrétiser le nouveau paradigme

de l'inclusion et de favoriser la réussite dans les études. L'idée d'adaptation de l'environnement aux besoins éducatifs particuliers d'un étudiant (Ebersold, 2009 ; Zay, 2012) s'impose alors. Mais cette notion d' « aide » est difficile à définir (Roiné, 2012) car elle est polysémique et possède de nombreux usages qui peuvent varier en fonction du contexte, des arrière-plans et de l'habitus de ceux qui la mettent en œuvre (Bourdieu, 2000). En outre, les recherches francophones ne portent pas sur les aménagements situationnels. Elles s'inscrivent avant tout dans le cadre de recherches franco-québécoises qui ont pour objet les politiques éducatives et les aménagements institutionnels pour les étudiants en situation de handicap (Vaillancourt, 2017 ; Pautel, 2017 ; Frétigné, 2017). Quand elles portent sur l'aide pour l'ensemble des étudiants en difficulté, elles s'intéressent au tutorat et à son manque d'efficacité (Michaut, 2003) ou s'inscrivent dans une perspective psychologisante en s'intéressant aux motivations des étudiants (Sauvé et *al.*, 2007 ; Viau, 2009 ; Georges, 2010). Enfin, l'aide s'envisage aussi à travers les pratiques pédagogiques des enseignants comme avec l'alignement constructif (Biggs, 2003 ; Poumay, 2014) qui a pour visée de rendre les étudiants plus actifs Mais ces approches n'étudient pas l'ensemble des spécificités propres à créer des obstacles pédagogiques (Bachelard, 1938, p. 21). Cette notion se réfère à la notion d' « obstacle épistémologique » et renvoie à deux types de difficultés. Chez l'enseignant, elles caractérisent un rapport au savoir ainsi que des croyances pédagogiques qui font obstacle à ce qu'il crée les conditions de la réussite de ses élèves. Du côté de l'étudiant, il doit être capable d'actualiser son cadrage mental, qui peut être entravé par des représentations erronées qui proviennent notamment de connaissances antérieures. Aussi, dans l'optique d'analyser la réponse aux besoins éducatifs particuliers en termes d'aménagements, il paraît indispensable d'étudier les obstacles pédagogiques au sein des situations dans lesquelles ils apparaissent. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent être des facteurs à l'origine de la demande d'aide formulée par des étudiants ou proposée par des enseignants.

Nous situons donc notre recherche dans une approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2001, 2002). Elle analyse les situations et les activités de ceux qui s'y trouvent. Elle ne se centre pas sur le handicap (Benoît, 2003). Comment les étudiants en situation de handicap identifient et définissent leur situation ? Le concept de cadrage désigne les éléments qui structurent une situation et l'engagement des acteurs dans des interactions en fonction d'habitudes et de croyances socialement admises (Goffman, 1991). Ainsi, lorsque les étudiants cadrent une situation, il s'agit avant tout d'une construction culturelle et d'un savoir expérientiel. Mais chaque situation possède ses propres règles et contraintes. Elles imposent la manière avec laquelle l'action doit être organisée et l'« ordre de l'interaction » (Goffman, 1988) ceci, même si les enseignants et les étudiants gardent une relative autonomie dont on ne saurait toutefois délimiter tous les contours. Chaque situation d'enseignement garde ainsi une part d'inachevé et un certain flou car elle possède une part de virtuel qui peut s'actualiser dans le réel (Deleuze, 1966). C'est la raison pour laquelle l'étude des situations d'enseignement en tant que phénomène de diffusion de savoirs permet d'observer particulièrement comment le milieu d'étude s'organise et va permettre à des étudiants de s'approprier les savoirs en jeu (Brousseau, 1998). Quelles sont les stratégies mises en place par les enseignants et les étudiants en situation de handicap pour favoriser les conditions de la dévolution ? Qu'est-ce qui les amène à négocier des aménagements situationnels produits grâce à une expérience partagée au sein d'une situation

d'enseignement ? Parallèlement, pourquoi des étudiants formulent une demande d'aide auprès du service PHASE ?

2.2 Étudier la fonctionnalité des aménagements et les pratiques pédagogiques associées

Notre recherche vise ainsi à décrire et étudier l'ensemble des aménagements proposés aux étudiants en situation de handicap et leur fonctionnalité ainsi que les pratiques pédagogiques associées. D'un côté, les aménagements institutionnels ont pour objectif de favoriser des conditions équivalentes avec la population générale des étudiants, mais ils sont décontextualisés. Pourtant, les enseignants, en décrivant leurs pratiques, montrent à quel point elles s'ancrent dans des situations qui visent à créer les conditions de la dévolution chez les étudiants. Dans ces interactions, des logiques situationnelles sont mises en œuvre et sont moins de la responsabilité individuelle des acteurs. Les conditions de la dévolution sont ainsi des prédicteurs relativement stables de la qualité de l'apprentissage (Brousseau, *id.*, 1998 ; Sarrazy, 2002 ; Roiné, 2009). Cela pourrait alors signifier que la pédagogie serait la matrice des aménagements situationnels en participant à la mise en œuvre du processus d'apprentissage de ces étudiants (Astolfi, 2008) car elle vise à identifier les besoins éducatifs particuliers (Warnock, 1978) pour y répondre de manière pertinente. En outre, dans une logique d'inclusion radicale (Stiker, 2009) nous analysons les interactions scolaires entre les étudiants en situation de handicap et leurs interlocuteurs sans nous en tenir aux seules caractéristiques catégorielles du handicap. En effet, les classifications évoluent constamment alors que les personnes concernées par une situation de handicap restent les mêmes avec leurs incapacités et leurs capabilités (Sen, 1988), c'est-à-dire les alternatives parmi lesquelles elles peuvent faire un choix.

3 Méthodologie

3.1 Les différents temps du recueil des données

Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens exploratoires avec des chargées d'accompagnement du service PHASE, un médecin de l'Espace Santé Étudiants, le chargé de mission handicap de l'université, un médecin de la Maison Départementale des Personnes Handicapées pour tenter de comprendre comment l'université met en œuvre le droit à la compensation.

Dans un second temps, nous avons cherché à rencontrer ces étudiants mais étant donné la confidentialité liée à leur situation, cet accès fut rendu difficile. C'est donc par l'entremise de réseaux sociaux sur lesquels nous avons posté des demandes d'interviews que nous avons pu réaliser 19 entretiens semi-directifs. Le but était de documenter l'expérience qu'ont ces étudiants des aménagements. Enfin, dans un troisième temps, nous avons sollicité 43 enseignants avec comme critères de choix une répartition au sein des différents collèges et si possible la plus large représentativité des différents statuts d'enseignants. Nous les avons rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-directifs avec l'objectif de documenter leur expérience des accompagnements pédagogiques et des spécificités liées au contexte.

3.2 Présentation de la population étudiée

Le tableau 1 [tab. 1] décrit sur cet échantillon une répartition inégale des étudiants en situation de handicap en fonction de leur collège, phénomène qu'on retrouve dans les données de caractérisation de cette population [2].

Tableau 1 – Caractéristiques médicales des 19 étudiants en situation de handicap selon leur collège de formation.

	[ST]	[SH]	[SAN]	[DSPEG]	Total
Déficience motrice / maladies invalidantes	1	3		3	**7**
Déficience psychique		2		1	3
Déficience cognitive	1	3	1	1	6
Plusieurs déficiences	2	1			3
Total étudiants par collège	**4**	**9**	**1**	**5**	**19**

Légende : [ST] = Sciences et technologies ; [SH] = Sciences de l'homme ;
[SAN] = Santé ; [DSPEG] = Droit, Sciences Politiques et Gestion

Le tableau 2 [tab. 2] décrit sur cet échantillon les modifications dans le parcours universitaire des étudiants en situation de handicap en fonction de leur collège, ce qui interroge sur les causes de ce phénomène. Nous pourrions faire l'hypothèse qu'il pourrait être lié à leur origine sociale, à leur parcours scolaire et aux rapports de l'université en tant qu'espace ordinaire avec la différence (Cordazzo et Rick, 2017).

Tableau 2 – Parcours d'étude des étudiants en situation de handicap selon leur collège.

	[ST]	[SH]	[SAN]	[DSPEG]	Total
Césure et reprise d'études	1	1		1	3
Redoublement à l'Université de Bordeaux		1		1	2
Changement orientation dans le supérieur		5	1	2	**8**
Pas de modifications	3	2		1	6
Total étudiants	**4**	**9**	**1**	**5**	**19**

Légende : [ST] = Sciences et technologies ; [SH] = Sciences de l'homme ;
[SAN] = Santé ; [DSPEG] = Droit, Sciences Politiques et Gestion

Le tableau 3 [tab. 3] décrit une population située majoritairement en licence, phénomène conforme à ce qu'on peut observer à plus grande échelle [3].

2. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2018).
3. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2018).

Tableau 3 – Niveau d'étude des étudiants en situation de handicap selon leur collège.

	[ST]	[SH]	[SAN]	[DSPEG]	Total
Niveau DUT et PACES			1	1	2
Niveau licence/licence pro	3	7		4	**14**
Niveau master	1	2			3
Total étudiants par collège	4	9	1	5	19

Légende : [ST] = Sciences et technologies ; [SH] = Sciences de l'homme ;
[SAN] = Santé ; [DSPEG] = Droit, Sciences Politiques et Gestion ;
PACES = niveau licence

Le tableau 4 [tab. 4] décrit une forte prédominance des maîtres de conférences dans cet échantillon de 43 enseignants avec différents statuts. Nous pourrions faire l'hypothèse qu'ils ont un savoir expérientiel plus important sur la question des aménagements situationnels.

Tableau 4 – Caractéristiques statutaires des 43 enseignants selon leur collège. Données comparatives.

	[ST]	[SH]	[SAN]	[DSPEG]	Total
Professeurs des universités	3			1	4
Maîtres de conférences	14	2	4	4	**24**
PRCE				2	2
PUPH			13		13
Total enseignants par collège	**17**	**2**	**17**	**7**	**43**

Légende : [ST] = Sciences et technologies ; [SH] = Sciences de l'homme ;
[SAN] = Santé ; [DSPEG] = Droit, Sciences Politiques et Gestion

3.3 Techniques de recueil et d'analyse des entretiens

Les entretiens avec les enseignants se sont déroulés dans leur bureau sur le campus. Avec les étudiants, ils ont eu lieu dans des salles de cours, bibliothèque universitaire ou dans des cafés. Ils ont duré en moyenne 45 minutes avec des échanges basés autour d'un guide d'entretien et de thèmes spécifiques [tab. 5].

Tableau 5 – Thèmes retenus dans la conception des deux corpus de données.

Thèmes étudiants en situation de handicap	**Thèmes enseignants**
expérience des aménagements institutionnels	expériences des aménagements institutionnels et situationnels
expérience des aménagements situationnels	types d'aménagements mis en œuvre et réponse aux besoins des étudiants
Articulation entre les spécificités liées au handicap et celles liées à la discipline enseignée	aménagements pédagogiques et contexte disciplinaire

Nous avons demandé l'autorisation aux personnes interviewées de réaliser un enregistrement audio des données qui ont été ensuite anonymisées. Puis, nous avons retranscrit intégralement tous les entretiens avant de les rassembler dans un fichier pour réaliser une analyse thématique. Enfin, nous avons formaté les données pour préparer nos deux corpus à une analyse lexicométrique. La lexicométrie est un : « ensemble de méthodes permettant d'opérer des réorganisations formelles de la séquence textuelle et des analyses statistiques sur le vocabulaire d'un corpus de textes » (Lebart et Salem, 1988, p. 183). Dans cette optique, nous avons choisi le logiciel IraMuTeQ qui propose des outils de description et d'analyse de corpus de textes.

4 Résultats

4.1 Analyse thématique des entretiens exploratoires

Les entretiens exploratoires, menés avec des acteurs clés de l'environnement des étudiants en situations de handicap, permettent d'esquisser des éléments de compréhension que nous résumons par une déclaration : Les aménagements ne peuvent se penser que dans des situations d'enseignement.

Pour une chargée d'accompagnement du service PHASE : « *Si on y réfléchit, on ne devrait même pas exister. Ce qu'on fait, ce devrait être les enseignants* ». Elle déclare que même si certains peuvent avoir « *des réactions qui peuvent choquer en posant des questions du type : « Qu'est-ce qu'il a ? »*, d'autres peuvent prendre « *des initiatives personnelles* » pour répondre aux besoins d'aménagement de certains étudiants. Un ingénieur pédagogique de l'université précise : « *La norme répond au plus grand nombre. Mais, dans certains cas, elle ne pourra pas répondre à toutes les situations. Il faut donc que tout le monde se sente concerné et acteur de l'accessibilité* ». Toutefois, celle-ci ne pourra se mettre en œuvre sans la prise en compte de chaque étudiant concerné car, selon une chargée d'accompagnement, *« un étudiant en situation de handicap a une perception de lui-même qui peut être parfois biaisée avec un déni de son handicap »*. Une autre chargée d'accompagnement ajoute : « *Le sens que ces étudiants mettent à leur handicap est parfois éloigné de la réalité* ».

Ainsi, tout se passe comme si les aménagements ne pouvaient être qu'institutionnels alors même que ceux qui y participent évoquent le lien étroit entre les aménagements et les situations d'enseignement.

4.2 Analyse thématique des deux corpus d'entretiens

4.2.1 Les entretiens avec les enseignants

Les entretiens que nous avons menés auprès des enseignants permettent d'esquisser quelques éléments de compréhension que nous résumons là encore par deux déclarations :

a) La diversité des contextes de formation et de l'expérience plus ou moins importante des aménagements que peuvent avoir les enseignants rencontrés révèle une pluralité de situations

Par exemple, d'un côté, une enseignante décrit sa pédagogie, qui s'ancre dans une situation d'enseignement située en dehors de tout dispositif institutionnel (Élodie) et de l'autre, une enseignante décrit une situation dans laquelle elle ne sait pas pourquoi des étudiants ont des aménagements (Maëlle).

« Et donc, on a fait les choses progressivement du M1 jusqu'au M2 en disant : « [...] certains travaux de groupe, tu les rends individuellement. Mais, au moins, sur le premier semestre, tu fais un travail en binôme. » (Élodie, enseignante en sciences cognitives)

« Il y a des étudiants dont aujourd'hui je ne sais toujours pas pourquoi ils avaient des aménagements. Et, parce qu'ils n'en ont pas parlé, je ne leur ai pas demandé. » (Maëlle, enseignante à l'ISPED – Institut de Santé Publique, d'Epidémiologie et de Développement)

La diversité des situations témoigne de la nécessité de s'attacher aux spécificités qui relèvent du handicap et des disciplines afin de mettre du sens sur les aménagements.

b) Des enseignants créent des dispositifs semi-formels et contextualisés qui partent de la notion de « difficulté » ou de « réussite ».

« Tout ce qui s'est dit à la commission des étudiants en difficultés, en handicap reste dans la commission. Rien ne sort du bureau. Quand un étudiant vient ici, rien ne sort du bureau. Il n'y a aucune stigmatisation, nulle part sauf le fait d'être là, indirectement. » (Denis, enseignant en faculté de médecine)

« Par exemple, moi j'ai des gamins qui vont très bien physiquement, intellectuellement et tout, simplement, ils sont longs [...], c'est à dire que le temps de comprendre, d'expliquer, de mettre en forme, de visualiser un projet, ça prend du temps. Lire, ça prend du temps. Il y en a qui mettent presque 10 mn, un quart d'heure à lire une page A4. C'est très compliqué. Alors, on fait quoi ? Soit on les évalue, on note et on dégage parce qu'ils vont prendre 6, 8, ils ne vont pas avoir la moyenne parce que ça ne va pas assez vite alors qu'intellectuellement il est capable. Il lui faut juste du temps. Donc, on a décidé nous, à travers « Care »[4] *de le convoquer d'emblée et de lui proposer un passage en cellule Phase pour pouvoir faire (la formation) sur deux ans, trois ans s'il le faut. »* (Mickaël, enseignant en DUT Génie civil)

Nous constatons ici qu'à côté des aménagements institutionnels, les situations produisent aussi d'autres dispositifs semi-formels car ils ne sont pas généralisés à toute l'université.

4.2.2 Les entretiens avec les étudiants

Les étudiants nous ont expliqué la procédure standard utilisée lorsqu'ils déclarent leur handicap au sein du service PHASE. Ils présentent leur situation, leur expérience précé-

4. Care : Dispositif propre au DUT génie civil qui vise à favoriser la réussite des étudiants dans cette formation

dente des aménagements s'ils en ont une, et ils choisissent dans une liste prête à l'emploi les aménagements réglementaires qui leur paraissent adaptés. Leur fonctionnalité principale est de leur permettre de suivre les cours et passer les *examens dans des conditions équitables avec les autres étudiants. Puis, ils rencontrent un médecin qui* valide la pertinence de cette demande avant sa mise en œuvre effective. C'est ce que nous appelons aménagement institutionnel.

« On m'a donné une fiche où je devais cocher ce qui m'intéressait et après, j'ai vu un médecin [. . .] Après, ils ne sont pas très difficiles. A partir du moment où on s'adresse au service PHASE, c'est qu'on en a besoin. » (Ariane, étudiante en sociologie)

« J'ai regardé sur le site de l'université. [. . .] *Donc, en fait, moi je suis arrivé et je me suis présenté. Je me suis expliqué en disant comment ça c'était passé pour moi au lycée [. . .], la première question qu'elle m'a posée, c'était : « Au lycée, comment tu as fait ? Comment ça s'est passé pour toi ? ». Et après, une fois qu'on a parlé, elle m'a dit que je devais d'abord prendre rendez-vous.* [. . .] _Donc, là, j'ai dû aller voir la médecine préventive de la fac. » (Abdel, étudiant en droit)

Leurs expériences sont hétérogènes quand ils décrivent la réponse à leurs besoins éducatifs particuliers. Alors qu'Alice décrit un échange avec un enseignant au sujet de la continuité dans les aménagements pédagogiques, Anita évoque son positionnement vis-à-vis des aménagements institutionnels tandis que Marc réagit au sujet de la prise en compte de sa situation de handicap par les enseignants.

« *J'ai même un enseignant, cette année, qui était référent d'un TD et qui a absolument voulu que je change de groupe de TD pour ce TD-là afin qu'il soit mon prof, mon chargé de TD pour que ce soit plus facile.* » (Alice, étudiante en sociologie)

« *J'ai le droit à un tiers temps mais je ne m'en sers jamais.* » (Anita, étudiante en mathématiques)

« *Au niveau des profs,* [. . .] *des fois, il y a une incompréhension et* (. . .)*, ce n'est pas méchant mais ils prennent ça un peu à la légère.* » (Marc, étudiant en A.E.S. – Administration Économique et Sociale)

Les aménagements institutionnels sont de diverses natures et essentiellement génériques, décontextualisés aux situations spécifiques vécues par chaque étudiant. C'est le 1/3 temps supplémentaire à l'examen qui est le plus utilisé. Cette généricité des propositions d'aide interroge sur la manière dont les étudiants font leur(s) choix (temps majoré, salle particulière, mise à disposition de matériel pédagogique adapté, temps de pause, épreuves aménagées) : dans nos entretiens, ils déclarent faire ces choix sans vraiment y réfléchir, en choisissant dans la liste proposée.

En parallèle, les étudiants et les enseignants décrivent d'autres aménagements, moins visibles et que nous qualifions de « situationnels » dans la mesure où ils se caractérisent par leur caractère informel, négocié entre enseignant et étudiant et contextuel aux situations de formation. Les décisions sont prises d'un commun accord entre l'enseignant et l'étudiant et ce, en fonction d'une logique pratique (Bourdieu, 1980), par essence située. Ces aménagements sont le plus souvent de l'initiative des étudiants. Ils relèvent de deux types :

a) L'aménagement des conditions d'accès aux savoirs sous forme d'appui pédagogique

Par exemple :

- l'utilisation exceptionnelle d'un ordinateur dans un amphithéâtre alors que l'enseignant l'interdit aux autres étudiants ;

- l'envoi par l'enseignant des notes de cours à un étudiant en situation de handicap suite à son absence au TD avec un accompagnement téléphonique ;

- la transmission par l'enseignant d'un polycopié complété à un étudiant en situation de handicap alors que les autres étudiants travaillent sur un texte à trous ;

- l'utilisation de l'expérience d'un étudiant en situation de handicap au service des autres étudiants dans le cadre d'un soutien en mathématiques ;

- l'envoi spécifique à un étudiant en situation de handicap de documents numériques au format Word pour faciliter leur accessibilité.

b) L'aménagement des conditions d'évaluation

- le choix d'un binôme pour un travail collectif non imposé au départ d'un cycle de séances de TD. Il s'agit de donner la possibilité à un étudiant mal à l'aise dans les relations sociales de rendre certains travaux de manière individuelle contrairement aux autres étudiants avec l'objectif final de l'amener petit à petit à réaliser des travaux collectifs ;

- des questions posées à un oral donné à l'avance à une étudiante pour *« lui éviter d'être trop déstabilisée »* ;

- l'adaptation de l'évaluation des compétences grâce à des quizz mis en ligne sur l'Espace Numérique de Travail). Ils tiennent compte des spécificités d'un étudiant, qui ne peut pas être présent en cours ;

- une évaluation sur l'aspect théorique et non sur la pratique des savoirs enseignés pour un étudiant dont la situation de handicap ne lui permet pas de réaliser des manipulations en travaux pratiques ;

- la transformation d'une épreuve écrite prévue initialement à l'université en une autre épreuve écrite à réaliser à domicile.

Ces aménagements institutionnels et situationnels ne sont pas antinomiques et peuvent souvent se cumuler. Si les premiers sont vécus comme globalement utiles, les seconds sont plébiscités par les enseignants et les étudiants, car ils s'ancrent dans des situations d'enseignement et favorisent la dévolution.

« Donc, je vais à chaque cours magistral. Donc, je prends des notes (le maximum que je peux). Mais, je sais que quand j'ai des trous et que j'ai des choses qui ne sont pas claires, je suis plus rassurée par ce que je me dis : « Voilà, il y a un cours de fait à côté qui va m'aider à reprendre les éléments que moi, j'ai ratés ou que je n'ai pas pu prendre parce que je n'étais pas concentrée ». Donc ça, ça m'aide beaucoup, c'est comme une béquille qui m'est très précieuse. » (Delphine, étudiante en psychologie)

« Après, si l'enseignant dit dès le premier cours que la synthèse est à faire à la maison, je ne vais même pas lui dire que je suis dyslexique. [. . .] C'est en fonction de ce que l'enseignant va dire et s'il propose de faire un travail en classe. Et, s'il y a quelque chose à faire : un texte à lire, là oui, je demande. » (Dorothée, étudiante en sciences de l'éducation)

4.3 Analyse lexicométrique des entretiens avec les enseignants

La classification de Reinert permet de classer les formes dans des classes dont la cohérence est liée à leur indépendance mesurée par un test au Chi2 dans le cadre d'un processus de recherche itératif. Dans un premier temps, nous avons réalisé une Classification Descendante Hiérarchique (C.D.H) [fig. 1]. Elle distingue quatre classes de formes sur les 89,03% de segments de textes classés :

a) Classe 3 : la faculté de médecine, entre université et monde professionnel

C'est la plus importante et elle constitue à elle seule une des deux premières branches du dendrogramme avec 41 % des formes. Elle est caractérisée par 26 formes actives, qui caractérisent le contexte de la faculté de médecine, les plus représentatives étant : « *stage* », « *année* », « *médecine* », « *interne* », « *situation* », « *patient* », « *cursus* ».

b) Classes 1, 2 et 4 : un lien étroit entre pédagogie et situations de handicap

Les trois classes restantes dans la deuxième branche sont hiérarchisées en deux sous-branches, les classes 1 et 2 (45 %) et la classe 4 (14 %). Elles sont caractérisées par 28 formes actives pour la classe 1 qui renvoie aux aménagements institutionnels, les plus représentatives étant : « *mettre* », « *place* », « *chose* », « *service PHASE* », « *accessibilité* ». La classe 2 est caractérisée par 28 formes actives qui renvoient à la pédagogie, les plus représentatives étant : « *temps* », « *cours* », « *salle* », « *question* », « *examen* », « *contrôle* ».

La classe 4 est caractérisée par 28 formes actives, les plus représentatives étant : « *fauteuil* », « *élève* », « *classe* », « *bac* », « *situation de handicap* », « *motricité* ». Nous faisons l'hypothèse qu'elle spécifie les situations de handicap.

Le monde lexical de la première branche renvoie aux spécificités liées aux études de médecine, dont l'objectif principal est la professionnalisation des étudiants et celui de la deuxième branche renvoie à des questions d'ordre pédagogique. Enfin, il s'agit aussi de continuité dans les aménagements pour beaucoup d'étudiants, qui en ont bénéficié dans leur scolarité antérieure au bac. L'Analyse Factorielle de Correspondances (A.F.C.) conforte et affine le constat d'un lien étroit entre les pratiques pédagogiques, les contextes de formation et les situations de handicap de ces étudiants [fig. 2]. Cela confirme l'hypothèse qu'il faut traiter les situations de handicaps en prenant en compte les contextes, les arrière-plans, les disciplines enseignées et les situations pédagogiques et vient contredire l'hypothèse d'une approche générique des aménagements.

Le premier facteur (40,45 % de la masse du corpus) sépare nettement la classe 3 (abscisse négative) des classes 1, 2 et 4 (abscisses positives). Il retrouve la bipartition entre les enseignants qui interviennent à la faculté de médecine et les autres. Ce phénomène peut sans doute s'expliquer par le fait qu'ils sont enseignants et médecins, ils ont un savoir médical sur les situations de handicap, ce qui n'est pas le cas des enseignants des autres disciplines enseignées à l'Université de Bordeaux.

Le deuxième facteur (32,28 % de la masse du corpus) confirme cette distinction. La classe 4 (ordonnée positive) y est nettement séparée des classes 1 et 2 (ordonnées négatives) tandis que la classe 3 y apparaît plus centrée.

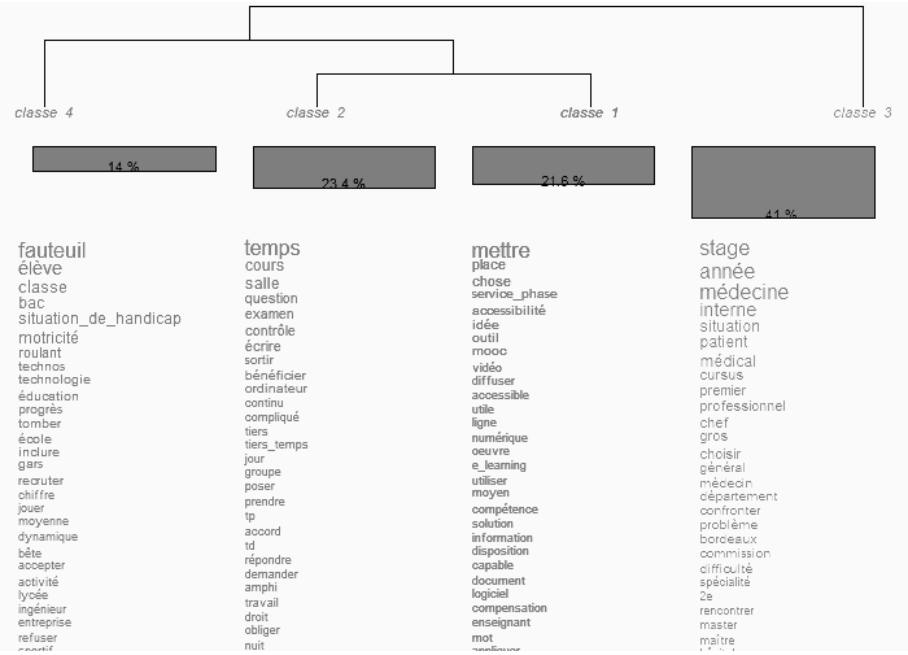


FIGURE 1 – Classification Descendante Hiérarchique des entretiens avec 15 enseignants par IRaMuTeQ.

La combinaison de ces deux facteurs fait que sur le graphique trois zones apparaissent dans cette projection bidimensionnelle du corpus :

- une zone à abscisses positives et ordonnées négatives (classes 1 et 2), qui concerne les aménagements institutionnels et les pratiques pédagogiques avec en filigrane la question de l'aménagement des conditions d'accessibilité et d'évaluation des savoirs enseignés ;
- une zone centrale occupée par la classe 3 qui concerne la faculté de médecine (ordonnées essentiellement positives et abscisses majoritairement négatives) ;
- une zone à coordonnées positives, qui isole nettement la classe 4 des classes 1, 2 et 3. Elle est relative aux aménagements dont ont pu bénéficier certains étudiants en situation de handicap (notamment moteur) tout au long de leur scolarité.

Le premier phénomène intéressant à observer est la zone qui se compose des classes 1 et 2 car elle regroupe les formes relatives aux aménagements institutionnels et celles relatives à la pédagogie avec les étudiants en situation de handicap.

La place centrale de la classe 3 souligne sa position intermédiaire avec des enseignants qui sont à la fois des praticiens et des enseignants, une formation qui est universitaire et professionnalisante, des compétences à acquérir à la fois théoriques et pratiques et des aménagements pour les étudiants, qui doivent prendre en compte ce contexte sans équivalent dans les autres formations proposées par l'université.

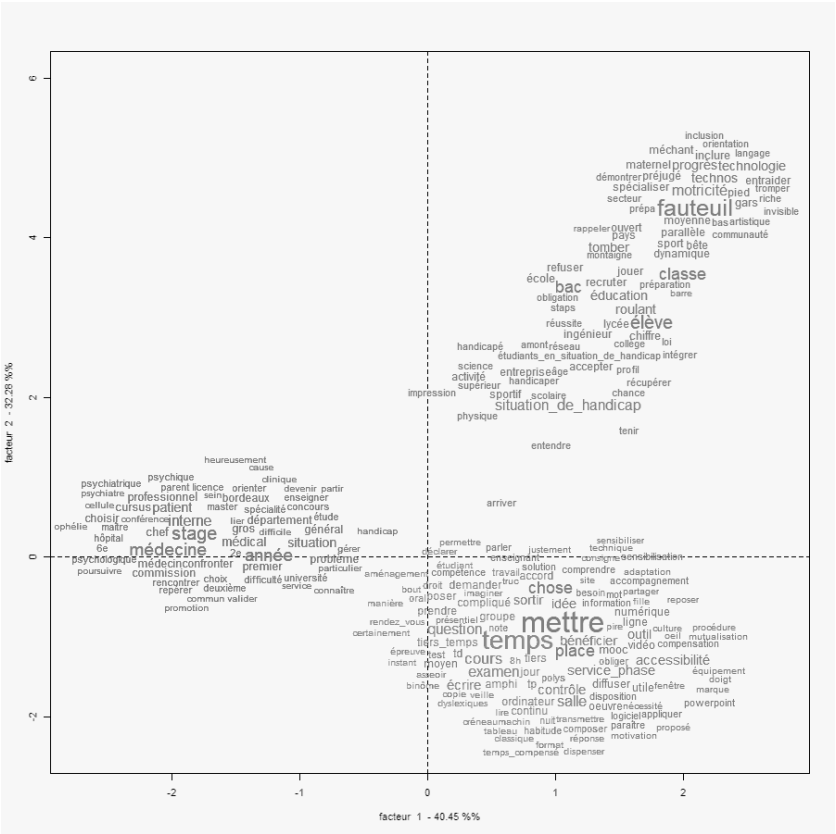


FIGURE 2 – Analyse Factorielle de Correspondance des entretiens avec 15 enseignants par IRaMuTeQ.

Enfin, la troisième zone montre que les étudiants en situation de handicap sont à observer dans une perspective synchronique mais aussi diachronique comme en témoignent les formes « *fauteuil* », « *classe* », « *jouer* », « *entraider* », « *entendre* », « *tenir* », « *impression* » ou encore « *école* », « *lycée* », « *bac* », « *orientation* ». En effet, il y a une histoire des aménagements pour beaucoup de ces étudiants et un savoir expérientiel qui s'inscrit dans un parcours scolaire et qui fait référence pour eux quand ils arrivent à l'université qui est pourtant un autre contexte.

L'Analyse des Similitudes (A.D.S.) [fig. 3] va encore un peu plus affiner cette interprétation de l'expérience de la contextualisation des aménagements comme déterminante car les spécificités disciplinaires et celles liées au handicap permettent aux enseignants d'y répondre afin de favoriser les conditions de la dévolution.

À première vue, l'arbre se compose d'une branche principale composée de deux formes (« *étudiant* » et « *aller* »). La première est entourée d'un bouquet de branches plus petites qui forment une communauté avec des formes comme « *situation* », « *handicap* », « *aménagement* », « *penser* », « *demander* ». La deuxième forme une communauté plus petite

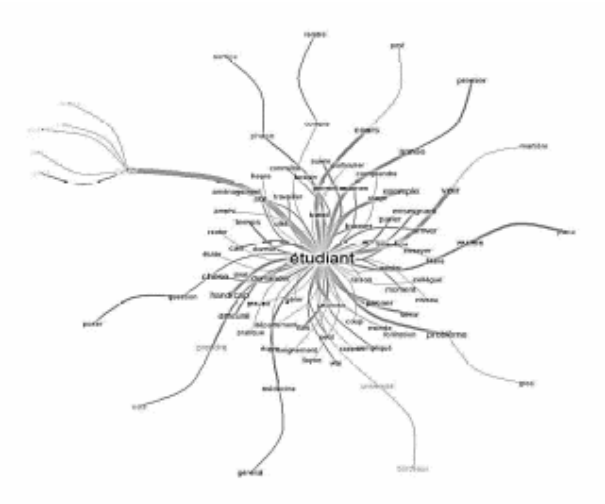


FIGURE 3 – Détection de communautés dans le graphe des mots issus des entretiens avec 15 enseignants par IRaMuTeQ.

avec beaucoup moins de branches : « *possible* », « *truc* », « *interne* », « *gens* », « *jour* ». Tout autour de ces deux communautés d'autres branches constituent des communautés plus restreintes : (« *voir* » et « *matière* », « *prendre* » et « *note* », « *poser* » et « *question* », « service » et « *PHASE* », « *rendre* » et « *compte* », « *prof* » et « *cours* », « *gros* » et « *problème* », « *université* » et « *Bordeaux* »), c'est-à-dire autant de formes qui évoquent la pédagogie au quotidien mais aussi le contexte institutionnel. Tout se passe comme si pour les enseignants, les étudiants étaient au cœur d'un centre concentrique comprenant au plus près le cercle des aménagements situationnels puis celui des aménagements institutionnels.

Synthèse des résultats de l'analyse lexicométrique des entretiens avec les enseignants

L'analyse conduite sur le corpus de 43 entretiens d'enseignants permet d'affirmer que les enseignants ont un discours qui désigne les étudiants en situation de handicap comme une catégorie distincte et visible. Ainsi, tout se passe comme si, pour les enseignants, les étudiants en situation de handicap sont d'abord ceux qui entrent dans la catégorie « handicap visible ». En outre, l'expérience qu'ont les enseignants des aménagements pédagogiques avec ces étudiants est d'abord passée par une rencontre et la prise en compte de leurs besoins spécifiques et des spécificités du contexte, comme par exemple le caractère professionnalisant d'une formation.

Les aménagements situationnels sont des aides se traduisant par des pratiques pédagogiques dont on mesure aisément les effets sur le milieu grâce à l'emploi de nombreux verbes d'action au sein du graphe (« *travailler* », « *trouver* », « *gérer* », « *permettre* », « *comprendre* », « *demander* ») qui sont autant d'outils au service de la dévolution. Ces aides s'inscrivent moins dans une histoire des aménagements et du parcours comme c'est le cas des aménagements institutionnels. Or, nous ferons l'hypothèse que ces derniers

peuvent être davantage à l'origine d'obstacles pédagogiques comme la transposition quasi systématique de l'aide dans un autre contexte.

4.4 Analyse lexicométrique des entretiens avec les étudiants

L'analyse statistique distingue 4250 formes parmi 114919 occurrences, dont 1922 hapax [5]. La forme active lemmatisée d'effectif maximum est la forme « *aller* », avec 709 occurrences. Puis viennent les formes « *voir* » (457 oc.), « *cours* » (419 oc.), « *penser* » (307 oc.).

La forme « *aller* » est utilisée pour parler de rencontres spécifiques (« *je vais à la rencontre du prof* », « *je vais à ses cours* »), pour décrire les démarches entreprises par les étudiants en situation de handicap, pour faire valoir leurs droits. La forme « *voir* » est utilisée pour décrire le caractère visible ou pas d'une situation de handicap (« *il y en a qui me disent le plus souvent* : « *Ah, ça ne se voit pas* ». Il s'agit aussi d'interactions entre des étudiants en situation de handicap et des enseignants (« *je vais le voir à la fin du cours* », « *j'étais parti voir l'enseignante* »).

La forme « *cours* » est utilisée pour décrire la formation suivie par ces étudiants (« *je devais écrire des synthèses en cours », « dans les cours magistraux », « on a un cours en statistiques* »). Il s'agit aussi de parler des conséquences des situations de handicap sur les situations de cours (« *je n'ai pas pu aller en cours », « je vais quand même devoir prendre des notes en cours* », « *un étudiant justement poste les cours sur la plateforme* »).

La forme « *penser* » est utilisée pour exprimer l'expérience de ces étudiants en cours et concernant la question des aménagements (« *je pense qu'il y a toujours ce manque de communication entre les professeurs et moi* », « *j'ai refusé les aménagements au niveau des cours parce que déjà j'ai ma façon de penser* », « *pendant un an je n'ai même pas pensé que je pourrais être admissible au service PHASE* », « *je pense que les enseignants sont plus intéressés par être chercheur que par être enseignant* »).

La situation de handicap renforce cette nécessité d'analyser les conditions de la dévolution dans la mesure où les étudiants sont parfois confrontés à de véritables obstacles, comme par exemple l'accessibilité à des documents mis en ligne sur l'ENT (Espace Numérique de Travail), qui peut les empêcher malgré eux d'accepter leur responsabilité dans une situation d'apprentissage car les conditions ne sont pas réunies. Les étudiants ont donc besoin de communiquer à ce sujet avec les enseignants pour « *voir* » ce qui peut être pensé et aménagé dans une situation de « *cours* ».

La C.D.H. [fig. 4] distingue cinq classes de formes sur les 95,44 % de segments de textes classés. Les classes 1 et 3 sont les plus importantes avec respectivement 28,4 % et 28,1 % des formes. Avec 72,9 % des formes, elles constituent avec la classe 2 l'embranchement terminal du dendrogramme avec le plus de formes loin devant les classes 4 et 5. Les 2 classes restantes se répartissent dans la deuxième branche pour la classe 5 (15,9 %) et la classe 4 (11,2 %).

5. Hapax : Mot, forme dont on n'a pu relever qu'un exemple ; en particulier, « Vocable n'ayant qu'une seule occurrence dans un corpus donné » (Phél. Ling. 1976)

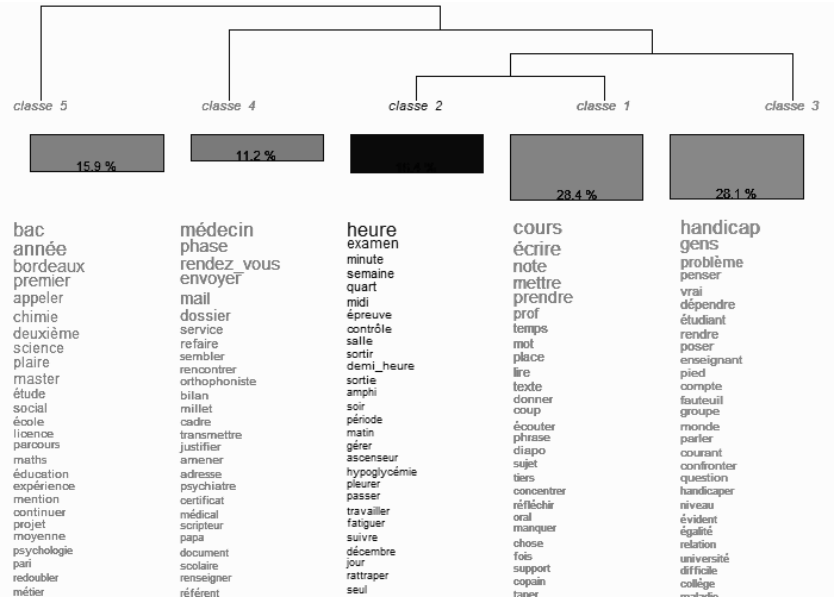


FIGURE 4 – Classification Descendante Hiérarchique des entretiens avec 19 étudiants par IRaMuTeQ.

a) La classe 3 : Les étudiants en situation de handicap, entre la catégorisation d'une population et des situations individuelles

Elle se caractérise par 27 formes actives, dont les plus représentatives sont : « *handicap* », « *gens* », « *problème* », « *penser* », « *vrai* ». Ce monde lexical renvoie au fait que le « *handicap* », au-delà des dispositifs, concerne avant tout des personnes confrontées à des « *problèmes* », ce qui est le point de départ de toute forme de pédagogie. En effet, la fonction de l'enseignant peut se résumer ainsi : « Je ne lui enseigne rien, mais tout ce que je fais c'est questionner » (Platon, 41).

b) La classe 1 : La pédagogie comme réponse aux besoins spécifiques

Dans le même embranchement que la classe 3, la classe 1 est caractérisée par 27 formes actives qui renvoient à des questions pédagogiques : « *cours* », « *écrire* », « *note* », « *mettre* », « *prendre* », « *prof* ». La classe 2 qui est l'autre sous-branche est caractérisée par 28 formes actives dont les plus représentatives sont : « *heure* », « *examen* », « *minute* », « *semaine* ». Ce monde lexical est celui des examens et du temps, ce qui n'est pas surprenant. L'aménagement le plus utilisé est le temps majoré. L'examen s'apparente à une épreuve avec les différents sens que ce mot recouvre.

c) La classe 4 : La formalisation des aménagements institutionnels

Elle est caractérisée par 27 formes actives, les plus représentatives sont : « *médecin* », « *PHASE* », « *rendez-vous* », « *envoyer* », « *mail* », « *dossier* », « *service* ». Ce monde lexical renvoie aux démarches que ces étudiants doivent effectuer pour « justifier » de leurs droits à bénéficier des aménagements institutionnels. Cet embranchement terminal est

clairement distinct de celui des classes 1, 2 et 3 qui touchent au processus d'apprentissage des savoirs enseignés à l'université.

d) La classe 5 : Les spécificités des parcours des étudiants en situation de handicap

Le dernier embranchement terminal est celui de la classe 5, qui est représentée par 27 formes actives dont les principales sont : « *bac* », « *année* », « *Bordeaux* », « *premier* », « *appeler* ». Le monde lexical de cet embranchement terminal renvoie aux « parcours » de formation des étudiants. Il est question d'année de formation, de diplômes, de mention, de redoublement.

L'A.F.C. [fig. 5] conforte et affine ces remarques sur les pratiques pédagogiques des enseignants, qui utilisent des aménagements situationnels comme un moyen de répondre aux besoins spécifiques des étudiants.

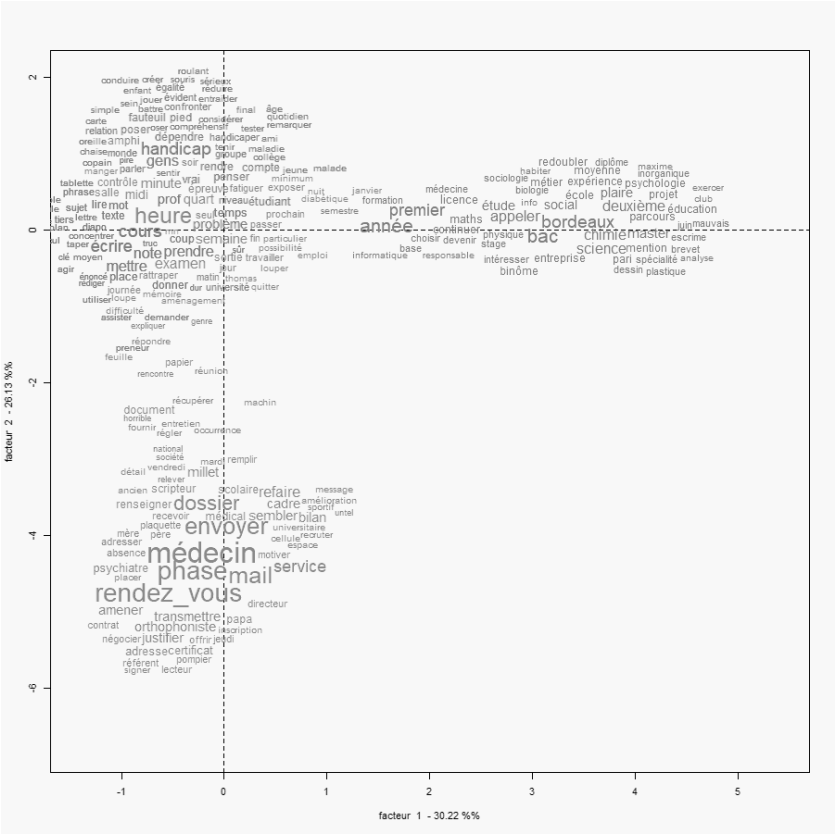


FIGURE 5 – Analyse Factorielle de Correspondance des entretiens avec 19 étudiants par IRaMuTeQ.

Le premier facteur (30,22 % de la masse du corpus) sépare nettement la classe 5 (abscisse positive) des classes 1, 3 et 4 (abscisses globalement négatives), la classe 2 étant en position centrale sur l'axe des abscisses. Il est donc caractéristique d'une séparation entre une approche diachronique de l'accompagnement des étudiants en situations de handicap (le

parcours) et une approche plus synchronique (la pédagogie, les examens et les démarches pour faire reconnaître leurs droits) révélatrice d'une expérience au quotidien.

Le deuxième facteur (26,13 % de la masse du corpus) sépare là encore nettement la classe 5 (ordonnée globalement positive) des classes 1, 2, 3 et 4 (ordonnées globalement négatives).

La combinaison de ces deux facteurs crée 3 zones dans cette projection bidimensionnelle du corpus :

- une zone à coordonnées négatives, en bas à gauche, où se situent la classe 4 qui concerne la formalisation des aménagements institutionnels qu'on retrouve à travers les démarches effectuées par les étudiants en situation de handicap pour faire reconnaître leurs droits ;
- une zone centrale occupée par les classes 1, 2 et 3 qui concerne le handicap, et les situations rencontrées par les étudiants dans les cours et les examens (coordonnées essentiellement négatives) ;
- une zone à coordonnées positives, en haut à droite, qui isole nettement la classe 5 (qui touche globalement au cadre de la formation dans laquelle se trouvent les étudiants en situation de handicap) des classes 1, 2, 3 et 4. Elle est relative à leur parcours.

La première zone, qui se compose de la classe 4 et qui se distingue de la deuxième zone, composée des classes 1, 2 et 3, souligne une position particulière des aménagements institutionnels. Ils comportent une dimension formelle et touchent avant tout aux examens.

La deuxième zone aborde les « *problèmes* » auxquels vont être confrontés les étudiants en situation de handicap dans leur parcours de formation en raison de leurs besoins spécifiques.

Enfin, la place centrale de la troisième zone, composée de la classe 5, montre que le parcours de ces étudiants est à considérer dans une perspective synchronique et diachronique car les aménagements s'inscrivent dans une histoire qui a souvent précédé l'entrée à l'université. De plus, la notion de situation de handicap implique l'idée d'évolution de la déficience qui en est à l'origine et des aménagements qui sont liés. Enfin, l'idée même de parcours s'inscrit aussi dans le projet de tout étudiant (la licence s'effectue en trois ans, le master en deux ans).

L'A.D.S. [fig. 6] va encore un peu plus affiner cette compréhension des « problèmes » rencontrés par les étudiants en situation de handicap. La pédagogie y est centrale dans la mesure où « la constitution d'obstacles comme "matière à penser" peut finaliser une activité, donner à l'élève un appui » (*id.*, 2006, p. 130).

A première vue, l'arbre se compose d'une branche principale composée de trois formes (« *coup* », « *aller* » et « *cours* »). La première est entourée d'un bouquet de branches plus petites qui forment une communauté relative aux examens avec des formes comme « *tiers temps* », « *examen* », « *demander* », « *travailler* », « *écrire* ». La deuxième forme une communauté avec des branches plus petites et des verbes d'action comme « *voir* », « *passer* », « *penser* », « *arriver* », « *parler* », ce qui semble indiquer à quel point il s'agit pour les étudiants en situation de handicap d'être autonomes pour atteindre leur objectif

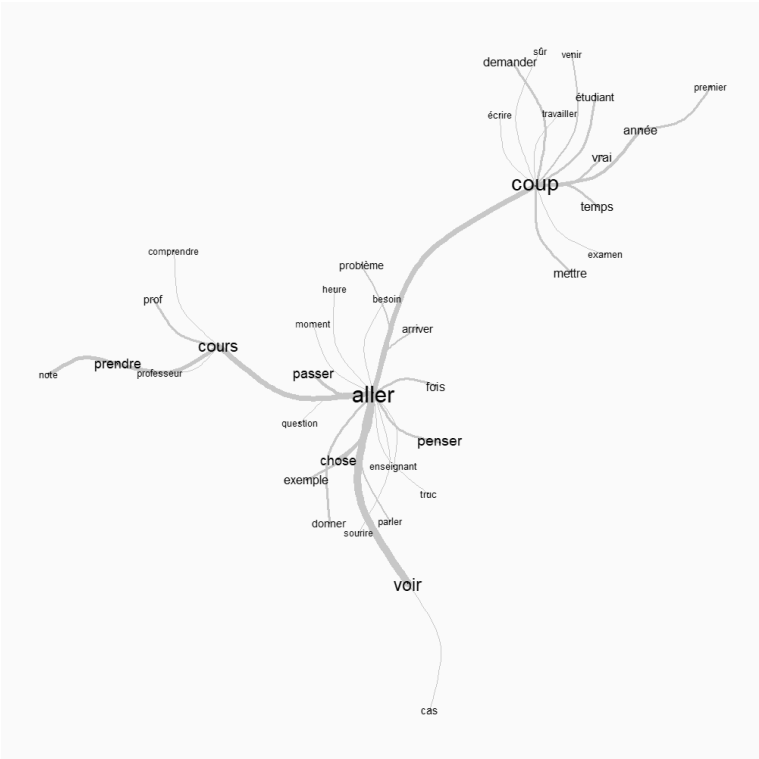


FIGURE 6 – Détection de communautés dans le graphe des mots issus des entretiens avec 19 étudiants

de formation. Enfin, la dernière constitue une communauté plus petite avec « *professeur* », « *prof* », « *com-prendre* », « *prendre* », « *note* » et témoigne des éléments clés dans une situation d'enseignement.

Synthèse des résultats de l'analyse lexicométrique des entretiens avec les étudiants

L'analyse conduite sur le corpus de 19 entretiens avec des étudiants met en lumière le contrat pédagogiqu e qui lie l'apprenant et l'enseignant autour d'un objectif commun. Il va servir de point d'appui dans les pratiques des enseignants et dans la prise en compte des besoins spécifiques des étudiants afin de créer des conditions propres à favoriser la dévolution. À cet effet, l'enseignant cherchera à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques capables de répondre aux obstacles rencontrés par ces étudiants, c'est-à-dire en imaginant et en négociant des aménagements situationnels.

Les étudiants insistent aussi sur la nécessité de rencontrer les enseignants qui ne sont généralement pas en situation de handicap eux-mêmes et qui ne s'imaginent pas toujours à quel point cette réalité engendre des besoins éducatifs particuliers. Les aménagements institutionnels se situent à part car ils nécessitent des démarches importantes auprès de l'université et concernent avant tout les examens. Enfin, la situation de handicap

d'un étudiant peut évoluer avec le temps tout comme son expérience des aménagements situationnels, qui s'inscrivent dans le temps didactique, c'est-à-dire « le temps spécifique de la diffusion des connaissances » (Chopin, 2006) au sein d'un contexte particulier dans lequel se déroule les situations d'enseignement.

5 Discussion

Notre recherche avait pour but d'étudier les conditions de dévolution mises en œuvre avec les aménagements pédagogiques à l'université. Nous avons montré qu'ils se répartissaient en deux types.

Les aménagements institutionnels se caractérisent par leur caractère formel, une autoévaluation par l'étudiant de ses besoins éducatifs spécifiques validée par une évaluation médicale et par le service PHASE pour leur mise en œuvre. Mais l'organisation de ces aides ne s'appuie pas sur les situations et les contextes et ne prenant pas en compte les spécificités disciplinaires, ce qui ne permet pas d'améliorer *a priori* les conditions de la dévolution. Par exemple, il existe en droit une méthodologie spécifique qui ne s'applique pas au sein des autres disciplines enseignées à l'université. De plus, en demandant aux étudiants de formuler leurs besoins, les met en situation de de se référer à leur expérience des aménagements antérieurs alors qu'elle n'est pas nécessairement reproductible. Enfin, la justification de ces aides s'appuie encore sur une légitimation médicale alors même que l'approche situationnelle s'est petit à petit imposée au niveau international et notamment dans le champ de l'éducation.

Les aménagements situationnels trouvent leur place à côté des aménagements institutionnels. Qu'ils soient à l'initiative des enseignants ou des étudiants, l'objectif est d'intervenir sur le milieu d'étude afin de créer des conditions favorables à la dévolution. Ainsi, l'espace de travail ou encore les notes de cours peuvent être des enjeux très importants pour les étudiants en situation de handicap du fait des obstacles qu'ils peuvent engendrer. C'est donc pour cette raison qu'ils peuvent entamer des négociations avec les enseignants avec l'idée de concevoir des aménagements dont l'objectif sera de créer les conditions de la dévolution. Or, ces étudiants ne sont pas par définition dans la même situation que les autres étudiants en raison d'une déficience plus ou moins sévère et « d'un environnement colonisé par les bien-portants » (Gardou, 2012, p. 36). En effet, ils doivent souvent rappeler aux enseignants les besoins liés à leur situation qui comporte plus de contraintes car, pour eux, accepter la responsabilité d'une situation d'apprentissage signifie souvent trouver des stratégies adaptatives, ce qui peut leur demander plus de temps.

Par ailleurs, la confidentialité attachée à leur situation médicale et la stigmatisation ressentie dans leur vie sociale, la controverse liée à certaines formes de handicap, à leur visibilité ou encore l'attention portée par l'université en priorité aux aménagements institutionnels relatifs aux examens peuvent avoir pour conséquence pour les enseignants, de ne découvrir leur situation en général qu'au moment des examens.

« *On a un collègue qui s'occupe spécifiquement du recrutement et qui, lui, est sensible, aux questions de handicap pour raisons personnelles [. . .].* » (Michel, enseignant de maths dans un DUT)

Michel adopte donc un positionnement particulier du fait d'un arrière-plan qui va guider ses actions et le pousser à favoriser les conditions de la dévolution en étant attentif aux besoins de ces étudiants et en agissant sur le milieu d'étude. Du côté des étudiants, c'est la prise en charge de leur propre apprentissage qui leur est dévolue. Ils vont donc développer des stratégies pour tenter de s'adapter au handicap dans une situation d'enseignement en se situant soit dans l'évitement (ils sont en difficulté et ne demandent l'aide de personne), soit dans des stratégies adaptatives en utilisant leurs capabilités.

Nous avons ainsi pu constater que la logique des actions de ces étudiants et de certains enseignants au sein de situations problématiques peut les amener à négocier des aménagements situationnels, autrement dit, d'autres réponses que celles qui leur sont proposées d'ordinaire par l'université. Ces réponses s'articulent autour des conditions d'accès aux savoirs sous forme d'appui pédagogique et des conditions d'évaluation et engagent les enseignants et les étudiants en situation de handicap dans une responsabilité réciproque vis-à-vis des apprentissages. Dans ces situations d'interactions, qui visent à favoriser la dévolution de savoirs chez ces étudiants, les spécificités liées au handicap s'avèrent une composante non négligeable à considérer au même titre que le positionnement des acteurs en présence pour évaluer les éventuels obstacles à ce processus. Ainsi, compte tenu de leurs besoins spécifiques et de l'évolution de leur situation, les étudiants peuvent avoir besoin de plus de temps pour étudier, d'aides pour favoriser l'accessibilité aux notes de cours, à des ouvrages. Mais ils peuvent aussi avoir besoin d'aides qui ne sont pas nécessairement spécifiques à des situations de handicap comme la méthodologie ou le tutorat.

6 Conclusion

Les aides mises en œuvre à l'université de Bordeaux pour les étudiants en situation de handicap prennent diverses formes. Des aménagements institutionnels sont proposés avec le service PHASE à partir d'une liste générique prête en l'emploi alors que des aménagements situationnels sont négociés entre enseignants et étudiants de manière informelle. Pour les premiers, l'aide n'est pas articulée à des paramètres didactiques et en lien avec les conditions spécifiques d'enseignement (caractéristiques disciplinaires, logique des situations d'apprentissage, etc.). En effet, elle est attribuée le plus souvent dès le début de l'année universitaire sur la base de l'auto-évaluation des besoins par les étudiants en situation de handicap et sans prendre en compte d'éventuels obstacles pédagogiques. Celle-ci est ensuite corrélée à l'évaluation médicale. Tout se passe comme si, alors même qu'il s'agit d'une situation d'enseignement, l'aide ne pouvait se penser en dehors d'une justification médicale.

Pour les seconds, il s'agit d'aménagements situationnels qui s'ancrent dans des contextes de formations professionnalisantes ou non avec des spécificités liées aux disciplines enseignées. Les enseignants et les étudiants vont y négocier de manière informelle des conditions d'accès aux savoirs sous forme d'appui pédagogique et/ou des conditions d'évaluation. De plus, la prise en compte des situations didactiques qui s'articulent avec des spécificités liées aux disciplines et à la situation de handicap d'un étudiant paraissent fondamentales. Comment prédire des situations de handicap à l'avance (Fougeyrollas, 2016) sur la base d'une évaluation qui ne prendrait pas en compte la complexité des interactions entre un étudiant et un enseignant dans un contexte de formation spécifique et la réalité de cette

expérience ? Cette étude a permis de mettre en évidence qu'un enseignant et un étudiant en situation de handicap, lorsqu'ils négocient un/des aménagements situationnels, permettent de favoriser les conditions de la dévolution grâce à des interventions sur le milieu d'étude. Il s'agit alors de prendre en compte les spécificités disciplinaires et celles qui sont liées au handicap en proposant une aide qui permettra de faire face aux obstacles pédagogiques de la situation.

Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF éditeur.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin : Paris.

Benoit, H. (2003). Peut-on parler de besoins éducatifs particuliers en cas de difficulté scolaire ? *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires*, Cnefei, 81-88.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Seuil.

Brousseau, G. (1980a). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101(3-4), 107-131.

Brousseau, G. (1986). La relation didactique : le milieu. *Actes de la 4ème école d'été de didactique des mathématiques*, 2/3, 54-68, IREM, Paris 7.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Paris : Éd. La Pensée sauvage.

Brousseau, G. (2003). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. [En ligne] : `http://pagesperso-orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf` .

Brousseau, G. (2009). *Le cas de Gaël revisité (1999-2009)*. [En ligne] : `https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00582620`

Chopin, MP. (2006). Temps d'enseignement et temps didactique. Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire. *Carrefours de l'éducation*, 21, 53-71.

Cordazzo, P. et Rick, O. (2017). Appréhender le devenir des jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire : enjeux et difficultés de mesure de la marge dans l'ordinaire. *Populations vulnérables*, 1, [En ligne] : populations-vulnerables.fr.

Dewey, J. (2006). *Logique (La théorie de l'enquête)*. Paris : PUF.

Deleuze, G. (1966). *Le Bergsonisme*. Paris : PUF.

Ebersold, D. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83.

Foucault, M. (1994). *Dits et écrits II*. 1976-1979. Paris : Gallimard.

Fougeyrollas, P. (2016). "Handicap", dans *Anthropen.org*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Fretigné, C. (2017). La fabrication d'une politique du handicap au sein d'une université française. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 55-68.

Gardou, C. (2006). Handicap, corps blessé et cultures. *Recherches en psychanalyse*, 6(2), 29-40.

Gardou, C. (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse : Erès.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse : Erès.

Goffman, E. (1975). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes – Textes recueillis par Yves Winkin*. Paris : Le Seuil / Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Lebart, L. et Salem, A. (1988). *Analyse statistique des données textuelles. Questions ouvertes et lexicométrie*. Paris : Dunod.

Pautel, C. (2017). Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 11-35.

Platon. *Ménon* (trad. Léon Robin). [En ligne] : http://artyuiop. fr/artyuiop/Platon-Menon*files/artyuiop107-Platon-Menon-trad*.Leon*Robin.pdf

Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : Une contribution à la question des inégalités.* Thèse de doctorat. Université de Bordeaux 2.

Roiné, C. (2012). Analyse anthropo didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté » : l'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'éducation*, 33(1), 131-147.

Roiné, C. (2015). La fabrication de l'élève en difficulté. *Éducation et socialisation* [En ligne] : http://journals.openedition.org/edso/1138

Roiné, C. (2020). *Analyse des labellisations en éducation. Contribution à l'étude des discours et des dispositifs contemporain en éducation.* (note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches à paraître). Université de Bordeaux.

Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 136, 117-132.

Sarrazy, B. (2002a). *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques : Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Bordeaux 2.

Sen, A. (1988). The concept of development. *Handbook of development economics*, 1, 9-26.

Sirota, R. (2009). La socialisation au quotidien : les enjeux d'une ethnographie du minuscule. Dans G. Brougère (éd.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 245-254). Paris : Presses Universitaires de France.

Stiker, HJ. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble

Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 37-54.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : De Boeck Université.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire.* Paris : L'Harmattan.

Références institutionnelles

Arrêté du 30 juillet 2019 « définissant le cadre national de scolarité et d'assiduité des étudiants inscrits dans une formation relevant du ministère chargé de l'enseignement supérieur » (J.O. du 2 août 2019).

Charte « Conférence des Grandes Ecoles/ Handicap » (2008), URL :

http://www.droitausavoir.asso.fr/attachments/article/183/Charte_CGE_Handicap_23-05-2008.pdf

Charte « Conférence des Grandes Ecoles/ Handicap » (2019) URL :

https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid139030/signature-de-la-2e-charte-du-handicap-de-la!-conference-des-grandes-ecoles.html

Charte « Université/handicap » (2007), URL :

http://www.handipole.org/IMG/pdf/Charte_universites.pdf

Charte « Université/handicap » (2012), URL :

http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2012/04/Charte_Universite-Handicap_4_mai_2012.pdf

Circulaire n° 2006-215 du 26 décembre 2006 (NOR : MENE0603102C) relative à l'« organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap » (B.O.E.N. n° 1 – 4 janvier 2007).

Circulaire n° 2010-0008 du 4 mars 2010 (NOR : ESRS1005537C) relative à la « Médecine préventive » (B.O. n° 14 du 8 avril 2010)

Circulaire du 27 décembre 2011 (NOR : MENE1132911C) relative aux « Examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur : organisation pour les candidats présentant un handicap » (B.O. n° 2 du 12 janvier 2012)

Décret n° 2014-1327 du 5 novembre 2014 (NOR : ETLK1414408D) relatif à « l'agenda d'accessibilité programmée pour la mise en accessibilité des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public » (J.O. du 6 novembre 2014).

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (J.O. du 12 février 2005), source : http://www.legifrance.gouv.fr/

Loi n° 2007-1199 du 11 août 2007 « relative aux libertés et aux responsabilités des Universités » (J.O. du 11 août 2007), source : http://www.legifrance.gouv.fr/

Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 « relative à l'enseignement supérieur et à la recherche » (J.O. du 23 juillet 2013), source : http://www.legifrance.gouv.fr/

Loi n° 2016-1321 du 7 octobre 2016 « pour une République numérique » (J.O. du 8 octobre 2016), source : http://www.legifrance.gouv.fr/

Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 « relative à l'Orientation et Réussite des Etudiants » (J.O. du 9 mars 2018), source : http://www.legifrance.gouv.fr/

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, n° 11 [édition 2018], URL :

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR11_ES_14/les_etudiants_en_situation_de_handicap_dans_l_enseignement_superieur/

Warnock, M., The Warnock Report Special Educational Needs. Report of the Committee of Inquiry into the Educational of handicapped Children and young People, 1978. Récupéré sur le site : http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html