



HAL
open science

L'accessibilité de l'enseignement supérieur. Les obstacles dans la relation enseignant-élève à sa mise en place : le cas du handicap sensoriel à l'Université Paul Valéry Montpellier 3

Hala Ounsi

► **To cite this version:**

Hala Ounsi. L'accessibilité de l'enseignement supérieur. Les obstacles dans la relation enseignant-élève à sa mise en place : le cas du handicap sensoriel à l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Education. 2022. dumas-04287560

HAL Id: dumas-04287560

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04287560v1>

Submitted on 15 Nov 2023

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 Paul-Valéry
Montpellier
Département des Sciences de l'Éducation
UFR6

L'ACCESSIBILITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les obstacles dans la relation enseignant-élève à sa mise en place :
Le cas du handicap sensoriel à l'Université Paul Valéry Montpellier 3

Hala OUNSI

Sous la direction de Carole Gauthié

Mémoire de Master 2

«Éducation, Pédagogie, Sociétés INclusives»(EPSIN)

Date de soutenance : 9 Septembre 2022

Composition du jury :

- GAUTHIÉ Carole
- CANAT Sylvie

Année universitaire 2021/2022

Je soussignée, OUNSI Hala,

Certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées dans leur totalité. Les citations tirées du présent mémoire ne sont permises que dans la mesure où elles servent de commentaire, référence ou démonstration à son utilisateur. Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article, site Internet ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

La loi sur le droit d'auteur est applicable.

Date et signature :

31/08/2022

Hala Ounsi

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Sylvie Canat et Madame Chloë Favard pour leur aide et leur soutien tout au long de cette année, qui fut pour moi très difficile. Sans elles, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Je remercie également Madame Carole Gauthié, ma directrice de mémoire, pour ses conseils, sa disponibilité, et surtout pour m'avoir soutenue lorsque je me suis retrouvée perdue.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance aux collègues du master 2 EPSIN, surtout Yves, Carla et Solène, ainsi qu'à Anissa et Laurence d'Handi-Etudes, qui ont tous contribué au succès de mon alternance et mon année de master.

Enfin, je remercie mes amis et mes très chers parents, qui m'ont suivi tout au long de ma vie, et qui me suivront dans mes prochaines aventures.

Sommaire

Sommaire	5
I — Introduction	1
I.1 Présentation personnelle	1
I.1.1 Parcours universitaire	1
I.1.2 Contrat d'apprentissage	1
I.1.3 Parcours professionnel	2
I.1.4 Autres informations personnelles	2
I.2 Présentation du sujet	3
II — État de l'art	5
II.1 L'Enseignement supérieur en France	5
II.1.1 L'Enseignement supérieur	5
II.1.2 L'Éducation «à la française»	6
II.1.3 Le handicap à l'université	6
II.2 Le rapport au savoir	8
II.2.1 Enseigner dans l'enseignement supérieur	8
II.2.1.1 À l'ère du numérique	9
II.2.1.2 Avec les besoins éducatifs particuliers	10
II.2.2 La transmission du savoir	12
II.3 Ce qu'en disent les textes de loi	14
II.3.1 Loi de 1975	14
II.3.2 Loi de 2005	15
II.4 L'inclusion à l'université : de quoi parle-t-on ?	16
II.4.1 Inclusion	16
II.4.2 Accessibilité et autonomie de l'étudiant	17
II.4.2.1 Le cas des étudiants inscrits à Handi-Études	18
II.4.2.2 Autonomie et accompagnement vers l'accessibilité	18
II.4.3 État des lieux de l'inclusion des étudiants malvoyants ou malentendants à l'université	19
II.4.4 Des leviers afin de favoriser l'accessibilité	24
II.4.4.1 L'aménagement du milieu d'étude	24
II.4.4.2 L'aménagement d'études	25

II.4.4.3 L'opérationnalité accessible via les outils numériques	25
II.4.4.4 Obstacles à la mise en oeuvre de ces politiques	26
II.5 Handicapé ? Déficiant ? En situation de handicap ? De quoi parle-t-on ?	27
III — Problématique et hypothèses	29
III.1 Argumentaire	29
III.2 Question de recherche	30
III.3 Hypothèses	30
III.3.1 Hypothèse 1	30
III.3.2 Hypothèse 2	31
III.3.3 Hypothèse 3	31
IV — Partie méthodologique	33
IV.1 Approche méthodologique	33
IV.2 Méthodologie de collecte des données	33
IV.2.1 Choix des professeurs	33
IV.2.2 Les entretiens	34
IV.2.2.1 Temporalité de la recherche	34
IV.2.2.2 Stratégies et méthodes	34
IV.3 Méthodologie d'analyse	35
IV.3.1 Le rapport au savoir	36
IV.3.2 Le rapport au handicap	37
IV.3.3 Le rapport à l'épreuve	38
V — Résultats et Analyse des données	40
V.1 Le Cas Yak	40
V.1.1 Le rapport au savoir de Yak	41
V.1.2 Le rapport au handicap de Yak	43
V.1.3 Le rapport à l'épreuve de Yak	45
V.1.4 Construction du Cas Yak	46
V.2 Le Cas Noé	49
V.2.1 Le rapport au savoir de Noé	49
V.2.2 Le rapport au handicap de Noé	52
V.2.3 Le rapport à l'épreuve de Noé	55
V.2.4 Construction du Cas Noé	57
V.3 Le Cas Tamaran	59
V.3.1 Le rapport au savoir de Tamaran	59

V.3.2 Le rapport au handicap de Tamaran	61
V.3.3 Le rapport à l'épreuve de Tamaran	63
V.3.4 Construction du Cas Tamaran	64
VI — Discussion	67
VI.1 Le rapport au savoir	67
VI.2 Le rapport au handicap	68
VI.3 Le rapport à l'épreuve	70
VI.4 Retour sur les hypothèses	72
VI.4.1 Retour sur l'hypothèse 1	72
VI.4.2 Retour sur l'hypothèse 2	72
VI.4.3 Retour sur l'hypothèse 3	73
IV.5 Retour sur mon état d'âme	74
VII — Conclusion	75
VIII- Et après ?	77
Glossaire	79
Bibliographie	79
Dispositif de recherche	83
Questionnaire	85
QR CODES	87

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1 Résumé des résultats du RPA de l'UPVM3	23
Tableau 2 Présentation des profils	40
Tableau 3 Rapport au savoir de Yak.....	41
Tableau 4 Rapport au handicap de Yak	43
Tableau 5 Rapport à l'épreuve de Yak	45
Tableau 6 Synthèse des positionnement de Yak.....	47
Tableau 7 Rapport au savoir de Noé.....	49
Tableau 8 Rapport au handicap de Noé	52
Tableau 9 Rapport à l'épreuve de Noé	55
Tableau 10 Synthèse des positionnements de Noé	57
Tableau 11 Rapport au savoir de Tamaran.....	59
Tableau 12 Rapport au handicap de Tamaran	61
Tableau 13 Rapport à l'épreuve de Tamaran	63
Tableau 14 Synthèse des positionnements de Tamaran	64
Tableau 15 Synthèse des positionnements sur l'axe de l'expertise	67
Tableau 16 Synthèse de positionnement sur l'axe du suivi	68
Tableau 17 Synthèse du positionnement sur l'axe de la proximité	68
Tableau 18 Synthèse du positionnement sur l'axe de la vision.....	69
Tableau 19 Synthèse du positionnement sur l'axe de l'expérience	70
Tableau 20 Synthèse du positionnement sur l'axe de l'affect	71

Figures

Figure 1 Triangle didactique.....	13
Figure 2 Répartition des étudiants en situation de handicap par niveau d'étude	20
Figure 3 Répartition des étudiants à l'université selon MESRI	21
Figure 4 Part des répondants qui bénéficie d'aménagements aux études.....	22
Figure 5 Part des répondants qui bénéficie d'aménagements aux examens	22
Figure 6 Illustration du handicap par Pancho	28

Figure 7	Axe de l'expertise	36
Figure 8	Axe du suivi	37
Figure 9	Axe de la vision	37
Figure 10	Axe de la proximité	38
Figure 11	Axe de l'expérience	38
Figure 12	Axe de l'affect	39
Figure 13	Simplexe vierge.....	40
Figure 14	Position de Yak sur l'axe de l'expertise	42
Figure 15	Position de Yak sur l'axe du suivi	42
Figure 16	Position de Yak sur l'axe de la proximité	44
Figure 17	Position de Yak sur l'axe de la vision.....	44
Figure 18	Position de Yak sur l'axe de l'affect	46
Figure 19	Position de Yak sur l'axe de l'expérience	46
Figure 20	Simplexe résumant le Cas Yak	48
Figure 21	Position de Noé sur l'axe de l'expertise	51
Figure 22	Position de Noé sur l'axe du suivi	51
Figure 23	Position de Noé sur l'axe de la proximité	53
Figure 24	Position de Noé sur l'axe de la vision.....	54
Figure 25	Position de Noé sur l'axe de l'affect	56
Figure 26	Position de Noé sur l'axe de l'expérience	56
Figure 27	Simplexe résumant le Cas Noé	58
Figure 28	Position de Tamarin sur l'axe de l'expertise	60
Figure 29	Position de Tamarin sur l'axe du suivi	60
Figure 30	Position de Tamarin sur l'axe de la proximité	62
Figure 31	Position de Tamarin sur l'axe de la vision	62
Figure 32	Position de Tamarin sur l'axe de l'affect	64
Figure 33	Position de Tamarin sur l'axe de l'expérience	64
Figure 34	Simplexe résumant le Cas Tamarin	66

I — Introduction

I.1 Présentation personnelle

I.1.1 Parcours universitaire

Je m'appelle Hala Ounsi. J'ai effectué des licences en sciences de l'éducation et en psychologie, parcours éducation, handicap et développement à l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Je me suis ensuite orientée en Master sciences de l'éducation, et en deuxième année de master, j'ai choisi le parcours Éducation, Pédagogie et Société INclusive (EPSIN). Depuis les cours d'inclusion de L1, je me suis toujours tournée vers les questions du handicap, je me suis particulièrement intéressée à l'inclusion des personnes et à leur autonomie. Mes stages de L2 et L3 ont été réalisés en Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique (ITEP) à Montpellier, et mes observations se sont particulièrement tournées vers le lien social du handicap.

Cette année de M2 aura un double enjeu formatif. Depuis une perspective de personne en formation, ce sujet va me conduire à réaliser un diagnostic de l'accessibilité à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, en mettant en œuvre des techniques et des savoirs cliniques, didactiques et numériques que j'aurais acquis en cours.

Depuis une perspective de formatrice, je conçois une étude qui me permettra de recueillir des données en préparation de la création de fiches pédagogiques et didactiques à mettre à la disposition des professeurs et des assistants pédagogiques sur le minisite Handi-UPVM de l'université.

I.1.2 Contrat d'apprentissage

J'ai été recrutée en contrat d'apprentissage par Handi-Études (anciennement service d'accompagnement des étudiants en situation de handicap — SAESH) et la Mission Handicap de l'Université Paul Valéry pour l'année 2021-2022 afin de réaliser un diagnostic de l'accessibilité à l'université et établir des solutions praxéologiques pour développer celle-ci. Dès le début de mon

contrat d'apprentissage et de mes premières enquêtes de terrain, je remarque que les étudiants que nous suivons ont souvent recours à des aides et des aménagements pour pouvoir se déplacer sur le campus ou suivre les cours. Il est clair que ce qui est créé, soit-il sur un plan géographique ou pédagogique, n'est pas conçu pour tous. Ainsi, nous en déduisons que l'université n'est pas «nativement accessible». Pour la majorité des étudiants en situation de handicap suivis par le service Handi-Études, une aide humaine est requise pour la prise de notes et l'adaptation des supports. Les étudiants en situation de handicap ne peuvent pas être autonomes dans certaines situations d'apprentissage, et ce, particulièrement, pour les handicaps sensoriels.

I.1.3 Parcours professionnel

J'ai décidé depuis quelque temps de m'orienter plutôt vers les entreprises privées pour mes recherches d'emploi. Ayant intégrée plusieurs établissements éducatifs lors de mes expériences précédentes, ce changement me permettra d'élargir mon domaine de compétences et de me former au fonctionnement d'une entreprise ainsi qu'à sa vision particulière de gestion des personnes en situation de handicap. Le travailleur ayant une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH) est protégé par un certain nombre de lois quant à son recrutement, son poste et les aménagements, ainsi qu'au licenciement. Des cours en ressources humaines et au droit des personnes en situation de handicap m'ont donné les compétences nécessaires pour effectuer ce travail.

Je souhaite éventuellement poursuivre le fil de ma recherche et de mon questionnement dans le cadre d'un doctorat. Je préfère travailler quelques années avant de commencer ce travail, mais c'est un projet qui me tient à cœur et que je suis certaine d'entamer.

I.1.4 Autres informations personnelles

En parallèle à mes études, je suis bénévole à Erasmus Student Network - Montpellier (ESN Montpellier), association qui accueille les étudiants internationaux à Montpellier. ESN est une association européenne qui vise l'inclusion des personnes étrangères dans le pays d'accueil pendant leurs études à l'étranger. J'étais vice-présidente de l'association pendant un mandat. Cet

engagement a renforcé l'importance que je donne au concept d'inclusion. Une société inclusive est une société qui inclut tout le monde, quels que soient le genre, l'orientation sexuelle, l'origine, le handicap, le mode de vie, etc., de la personne. On n'inclut pas malgré les différences, mais pour les différences, car dans la vie, l'unique universalité est la diversité.

Pendant cette année à ESN Montpellier, j'ai co-organisé des voyages culturels et des événements sportifs. Je me suis investie dans le pôle social et solidarité. J'ai aussi fait partie de l'équipe ressources humaines, dont j'étais la responsable durant quelques mois.

J'étais auparavant également engagée dans des associations au Liban, notamment auprès de My School Pulse, association permettant aux enfants hospitalisés atteints d'un cancer de poursuivre leur cursus scolaire à l'hôpital pour qu'ils puissent réintégrer leurs classes lors de leur rétablissement.

I.2 Présentation du sujet

Au mois de septembre et octobre, j'ai réalisé plusieurs enquêtes de terrain afin de recueillir des données pour améliorer le travail d'Handi-Études et définir les priorités de la Mission Handicap. En parallèle, le temps que j'ai passé au sein du service m'a permis de me rendre compte des difficultés auxquelles les étudiants en situation de handicap font face sur le campus. Même si le nombre d'étudiants en situation de handicap à l'université est en hausse, la part de ces étudiants reste minime comparée aux étudiants lambda. Le parcours universitaire des étudiants en situation de handicap diffère du parcours du reste des étudiants. Un état des lieux de l'état de l'enseignement supérieur de l'Enseignement Supérieur et de la recherche montre la répartition des étudiants en situation de handicap par cycle pour l'année universitaire 2019-2020. Nous voyons que ce public est surreprésenté en licence et sous-représenté en master et doctorat. Cela voudrait dire qu'au cours de leur cursus universitaire, les étudiants en situation de handicap arrêteraient leurs études avant de commencer leur master (soit en cours de licence, soit après l'obtention du diplôme). Voici les faits qui pourraient expliquer cela.

Entre le lycée et l'université, il y a une grande coupure. Au lycée, tous les élèves sont bien encadrés, il y a des devoirs et du travail à faire à la maison régulièrement. Les compétences des élèves sont évaluées en contrôle continu. Les élèves en situation de handicap ont souvent recours à une auxiliaire de vie scolaire (AVS), ou sont parfois scolarisés dans des structures différentes,

qui leur permettent d'être suivis «de plus près». À l'Université, il n'y a pas d'auxiliaire de vie universitaire. Il est également attendu des étudiants un degré supérieur d'indépendance et d'autonomie. Le cadre n'est plus le même : les compétences sont évaluées en fin de semestre et il n'y a souvent pas de travail à faire à la maison en amont d'un cours à l'exception de quelques lectures. Il n'y a pas de suivi mis en place, il est attendu d'un étudiant en difficulté de se déclarer auprès de son secrétariat pour bénéficier d'aides, s'il en existe. Pour des étudiants ayant des troubles relationnels ou organisationnels, cette tâche est presque impossible. Pour des raisons hors de leur contrôle, ils ne peuvent pas réussir à l'université sans aménagements, et ce, parce que l'université n'est pas accessible.

Depuis la loi de 2005, définie en partie II, les établissements recevant du public (ERP) sont tenus de tout mettre en place pour accueillir les personnes en situation de handicap et s'assurer que toutes les prestations offertes soient accessibles. Cependant, aucune règle concrète n'existe pour guider les ERP dans la mise en place de cette accessibilité. À l'université, les aménagements de cours et d'examens sont souvent sous forme d'aides humaines, car les cours universitaires ne sont pas conçus pour permettre l'autonomie de ce public. En cours, les étudiants en situation de handicap sont généralement suivis par des assistants pédagogiques (AP), qui adaptent les cours et les supports. Ces derniers ne sont pas nativement accessibles. Ce terme est utilisé dans le champ de l'accessibilité numérique et documentaire. Il désigne un support accessible sans besoin d'adaptation. Ainsi, les supports de cours utilisés par les professeurs ne sont pas accessibles et doivent être adaptés par les AP. Ce qui ressort surtout de mes observations depuis ma prise de poste au mois de septembre est le manque de formation des professeurs et du personnel administratif aux besoins éducatifs particuliers.

II — État de l’art

II.1 L’Enseignement supérieur en France

II.1.1 L’Enseignement supérieur

Le terme d’enseignement supérieur désigne les études à l’université, dans les écoles supérieures, ou dans les instituts. Le focus de notre étude porte sur les universités publiques. Depuis le XX^e siècle, le taux d’universitarisation est en hausse en France. Entre 1960 et 2015, le nombre d’étudiants dans l’enseignement supérieur est multiplié par 7. Nous rappelons que la France suit le système universitaire européen LMD, soit licence-master-doctorat. Ces grades sont reconnus dans l’espace européen, et permettent aux diplômés de maintenir une liberté de circulation au sein de l’espace européen, sans soucis de remise à niveau ou de test de compétences. Ce système est accompagné du système du *European Credit Transfer System* (ECTS) soit un système de transfert de crédit européen.

Il est attribué à chaque matière un nombre d’ECTS. En France, il y a 30 ECTS par semestre sur 6 semestres pour une licence (180 ECTS total), 4 semestres pour un master (120 ECTS total), et 3 ans pour un doctorat (180 ECTS total).

Les études universitaires ont deux enjeux aujourd’hui. D’un côté, dans la continuité du collège et du lycée, on y trouve la formation du citoyen. L’université durable, citoyenne et solidaire favorise les engagements étudiants dans la société, en mettant en place des ateliers de sensibilisation à l’égalité homme-femme, à la laïcité, et aux autres valeurs de la société française. D’un autre côté, le second enjeu, et l’enjeu le plus important, est la préprofessionnalisation et la préparation au marché de l’emploi. «L’école est un environnement organisé, agencé, préparé «en-vue-de»»(Prairat, 2015). Cette citation peut être transposée à l’université. Tout est organisé en vue d’une entrée éventuelle sur le marché du travail (ou de la recherche pour les masters de recherche et les doctorats). Le but est de permettre une insertion professionnelle de l’individu dans le monde socio-économique.

II.1.2 L'Éducation «à la française»

Les méthodes d'enseignement, les pratiques et les outils varient d'un pays à un autre. Si le système LMD est accepté à l'échelle européenne, il n'existe pas pour autant une seule et unique méthode européenne d'enseignement.

En France, on retrouve à l'Université un enseignement conventionnel. Depuis le XX^e siècle, les modalités d'enseignement ont très peu évoluées. De nouveaux outils sont apparus, mais il est rare de les voir pleinement exploiter. Les enseignements sont le plus souvent dispensés sous forme de cours magistraux (CM), de travaux dirigés (TD) et plus rarement sous forme de travaux pratiques (TP).

Les TD et les TP sont les types d'enseignements qui permettent une mise en pratique des connaissances acquises et une préprofessionnalisation. Cependant, au vu du nombre d'étudiants inscrits, qui ne cesse d'augmenter d'une année à une autre, et pour au mieux répondre à cette demande, la grande majorité des cours de première année de licence sont dispensés sous forme de CM. Nous nous retrouvons ainsi dans un modèle d'enseignement où le débit d'informations communiquées est élevé, et dont le rythme est rapide. Il est attendu des étudiants un niveau d'attention et de concentration important. La capacité de travailler en double tâche est essentielle, car les notes prises par les étudiants durant le cours sont leur seul support de révision. La transition du lycée à l'université est difficile pour tous les étudiants, mais d'autant plus lorsque l'étudiant en question est en situation de handicap.

II.1.3 Le handicap à l'université

Dans une nouvelle vision sociétale inclusive, nous voyons depuis quelques années une prise en charge des personnes en situation de handicap.

Au niveau national, le président français Emmanuel Macron désigne Sophie Cluzel en fonction de secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées de France (2017-2022). Elle est remplacée par Damien Abad, nommé ministre des Solidarités, de l'Autonomie et

des Personnes Handicapées en mai 2022. De nombreux décrets et nouvelles réglementations protègent les droits des personnes en situation de handicap, y compris le droit à l'enseignement supérieur.

Le département de la réussite et de l'égalité des chances au sein de la direction générale de l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche se charge d'accompagner étudiants et personnels pour assurer l'égalité des chances dans les établissements. Les nouvelles réglementations font cependant ressortir des tensions dans les établissements. Les décrets mis en place ne tiennent pas en compte la réalité du terrain : des professeurs non formés aux nouveaux outils, un manque de sensibilisation du personnel et une méconnaissance des réglementations. La DGESIP en partenariat avec la conférence des présidents d'université (CPU) ont créé en 2012 un guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université. Ce document rappelle le contexte politique et la réglementation autour de la problématique du handicap à l'université. Il cherche à guider les équipes administratives et pédagogiques dans l'accueil et l'accompagnement de ce public, ainsi qu'à favoriser leur future insertion professionnelle. Bien que ce guide soit assez complet, on peut s'interroger sur le fait qu'il a pas été mis à jour depuis 2012.

Le système éducatif français traditionnel, l'académisme à la française, ne semble pas être compatible avec les nouvelles normes de société inclusives. Pour illustrer cela, nous prenons l'étude de cas de l'Université Paul Valéry Montpellier 3.

Depuis quelques années, l'Université a créé le poste de chargé de mission handicap. Ce poste est actuellement occupé par Sylvie Canat Faure, qui cherche à raccorder académisme et inclusion. Depuis 2018, l'UPVM3 se tient de respecter le schéma directeur pluriannuel handicap (SDH), un document qui regroupe et explique les différentes mesures que l'université met en place pour arriver à un meilleur niveau d'accessibilité. Le SDH de l'UPVM3 est renouvelé en 2022. La mission handicap travaille en parallèle au service Handi-Études pour assurer les meilleures conditions de réussite des étudiants en situation de handicap dans l'attente d'une meilleure accessibilité du campus et des études.

II.2 Le rapport au savoir

II.2.1 Enseigner dans l'enseignement supérieur

À l'université, nous retrouvons différents types d'enseignants. Sous le statut d'enseignant-chercheur, nous trouvons les professeurs d'université et les maîtres de conférences. Il est également possible d'enseigner dans l'enseignement supérieur en France grâce au concours d'agrégation. Les doctorants peuvent également être chargés de TD, en général sous le statut d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER). Parfois, des professionnels peuvent intervenir, en conférence ou en tant que chargé de TD pour mener des enseignements de préprofessionnalisation. Plus rarement, des professeurs des écoles peuvent faire des enseignements. «À la suite de Perrenoud, on peut distinguer dans l'activité enseignante deux types de savoirs mis en œuvre : les savoirs à enseigner (les disciplines) et les savoirs pour enseigner (pédagogie, didactique, connaissance du système éducatif...). [...] Bref, c'est sur les savoirs pour enseigner, qui sont spécifiques aux enseignants, que repose en bonne partie leur professionnalisation.»(Bourdoncle, 1991). Cependant, les enseignants du supérieur n'ont souvent pas cette professionnalisation : ils ont les savoirs à enseigner, mais pas les outils nécessaires. Contrairement aux professeurs des écoles et enseignants de classes secondaires, il n'y a pas de formation obligatoire en matière de pédagogie pour enseigner à l'Université. Il suffit d'être spécialiste de sa discipline et d'avoir réussi aux concours.

Le rôle des professeurs est de transmettre des savoir-faire et des compétences que les étudiants pourront réutiliser dans leurs stages ou emplois futurs. Dans les dernières années, il y a eu beaucoup de changement dans les domaines d'enseignement et d'éducation qui nécessitent une adaptation des pratiques enseignantes. Le public que nous pouvons retrouver à l'université ainsi que les outils maintenant mis à disposition des enseignants sont en changement constant et rapide. Les professeurs se retrouvent donc face à un dilemme : la rigueur ou la pertinence. Il a deux sources : «[...] d'une part, le pouvoir de l'épistémologie de la pratique qui est prédominante, la rationalité technique et, d'autre part, l'émergence de plus en plus forte de certaines zones indéterminées de pratique qui sortent des catégories de la rationalité technique»(Schön, 2011). Les outils et pédagogies qu'ils utilisent depuis plusieurs années sont désormais obsolètes, du fait de la présence

de nouveaux publics, notamment le public des étudiants en situation de handicap. Les professeurs ont donc deux choix d'action : soit ils adaptent leur pédagogie, en s'informant et en se formant à ces nouveaux besoins et outils, soit ils continuent d'enseigner avec les outils qu'ils ont acquis à travers leurs années d'expérience.

Avant de continuer, il est important de distinguer deux notions : les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier, 2011). La notion de savoir théorique «pourrait être réservée pour désigner les outils utilisés pour produire ces savoirs d'intelligibilité». Les savoirs d'action quant à eux «supposent le développement d'activités mentales spécifiques à la situation ayant pour résultat la production de nouvelles représentations». La relation entre savoir théorique et savoir d'action correspond à la bipolarité théorie-pratique. Les deux sont opposés, la première correspondant à l'ordre de la recherche et de l'universel, et l'autre au contingent, à l'empirique. Cependant, dans le champ de l'enseignement, ces deux concepts sont étroitement liés, car ils sont tous deux vitaux à l'acte d'apprentissage. Il ne suffit pas de connaître une théorie pour dire qu'elle est acquise, mais plutôt de savoir la mettre en application dans des situations concrètes. Parallèlement, cette mise en application est impossible si l'étudiant ne dispose pas des théories nécessaires pour disposer des capacités de raisonnement essentielles pour la situation.

Dans cette partie, nous mettons en évidence les difficultés liées aux changements observés à l'université relatifs à cette étude : le développement des outils pédagogiques numériques et l'augmentation de l'effectif des étudiants en situation de handicap.

II.2.1.1 À l'ère du numérique

Tout d'abord, il est nécessaire de signaler que la constante création et évolution du numérique, notamment des outils technopédagogiques numériques constitue un réel défi pour le corps enseignant, quel que soit le niveau enseigné. Un apprentissage continu est nécessaire pour se former aux outils numériques disponibles et pour assurer une didactisation de ces outils. Une simple présentation des différents outils et de leurs usages ne serait pas suffisante. Cette formation doit idéalement être sous forme de *workshops* à effectif réduit pour permettre aux professeurs de prendre la main sur les outils et se familiariser avec toutes leurs fonctionnalités. Cependant, ce

type de formation demande un engagement important en termes de temps et d'investissement personnel. Ceci rend cette problématique d'autant plus compliquée.

Dans l'enseignement, le numérique est un instrument qui doit être mis au service de l'humain. Lors de la conceptualisation des outils technopédagogiques et de leur implémentation dans les différentes structures d'enseignement, la préoccupation principale est cet outil et son interaction avec les autres technologies déjà proposées. L'acteur (soit l'utilisateur) est complètement délaissé de cette équation. La première étape est donc de passer à une conception anthropocentrée (Albero, 2010). Prenons pour illustrer l'exemple d'une application pédagogique. Il ne suffit pas qu'elle soit bien conçue et compatible avec différents programmes et autres applications. Le user interface (UI) doit être intuitif d'utilisation et entrer dans la logique de l'activité d'enseignement. Les outils développés sont souvent faits pour plaire au grand public mais ne sont pas forcément adaptés au corps professoral. Un outil inadapté entraîne un risque d'abandon du professeur, quant à son autoformation. La théorie instrumentale (Rabardel, 1995) considère ces outils comme étant des artefacts pour les enseignants. Ceci veut dire qu'il n'a pas de valeur éducative intrinsèque en soit, mais est plutôt un support. Le terme d'artefact choisi par l'auteur met en évidence la neutralité de l'outil : seule son instrumentalisation par le professeur lui donne un aspect technopédagogique. L'appropriation de l'outil par le professeur est essentielle.

II.2.1.2 Avec les besoins éducatifs particuliers

Il y a quelques années encore, les personnes en situation de handicap n'avaient pas accès aux études supérieures. Selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, seulement 4862 étudiants déclarés en situation de handicap étaient inscrits dans l'enseignement supérieur pour l'année universitaire 1999-2000. Presque vingt ans plus tard, en 2020-2021, il y a désormais plus de 35079 inscrits (MESRI, 2022, fiche 14-02). La massification de l'enseignement supérieur se traduit donc par un changement de public inscrit à l'université. Il semblerait même que les nouvelles méthodologies d'enseignement dites inclusives soient en désaccord avec la méthode traditionnelle de transmission des savoirs privilégiée dans l'enseignement supérieur en France : le CM. Plusieurs handicaps rendent difficile le travail en

double tâche en cours : les troubles du langage, les troubles visuels, les troubles auditifs, etc. Le type de cours n'est pas adapté à ce public. Être étudiant dans l'enseignement supérieur implique une charge de travail élevée, ainsi qu'un besoin d'organiser son propre travail. Pour un étudiant atteint de ces handicaps, ce travail est presque doublé car il ne peut suivre le cours et prendre des notes en même temps. Il a donc un énorme travail en aval du cours pour reprendre ses notes, comparer avec les notes de ses pairs, et travailler les parties du cours qui lui manquent. Lorsque les professeurs n'adaptent pas le format de leur cours pour ce public, cela affecte les étudiants. En conséquence, nous pouvons observer une perte de confiance ou de motivation à communiquer avec les professeurs. La motivation est un élément indispensable à l'apprentissage. Cela peut résulter en une baisse de la performance académique, et dans les cas les plus sévères, l'étudiant peut se décourager et décrocher.

Au vu de ces enjeux, il semble logique que la solution soit simplement une adaptation du format du cours. Cependant, compte tenu de ce que nous avons exposé jusqu'ici, ceci n'est pas une tâche facile. D'un côté, nous nous trouvons dans un système éducatif qui tient fortement aux traditions et habitudes. D'un autre, les professeurs, soit les acteurs principaux, ne sont ni formés à la pédagogie, ni formés aux besoins éducatifs particuliers. Il leur est demandé de trouver une solution qui convienne à un nouveau public, sans changer les habitudes.

La communication didactique est «l'ensemble des échanges, verbaux et non verbaux, qui ont lieu en situation d'enseignement et/ou de formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et (...) l'acquisition de compétences»(Galatanu, 2011). En cours, ceci revient à la présentation orale du professeur, ainsi qu'au support visuel projeté. Les étudiants avec des troubles du langage, troubles visuels ou troubles auditifs sont donc de facto en difficulté car la communication constitue une première impasse. Enseigner un cours à l'oral à un étudiant sourd communiquant principalement en langue des signes revient à enseigner un cours en espagnol à un étudiant qui ne le parle pas.

II.2.2 La transmission du savoir

Bernard Charlot est un des premiers spécialistes des sciences de l'éducation à parler du rapport au savoir. Il le définit de la façon suivante : «le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre»(Charlot, 1999). Il travaille avec l'équipe ESCOL.

Son travail est repris et approfondi par Yves Chevallard, qui lui propose une approche anthropologique et définit la transposition didactique. Selon lui, le savoir doit être transformé avant d'être enseigné. Il définit la transposition didactique comme suit : « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le «travail» qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.» Avant d'être transmis, le savoir doit être adapté au public. Nous pouvons tirer de ce processus les concepts de contrat didactique et de triangle didactique.

Le contrat didactique est « 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, 1986). C'est un contrat implicite qui détermine les rôles des enseignants et des étudiants. Les relations enseignant-élève-savoir sont illustrées par un triangle, dit le triangle didactique (Houssaye, 1993). Selon lui, dans tout espace pédagogique, il y a 3 acteurs en relation. La relation entre l'apprenant et le savoir est une relation d'apprentissage, soit l'acte d'apprendre. Celle entre l'apprenant et l'enseignant est une relation pédagogique, soit l'acte de former. Dernièrement, la relation entre l'enseignant et le savoir est la relation didactique, soit enseigner.

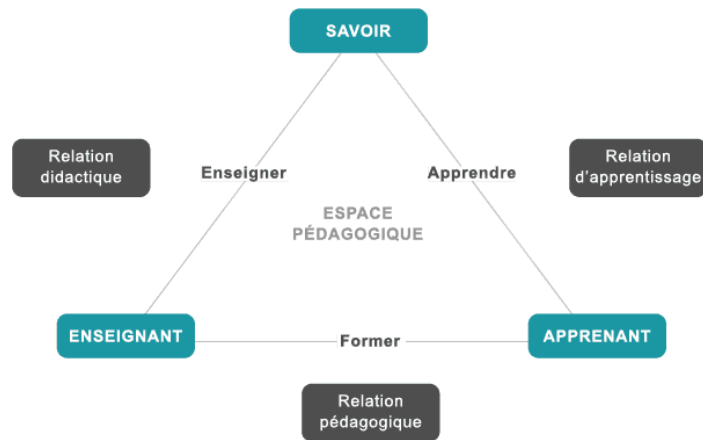


Figure 1 Triangle didactique

Les travaux cités ressortent plus d'une didactique des mathématiques, mais il était important de faire un point sur les concepts clés avant d'arriver à la vision du rapport du savoir selon une didactique clinique. Le travail de recherche qui suit se base largement sur cette définition clinique du rapport au savoir, et reprend les définitions établies par le groupe CREF. Le point fondamental de raccord entre les deux visions est la place accordée au sujet dans l'étude du rapport au savoir. En didactique clinique, une grande place est accordée au déjà-là du sujet. Nous retrouvons les idées fondamentales de la psychanalyse : tout sujet est «un être pourvu d'une vie psychique fondée sur les systèmes Inconscient/Préconscient-Conscient» (Mosconi, 2021). C'est-à-dire que le déjà-là d'un enseignant joue un rôle dans les relations pédagogiques et didactiques. Pour pouvoir mener à bien une étude auprès d'enseigner, il est primordial de faire ressortir leur déjà-là, pour voir comment leurs imaginaires et leurs affects marquent leurs rôles. Ainsi, dans les constructions de cas que nous allons former, nous allons chercher à faire ressortir le déjà-là des professeurs.

II.3 Ce qu'en disent les textes de loi

II.3.1 Loi de 1975

La loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées vient bouleverser la société, en introduisant pour une première fois la notion d'aménagements. Nous voyons cela par exemple dans l'article 49 ci-dessous (version à la date du 31/12/1975) :

Art. 49 - Les dispositions architecturales et aménagements des locaux d'habitation et des installations ouvertes au public, notamment les locaux scolaires, universitaires et de formation doivent être tels que ces locaux et installations soient accessibles aux personnes handicapées. Les modalités de mise en œuvre progressive de ce principe sont définies par voie réglementaire dans un délai de six mois à dater de la promulgation de la présente loi.

Ainsi, depuis 1975, les établissements recevant du public (ci-après ERP) sont tenus d'être conformes aux normes d'accessibilité en vigueur. Il est important de noter que ceci ne prend en réalité qu'en compte les besoins des personnes à mobilité réduite, et encore souvent que les personnes en fauteuil roulant.

Il est nécessaire d'analyser le titre de cette loi. Nous observons une dichotomie entre les termes «en faveur de» et «personnes handicapées». D'un côté, la loi représente pour la première fois réellement les individus, jusque-là appelés simplement «les handicapés» ou «les arriérés». Cependant, cette notion de «en faveur de» sous-entend une vulnérabilité ou une infériorité. Le côté commisération reste ainsi largement présent dans le titre même de la loi (Cunin, 2008). La loi confie la reconnaissance du handicap à des commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES) pour les jeunes de 0 à 20 ans, et les commissions techniques d'orientations et de reclassement professionnelles (COTOREP) pour les adultes de plus de 20 ans.

Nous notons qu'en 1975 et jusqu'en 2005, la perspective principale était une perspective médicalisée, et l'institutionnalisation des personnes en situation de handicap était presque systématique. De plus, à la suite de cette loi, peu de décrets et de circulaires ont vu le jour pour sa mise en place. Nous rappelons que dans le système juridique français, une loi est mise en application dès lors que des décrets, circulaires ou des arrêtés la suivent.

II.3.2 Loi de 2005

La loi du 11 février 2005, soit la loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, redéfinit le handicap dans le cadre législatif. Les deux articles de cette loi qui nous concernent sont les articles L. 114 et L.123-4-1 suivants :

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.

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.

Le premier article est important car il définit ce qu'est un handicap. Nous voyons que nous restons encore dans la législation française dans une approche médicale du handicap, c'est-à-dire une demeure centrée sur la déficience de la personne. La limitation d'activité est subie en raison de la déficience. Ceci est d'autant plus clair dans l'expression utilisée dans le nom même de la loi : «personnes handicapées». Le handicap qualifie la personne. C'est son stigmate. Un stigmate est, selon Goffman, un attribut, une caractéristique dévalorisante aux yeux de la société. Cette infériorité est toujours présente, même si elle est implicite.

Le deuxième article de loi nommé rend obligatoire aux établissements d'enseignement supérieur d'assurer l'accessibilité et dans le cas échéant la mise en accessibilité de leurs formations pour permettre aux étudiants en situation de handicap de bénéficier de tous les mêmes services que les étudiants lambda.

II.4 L'inclusion à l'université : de quoi parle-t-on ?

Dans cette partie, une revue de la littérature sera établie au sujet de la l'inclusion et l'accessibilité. Nous verrons dans un premier temps comment définir ces deux termes ainsi que leurs limites. Puis, dans un second temps, nous établirons un état des lieux de l'inclusion à l'université, en particulier en étudiant les aménagements mis en place par le service handicap.

II.4.1 Inclusion

Il est important de distinguer les concepts d'accessibilité et d'inclusion. Ces deux termes sont souvent interchangeables dans le langage courant. Avant de définir ces concepts, je trouve pertinent d'illustrer la différence par un exemple grossier. Dans un entretien avec Dimitri Afgoustidis pour le premier épisode du podcast *Paroles d'inclusion* de l'INSHEA, Frédéric Reichhart distingue l'accessibilité de l'autonomie. Cette autonomie du sujet n'est pas toujours prise en compte dans la mise en place de l'accessibilité. Même dans les textes de loi en France, il n'y a aucune obligation d'instaurer une accessibilité autonome. Reichhart donne l'exemple de l'accès «personne à mobilité réduite»(PMR) dans les boutiques : il faut généralement sonner pour qu'un employé vienne assister la personne à accéder à la boutique. Dans ce cas, la boutique est mise en conformité des normes d'accessibilité, mais ce n'est absolument pas accessible de façon autonome. De plus, l'entrée PMR est souvent une entrée séparée. Un lieu ou un service accessible sans autonomie est donc accessible, mais pas inclusif.

L'inclusion selon Charles Gardou, c'est être inclusif. Et être inclusif, cela se travaille dans et grâce à la relation avec les publics concernés. Concrètement, cela veut dire que l'on ne peut pas forcer des personnes en situation de handicap à s'inscrire et s'impliquer dans des études supérieures. C'est à eux de franchir cette étape. Cependant, en tant qu'ERP et acteurs d'inclusion, notre devoir est d'accessibiliser dans un premier temps et rendre inclusif dans un second temps l'Université et ses formateurs. Idéalement, ces objectifs seraient atteints en une étape, en trouvant des solutions d'accessibilité inclusive. Cependant, les ERP sont contraints par des textes législatifs qui évoluent plus rapidement que la mise en place de projet d'inclusion. Donc, pour être en conformité, l'établissement se voit parfois mettre en place des solutions qui ne sont pas forcément inclusives. «Être inclusif n'est donc pas faire de l'inclusion, pour corriger a posteriori les dommages des iniquités, des catégorisations et des ostracismes» (Gardou, 2012, §12). L'inclusion est un concept

qui semble lointain. C'est une accessibilité sans devoir y penser, car toutes les personnes de la société sont toujours incluses dans tous les projets. Aujourd'hui, nous sommes toujours dans une vision «a posteriori». Nous pensons un bâtiment, une formation ou un cours et nous le créons. Ensuite, nous le rendons accessible, puis parfois, inclusif. Nous invitons des spécialistes de l'inclusion, des architectes, des avocats à vérifier que nous sommes bien en conformité avec les réglementations les plus récentes. Un cours sera adapté après sa création avec l'aide des services d'accompagnement des étudiants en situation de handicap. Nous voyons qu'il n'y a clairement pas de prise en compte des besoins de tous lors de la création de ces services.

L'inclusion concerne tous les personnels et les usagers de l'université. Dans cette recherche, nous nous concentrerons sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap, en particulier les étudiants ayant des troubles visuels et/ou auditifs.

II.4.2 Accessibilité et autonomie de l'étudiant

L'accessibilité est la possibilité d'avoir accès à quelque chose. Une chambre sans porte ni fenêtre n'est pas accessible. Dans le cas du handicap, l'accessibilité est plus compliquée à définir.

Pour commencer, il faut parler du campus en tant qu'environnement géographique. Prenons le cas des étudiants malvoyants sur le campus Route de Mende : aucune bande de guidage n'existe donc avant la rentrée, les étudiants malvoyants doivent venir retenir la localisation des différents bâtiments et salles de cours. Ils sont également souvent accompagnés sur le campus pendant l'année universitaire. Cet accompagnement semble inoffensif. Après tout, quelle est la différence entre se faire aider par des bandes de guidage et se faire aider par une personne ? Dans un entretien avec Dimitri Afgoustidis pour le premier épisode du podcast «Paroles d'inclusion» de l'INSHEA, Frédéric Reichhart va distinguer l'accessibilité de l'autonomie. Cette autonomie du sujet n'est pas toujours prise en compte dans la mise en place de l'accessibilité. Même dans les textes de loi en France, il n'y a aucune obligation d'instaurer une accessibilité autonome. Reichhart donne l'exemple de l'accès PMR dans les boutiques : il faut souvent sonner pour que quelqu'un vienne aider à rentrer. Dans ce cas, la boutique est mise en conformité des normes d'accessibilité, mais ce n'est absolument pas accessible de façon autonome. Parallèlement, à l'UPVM3, le campus est accessible pour les malvoyants, mais pas de façon autonome.

L'accessibilité des cours est tout autre chose. À l'université, un étudiant sourd signant a accès aux cours. Il peut s'inscrire à l'université et peut venir en classe. Cependant, il n'a pas accès aux enseignements, puisque le professeur oralise le cours. Le campus est accessible, mais l'enseignement ne l'est pas. L'université peut mettre à la disposition de cet étudiant un interprète LSF. C'est un dispositif de compensation. Pour faciliter la mise en place des dispositifs de compensation et d'accompagnement, le service Handi-Études se charge de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap qui en demandent.

II.4.2.1 Le cas des étudiants inscrits à Handi-Études

Dans la mise en place du plan d'accompagnement à l'éducation, Handi-Études essaye autant que possible de préserver l'autonomie et la vie universitaire de l'étudiant accompagné. Cependant, tant que les cours ne sont pas nativement accessibles, le service est obligé de rajouter des assistants pédagogiques et des preneurs de notes pour combler ce manque pour des étudiants qui n'en auraient peut-être pas besoin si les cours étaient d'autant plus accessibles.

Le parcours d'un étudiant en situation de handicap à l'université a changé à compter du 1 janvier 2022. Il doit se déclarer auprès du service Handi-Études, et se présenter avec ses anciens aménagements au baccalauréat ou universitaire (s'il en avait déjà). Après une étude de ses besoins et un rendez-vous médical avec le médecin universitaire, ses aménagements aux études et/ou aux examens sont mis en place.

II.4.2.2 Autonomie et accompagnement vers l'accessibilité

Il est important de noter que même si un étudiant dépend d'un preneur de notes pour réussir, il n'en est pas pour autant moins autonome. La dépendance est parfois nécessaire pour arriver à l'inclusion. L'accompagnement est considéré comme un outil pour l'inclusion, tout comme un appareil auditif ou un fauteuil. Il compense un manque, mais n'est pas là pour faire cours à la place de l'étudiant en situation de handicap : il ne peut pas comprendre ou apprendre pour l'étudiant. Par ailleurs, il y a un juste milieu à trouver selon les cas. Cependant, il est impossible d'y arriver tant que les professeurs ne sont pas sensibilisés et formés aux questions de handicap et qu'ils appliquent cela dans leurs pratiques. L'étudiant devient dépendant de son assistant pédagogique

du moment où le professeur l'empêche d'être pleinement acteur de sa propre formation, par exemple dans le cas où il s'adresse à l'AP plutôt qu'à l'étudiant.

II.4.3 État des lieux de l'inclusion des étudiants malvoyants ou malentendants à l'université

S'il y a une chose que je retiens à l'issue de ce master, l'inclusion est un effort pluriel. Avant d'entamer cette recherche, je dois répondre à une première question : est-elle nécessaire ? Y-a-t-il un besoin de repenser l'inclusion à l'UPVM3 ? J'ai donc décidé de donner la parole aux personnes concernées par cette étude : les sourds, malentendants, malvoyants et aveugles, en réalisant une pré-enquête pour faire un état des lieux de la situation actuelle. Ainsi, j'ai créé un questionnaire (annexe) dont le but était de recenser les difficultés et besoins de ce public. Malheureusement, ce public n'est pas très représenté à l'UPVM3. J'ai donc décidé d'élargir ma population à tout étudiant en situation de handicap sensoriel, ayant étudié ou étant actuellement en cours d'études dans des établissements d'enseignement supérieur dans la France métropolitaine et DOM-TOM.

J'ai diffusé le lien du questionnaire en passant par Handi-Études, mais j'ai trouvé la plupart des participants en partageant sur des espaces de réseaux sociaux dédiés au public concerné. Par exemple, j'ai partagé le lien sur une page Instagram dédiée aux implants cochléaires. Cette méthode de partage était la plus facile, car ça aurait été très chronophage d'envoyer des mails aux différents services d'accueil des étudiants en situation de handicap des universités pour leur

demander de relayer le message, sachant que ces troubles ne sont pas les plus communs à l'université. Finalement, j'ai recueilli 60 réponses. Les résultats sont les suivants :

Quel est votre dernier niveau d'études ?

60 responses

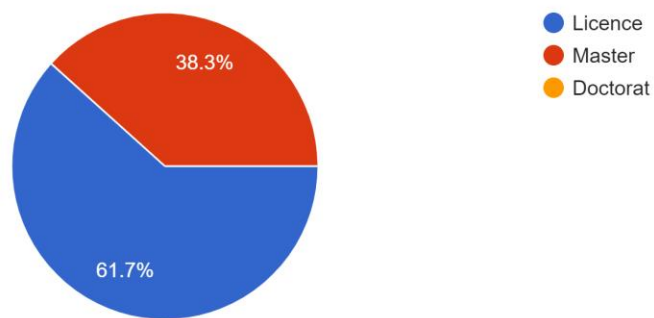
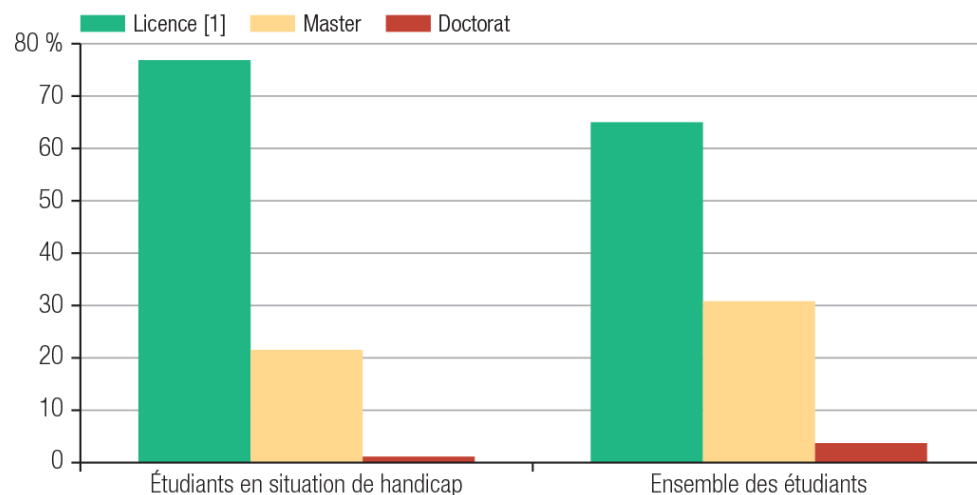


Figure 2 Répartition des étudiants en situation de handicap par niveau d'étude

Nous voyons donc ci-dessus que la part la plus importante des personnes interrogées correspond aux étudiants en licence. Ces résultats sont conformes aux résultats retrouvés dans un travail de recherche mené par le ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (ci-après MESRI).

Répartition des étudiants en situation de handicap à l'Université par cycle en 2019-20 (en %)

France métropolitaine + DOM



[1] Y compris la Licence professionnelle, hors DUT.

Source : MESRI-DGESIP.

Figure 3 Répartition des étudiants à l'université selon MESRI

En comparant d'autres variables, on voit que les résultats de la pré-enquête sont plus ou moins comparables à ceux retrouvés par le MESRI :

- Part des ESH bénéficiant d'aménagements d'examen : 81,7% (pré-enquête), 86,8% (MESRI) ;
- Part des ESH bénéficiant d'aménagements aux cours : 66,7% (pré-enquête), 73,6% (MESRI).

Au vu de ces résultats, je me permets de conclure que mon échantillon est assez représentatif de la population, même s'il ne prend en compte que les personnes avec des troubles auditifs ou visuels.

Une question qui me semble importante pour établir une base de référence est la question « Dans quel domaine étudiez-vous ? ». Cette question me permet de voir la répartition des étudiants dans les différents domaines à l'université et me permet ainsi de déterminer quels professeurs cibler lors de mes entretiens. La majorité des étudiants qui ont répondu au questionnaire sont en filière sciences humaines et sociales (environ 51,6% des répondants). En ordre décroissant, ils sont suivis

par des répondants ressortants des filières arts et littérature (18,4%), de la filière droit (16,7%), de filières scientifiques (11,7%), et finalement un répondant ressortait de la filière STAPS (1,6%).

Bénéficiez-vous d'aménagements de cours ?

60 responses

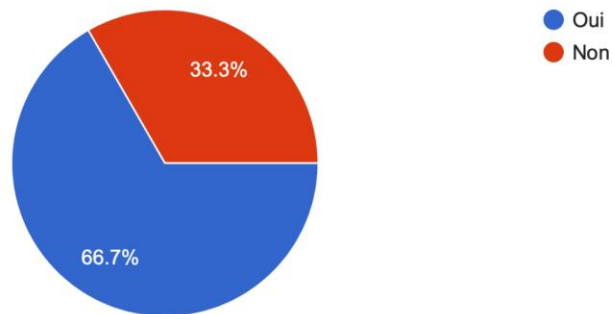


Figure 4 Part des répondants qui bénéficie d'aménagements aux études

Nous voyons que 66,7% des étudiants concernés bénéficient d'aménagements aux études. 21 personnes ont besoin d'aides humaines, 7 d'aides techniques. L'aménagement le plus commun est l'aide à la prise de note.

Bénéficiez-vous d'aménagements d'examen ?

60 responses

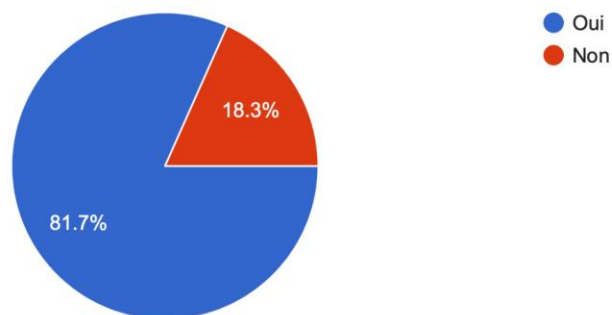


Figure 5 Part des répondants qui bénéficie d'aménagements aux examens

81,7% des étudiants ont besoin d'aménagements d'examen. Sur les 49 personnes qui ont répondu «Oui», 31 répondants ont bénéficié de tiers temps. Le deuxième aménagement le plus commun est un.e secrétaire d'examen.

47,3% des répondants estiment que ces aménagements ne permettent pas de compenser leurs difficultés. Ayant maintenant les besoins de ce public, il est temps de réaliser un diagnostic de l'Université.

À l'UPVM3, un travail sur le registre public d'accessibilité a été entamé en 2018. Cependant, l'aspect accessibilité des services n'était pas pris en compte depuis. Dans le cadre de mon contrat au sein de la Mission Handicap, je me suis vue accorder la mission d'évaluation de l'accessibilité des services, ainsi que la mise en ligne de toutes les informations recueillies.

Chaque service a reçu une grille d'autoévaluation qui, une fois remplie, me permet d'évaluer son niveau d'accessibilité. Quatre troubles sont concernés : les troubles moteurs, visuels, auditifs et psychiques. Pour chaque trouble, j'accorde au service une couleur :

- Pictogramme vert : le service est pleinement accessible à ce public.
- Pictogramme orange : le service est accessible avec assistance.
- Pictogramme rouge : le service n'est pas accessible à ce public.

Sur les 33 services contactés, 21 services ont renvoyé leurs fiches complétées (soit 64%), et 18 fiches sont déjà en ligne avec leurs pictogrammes, soit environ 55%.

Sur les 21 fiches reçues :

Tableau 1 Résumé des résultats du RPA de l'UPVM3

Troubles / Couleurs	Vert	Orange	Rouge
Troubles moteurs	76%	19%	5%

Troubles visuels	66%	24%	10%
Troubles auditifs	85%	10%	5%
Troubles psychique	95%	5%	0%
Total	81%	14%	5%

Ce qui ressort de ce diagnostic est l'absence de prise en compte des personnes avec un trouble visuel dans l'offre de service, surtout pour tout ce qui ressort de l'ordre du numérique. Les documents en ligne ne sont souvent pas déposés sous format accessible. De plus, sur le campus, nous observons une absence de bandes de guidage ou de marquage au sol. Il n'y a pas de signalétique braille non-plus.

L'UPVM3 va cependant mettre en place des leviers pour favoriser l'accessibilité à travers la Mission Handicap et le service Handi-Études.

II.4.4 Des leviers afin de favoriser l'accessibilité

II.4.4.1 L'aménagement du milieu d'étude

Les aménagements du milieu d'étude reviennent aux aménagements dits physiques. Ceci comprend, mais ne se limite pas à, les ascenseurs, les rampes, la signalétique, etc. En général, ces aménagements doivent être mis en place dès la conception de bâtiments. L'UPVM3 étant construite avant les lois sur l'accessibilité, des travaux sont prévus pour les mettre en accessibilité. La chronologie de ces travaux est détaillée dans le schéma directeur handicap, qui est mis en ligne.

Certains aménagements du milieu d'étude sont plus particuliers selon les besoins. Par exemple, Handi-Études peut mettre à disposition d'un étudiant une table électriquement relevable, ou un casque réducteur de bruit. Nous pouvons également leur donner accès au parking du campus, ainsi qu'à des salles de repos réservées aux usagers du services. Ces dernières sont mises en place pour permettre aux étudiants en situation de handicap qui sont sujets à une grande fatigabilité ou à une surcharge sensorielle de se reposer dans un espace où ils sont en sécurité.

II.4.4.2 L'aménagement d'études

En complément aux aménagements du milieu, si l'étudiant a besoin d'aides supplémentaires, il peut en demander à Handi-Études.

Le premier type d'aménagement est l'aménagement au cursus. Selon les cas, il est possible d'étaler la durée d'études pour alléger la charge de travail demandée par semestre.

Il existe également des aménagements aux études. En général, nous y trouvons les aides à la prise de notes, mais aussi l'adaptation de documents et les aides à l'organisation, aux démarches administratives.

Finalement, pour les aménagements aux examens, Handi-Études peut préconiser un tiers-temps, mettre à disposition un secrétaire d'examen, ou une salle particulière, entre autres.

II.4.4.3 L'opérationnalité accessible via les outils numériques

Pour une réelle université inclusive, un changement de paradigme est nécessaire. Le circuit actuel d'un étudiant en situation de handicap à l'université est le suivant :

- L'étudiant fait ses choix sur Parcoursup, en remplissant une fiche de liaison qui le met en contact avec le service d'accueil des étudiants en situation de handicap de l'université.
- Il s'inscrit administrativement et pédagogiquement à l'université de son choix.
- Il rencontre le service de médecine universitaire et le service des étudiants en situation de handicap pour décider des aménagements nécessaires pour compenser son handicap.
- Les aménagements aux examens sont appliqués, certains aménagements aux cours restent à la discrétion du professeur (exemple : l'envoi des cours ou le port d'un micro HF).

Ce circuit ressort d'un paradigme de compensation : on identifie les problèmes d'apprentissage de l'étudiant en raison de son handicap et l'on le compense. Ceci est une approche individualiste, qui ne vient pas traiter le problème central : celui du manque d'accessibilité du cours. Si les cours étaient nativement accessibles, les besoins de compensation ne seraient pas les mêmes.

Par exemple, à l'UPVM3, la plupart des demandes de compensation pour les aménagements destinés aux études sont des preneurs de notes. La majorité des étudiants en situation de handicap ne peuvent pas suivre le cours et prendre les notes en même temps, et certains professeurs ne

mettent pas leurs supports ou notes de cours en ligne. Des preneurs de notes sont alors recrutés pour compenser ce besoin. La compensation cible les manques et les déficiences générées par le handicap dans l'apprentissage. Au contraire, l'accessibilité considère le collectif et se détache du manque pour imaginer des solutions bénéfiques à tous. Comment pouvons-nous rendre l'enseignement adapté pour qu'il soit accessible au plus grand nombre ?

Une solution possible sont les outils numériques. Les différents formats et logiciels permettent de créer des solutions pour tous. Une transformation des pratiques pédagogiques des professeurs en considérant l'évolution des outils numériques peut rendre un cours accessible dès sa conception, et donc diminuer la demande de preneurs de notes. L'opérationnalité inclusive est «la capacité d'une ressource à contribuer à l'accessibilité numérique universelle» (Benoit, Feuilladiou, 2017).

II.4.4.4 Obstacles à la mise en oeuvre de ces politiques

Néanmoins, malgré la nouvelle législation, nous observons des difficultés dans la pratique. Les personnes en situation de handicap sont sujettes à de multiples formes de discrimination. Elles sont protégées contre les discriminations par la loi, mais, malgré cela, les discriminations validistes sont la première cause de saisine du défenseur des droits.

Le validisme est, tout comme le sexisme ou le racisme, un rapport social de pouvoir visant à discriminer les personnes en situation de vulnérabilité, dans ce cas les personnes en situation de handicap. Traduit de l'anglais *ableism*, c'est un concept né des études du handicap dans sa dimension sociale (*disability studies*). Le validisme peut être actif, par exemple refuser un demandeur d'emploi en raison de son handicap ou sa reconnaissance en qualité de travailleur handicapé (RQTH). Cependant, il est bien souvent intériorisé. Aussi appelé «validisme bienveillant», ce type de micro-agressions peut nuire à l'inclusion d'une personne. Par exemple, certaines personnes s'adressent systématiquement à l'accompagnant d'une personne en situation de handicap plutôt qu'à cette dernière. Cette infantilisation est une forme de validisme bienveillant : en pensant communiquer des informations de la meilleure façon possible, l'interlocuteur exclut complètement la personne en situation de handicap.

II.5 Handicapé ? Déficient ? En situation de handicap ? De quoi parle-t-on ?

Avant de continuer, je trouve pertinent de faire un point lexical. Le terme que je choisis d'employer dans ma recherche est le terme de situation de handicap.

Le handicap n'est pas simplement une préoccupation médicale. Il a une place dans la société, il est alors également anthropologique.

Revenons sur l'étymologie du mot. «Handicap» vient de l'anglais *hand-in-cap*. Au XVIII^e siècle, dans les courses de chevaux, un arbitre, appelé *handicapper*, soit handicapateur, était chargé d'évaluer les performances des chevaux, et d'handicaper les meilleurs pour permettre l'égalité des chances. Pour cela, il leur attribuait des poids supplémentaires. Au XX^e siècle, ce terme est utilisé pour désigner une personne qui doit porter un poids plus lourd : celle de sa maladie, son trouble ou sa déficience. On commence à parler de personnes handicapées. La représentation du handicap est claire : c'est un désavantage.

Il y a toujours un décalage entre les visions internationale et française du handicap, que ce soit dans la législation ou dans l'usage courant. Il y a deux visions du handicap : l'approche médicale et l'approche sociale.

L'approche médicalisée du handicap renvoie le handicap à la personne. Elle a deux spécificités :

- Le handicap provient de la personne ;
- Il faut soigner la personne pour la rapprocher de la norme.

L'approche sociale du handicap quand à elle est centrée sur le rôle de la société :

- Le handicap provient de la non-accessibilité de l'environnement ;
- Il faut élargir le concept de la norme et considérer l'hétérogénéité comme étant la norme.

En France, nous sommes encore dans une vision largement médicalisée du handicap, même si depuis quelques années, nous voyons la prise en compte de l'état d'accessibilité des lieux dans les législations.

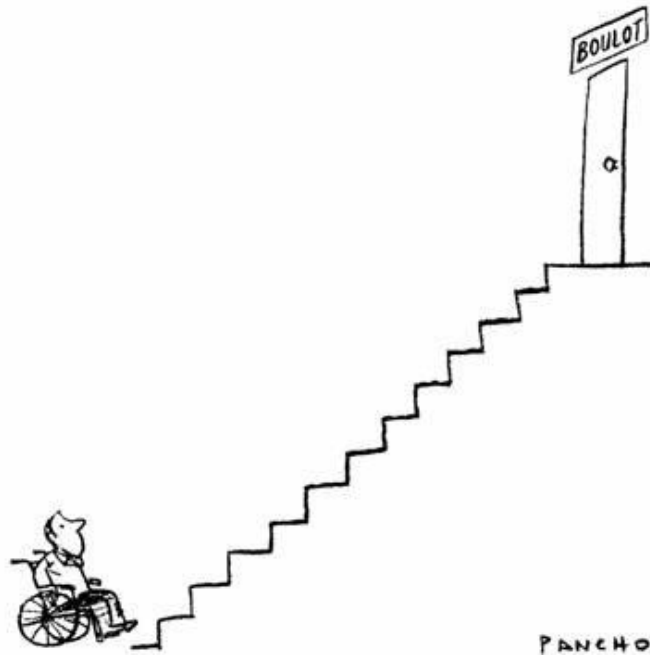


Figure 6 Illustration du handicap par Pancho

Prenons cette illustration par Pancho pour concrétiser ces visions. La personne à mobilité réduite en fauteuil roulant est en bas d'escaliers, elle ne peut pas se rendre au travail. Selon l'approche médicale, elle ne peut pas travailler car elle est en fauteuil. Selon l'approche sociale, la personne ne peut pas travailler car le lieu de travail n'a pas installé une rampe (ou un ascenseur) pour lui donner accès aux locaux.

III — Problématique et hypothèses

III.1 Argumentaire

Comme nous l'avons vu précédemment, depuis 2005, les ERP sont tenus de mettre en place des aménagements de locaux et de services pour accueillir les personnes en situation de handicap et s'assurer que toutes les prestations offertes soient accessibles. Cependant, aucune règle concrète n'existe pour guider les universités, en particulier les professeurs, dans l'application de cette loi. Les aménagements de cours et d'examens sont souvent sous forme d'aides humaines, car les cours universitaires ne sont pas conçus en prenant compte des besoins éducatifs particuliers. L'objectif de l'université est la transmission des savoirs. Au vu de la demande croissante en raison de l'universitarisation, un accompagnement personnalisé est difficile, voire impossible selon les effectifs étudiants. En cours, les étudiants en situation de handicap sont souvent suivis par des assistants pédagogiques (AP), qui adaptent les cours et les supports, car ces derniers ne sont pas accessibles. Ce qui ressort de mes observations depuis ma prise de poste au mois de septembre est le manque de formation des professeurs aux besoins éducatifs particuliers. Une évolution constante est nécessaire pour accorder d'une part les valeurs de la société qui changent constamment, et d'autre les valeurs de l'université traditionnelles.

Quelle est la raison de ce retard sociétal à l'université, une institution qui se veut par excellence précurseur en recherche et innovation ? Même si le nombre d'étudiants en situation de handicap sensoriel à l'université est en hausse depuis la loi de 2005 et le CPU de 2012, la part de ces étudiants reste minime comparée aux étudiants lambdas. Le parcours universitaire des étudiants en situation de handicap diffère du parcours du reste des étudiants. Un état des lieux de l'état de l'enseignement supérieur réalisé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche montre la répartition des étudiants en situation de handicap par cycle pour l'année universitaire 2019-2020. Nous voyons que ce public est surreprésenté en licence et sous-représenté en master et doctorat. Cela voudrait dire qu'au courant de leur cursus universitaire, les étudiants en situation de handicap arrêteraient leurs études avant de commencer leur master (soit en cours de licence, soit après l'obtention du diplôme).

III.2 Question de recherche

Au vu du florilège étudié en partie II et de mes observations de terrains, je pose la question suivante:

Quelles tensions ressortent des pratiques des professeurs quant à la mise en accessibilité des cours pour les étudiants avec un trouble sensoriel ?

Cette question de recherche soulève également les sous questions suivantes :

Y a-t-il une résistance des professeurs dans la prise en compte des besoins des étudiants en situation de handicap sensoriel ? Est-ce en raison d'un manque de sensibilisation et de formation ou est-ce que cette résistance découle de leur rapport au savoir ?

III.3 Hypothèses

III.3.1 Hypothèse 1

Lors de mon contrat d'apprentissage et notamment pendant les prises de contact avec les professeurs, j'ai remarqué que ceux-ci semblent parfois croire que le travail d'adaptation des cours est la mission du service Handi-Études. Cependant, leur mission est la transmission des connaissances, et ce à tous les étudiants. Les textes de lois ne précisent pas forcément à qui revient le rôle d'adaptation. Si nous reprenons l'article L. 123-4-1, nous pouvons en dégager ce qui suit :

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**.

En analysant cet article, nous pouvons en déduire que la question d'aménagement de cours ne se pose pas, et que les étudiants en situation de handicap doivent avoir accès aux cours au même titre

que les autres étudiants. Nous pouvons comprendre que le cours doit systématiquement être accessible à tous sans aménagements nécessaires. Ceci nous amène à notre première hypothèse :

Hypothèse 1 : Les professeurs ignorent que la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et l'adaptation du cours fassent partie de leurs missions.

III.3.2 Hypothèse 2

En 2019, selon la maquette de la licence en Sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry, le volume horaire concernant l'inclusion et l'éducation du public à besoins spécifiques correspondait à 2,5% du volume horaire totale de la formation, soit 36 heures obligatoires sur les 1388 heures des trois années de licence. Si nous revenons en arrière, les professeurs actuels n'auront pas une formation aux pratiques éducatives inclusives et accessibles qui conviennent aux besoins et attentes des étudiants en situation de handicap. Ils ne peuvent pas connaître les différents handicaps et les différents besoins de chaque étudiant sans sensibilisation et formation. À l'exception des professeurs des écoles qui sont titulaires du CAPA-SH, les professeurs des écoles sont formés aux outils pédagogiques, mais pas aux besoins éducatifs particuliers. Les professeurs d'université quant à eux n'ont aucune formation à l'enseignement, qu'il soit inclusif ou non. Ils sont considérés comme spécialistes de leurs domaines, et donc aptes à transmettre le savoir. Or sans formation aux méthodes et outils pédagogiques, il est complexe de construire un cours inclusif. Si cela est bien le cas, il n'est pas raisonnable de s'attendre à une connaissance approfondie des différents types de handicap, ni des besoins éducatifs des personnes avec ces handicaps. Nous en venons ainsi à notre deuxième hypothèse :

Hypothèse 2 : Les professeurs ne se forment pas parce qu'ils ignorent la question des besoins éducatifs particuliers.

III.3.3 Hypothèse 3

À tout moment dans une profession, les savoirs évoluent. Pour certains professeurs, il y a vingt ans, la question du handicap ne se posait que très peu dans l'enseignement supérieur. Auparavant, les études supérieures n'étaient réservées qu'aux élites de la société. Le tri se faisait dès l'école. Les personnes en situation de handicap, étant presque toujours inévitablement en difficulté

scolaire, étaient bien vite écartées. Selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, seulement 4862 étudiants déclarés en situation de handicap étaient inscrits dans l'enseignement supérieur pour l'année universitaire 1999-2000. Presque vingt ans plus tard, en 2020-2021, il y a désormais plus de 35079 inscrits (MESRI, fiche 14-02, 2022). La massification de l'enseignement supérieur se traduit donc par un changement de public inscrit à l'université. Ce changement, les différentes typologies de handicap, les différents besoins, peuvent être difficile pour certains à comprendre sans formation. Lorsque les personnes qui, il y a dix ans, étaient « un idiot qui ne comprend pas », se retrouvent dans leurs classes, il y a forcément des conséquences aux désaccords entre ce qu'ils observent et ce qu'ils connaissent. Ce comportement est observable avec les outils numériques par exemple. Le numérique offre des outils qui pourraient rendre les cours beaucoup plus accessibles. Cependant, il semble y avoir une très forte résistance à l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement, que ce soit à l'école ou à l'université. Le manque de compréhension et la rupture brutale entre traditionnel et inclusif risque de désengager les professeurs de cette évolution citoyenne et solidaire de la société, et les démotiver quant aux formations professionnelles autour de la question du handicap. Ainsi, la troisième hypothèse que je formule est qu'il y a une résistance liée à une réticence de lâcher les connaissances et pratiques déjà acquises, et de les remplacer par des pratiques ou des outils qu'ils ne maîtrisent pas ou maîtrisent peu :

Hypothèse 3 : La résistance des professeurs aux nouveaux outils et à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers est expliquée par leur rapport au savoir.

IV — Partie méthodologique

IV.1 Approche méthodologique

Pour ce travail de recherche, j'ai choisi une méthodologie de recherche qui se base sur une méthodologie clinique. Le handicap et l'enseignement sont tous deux des questions humaines, mais plus que cela, des questions personnelles. Il me semble donc logique de les traiter de la sorte. Comme précisé précédemment, je cherche également à faire ressortir le déjà-là des sujets lors de l'entretien.

IV.2 Méthodologie de collecte des données

Ma pré-enquête, dont j'ai exposé les résultats en II.4.3, constitue une enquête quantitative, dont l'analyse était compréhensive. Le but était de créer une base pour situer les réponses des professeurs.

Mon enquête principale est une enquête qualitative.

IV.2.1 Choix des professeurs

Rappelons que ce qui ressort de notre enquête quantitative. La majorité des étudiants qui ont répondu au questionnaire sont en filière sciences humaines et sociales (environ 51,6% des répondants). En ordre décroissant, ils sont suivis par des répondants ressortants des filières arts et littérature (18,4%), de la filière droit (16,7%), de filières scientifiques (11,7%), et finalement un répondant ressortait de la filière STAPS (1,6%). Il me semble donc pertinent de conduire des entretiens avec des professeurs de l'UPVM3, faculté d'art, littérature et sciences humaines et sociales, correspondant aux filières de 70% des répondants. J'ai contacté plusieurs professeurs. J'ai eu quelques retours. Je choisis de m'entretenir avec trois professeurs. J'ai choisi leurs domaines selon les résultats de cette pré-enquête. Pour préserver l'anonymat des sujets, leurs domaines seront censurés, et ce dans ce dossier ainsi que dans les retranscriptions d'entretiens.

IV.2.2 Les entretiens

IV.2.2.1 Temporalité de la recherche

Les entretiens ont eu lieu dans les mois de février et mars 2022. Cela m'a donné le temps de commencer l'état de l'art, et de pouvoir créer ma grille d'entretien (consultable en annexe), tout en me laissant le temps de retranscrire et analyser les résultats, en vue d'une soutenance prévue en septembre.

IV.2.2.2 Stratégies et méthodes

J'ai choisi pour cette recherche les entretiens semi-directifs. Ceci m'a permis de laisser la place au sujet de s'exprimer, tout en m'assurant que nous ne nous écartons pas des thématiques de recherche.

Deux entretiens se sont déroulés dans les bureaux des professeurs, et le troisième en visioconférence avec un fond neutre. Ceci était un choix réfléchi : je ne voulais pas mener les entretiens dans les locaux du service Handi-Études, pour éviter d'enclencher des réponses dites politiquement correctes. Dans le bureau d'un professeur, c'est lui qui a le pouvoir, il est naturellement plus à l'aise. Il n'a pas à adopter de posture particulière. Parallèlement, j'ai contacté les professeurs de mon adresse mail étudiante, pour qu'ils n'associent pas mon étude au service.

Pendant les entretiens, j'ai laissé la place aux professeurs. J'ai utilisé les trois grandes méthodes de recueil d'informations en entretien : les silences, les reformulations, et les déformations. J'ai surtout utilisé les silences car c'était le plus naturel, et l'embarras du silence poussait les professeurs à développer leurs propos. Si je trouve qu'elles ne développent pas assez une idée, je la reformule pour les inciter à en parler davantage. J'ai parfois utilisé les déformations, mais ce n'est pas la méthode de recueil de données avec laquelle je suis la plus à l'aise, et je craignais de prendre un air accusatif au vu de la sensibilité du sujet, donc je me suis limitée.

IV.3 Méthodologie d'analyse

Pour l'analyse du contenu des entretiens, j'ai opté pour une méthode qui se rapproche plus des travaux de Bardin (2013). C'est-à-dire, mon analyse est réalisée en trois temps : la préanalyse, l'exploitation du matériel, et le traitement des résultats et l'inférence.

Après la retranscription, je réalise une lecture flottante des entretiens, durant laquelle je fais ressortir des mots-clés et des thèmes selon mes premières impressions.

Dans un deuxième temps, à travers une exploitation du matériel, qui elle est plus longue et consiste à coder mes données, je fais ressortir des mots clés, qui me permettent d'établir 3 rapports-à, que j'utiliserai en filtre d'analyse dans ma partie V. Chaque rapport-à est défini par deux axes en tension. Les tensions vont être évaluées sur des échelles numériques linéaires, avec des points allant de 4 à 4. Cependant, avant de les présenter, il est toutefois intéressant de rappeler la question de recherche et les hypothèses.

Quelles tensions ressortent des pratiques des professeurs quant à la mise en accessibilité des cours pour les étudiants avec un trouble sensoriel ?

Hypothèse 1 : Les professeurs ne savent pas que la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et l'adaptation du cours fassent partie de leurs missions.

Hypothèse 2 : Les professeurs ne se forment pas parce qu'ils ignorent la question des besoins éducatifs particuliers.

Hypothèse 3 : La résistance des professeurs aux nouveaux outils et à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers est expliquée par leur rapport au savoir.

IV.3.1 Le rapport au savoir

Premièrement, il ressort des entretiens une tension quant au rapport au savoir. Je rappelle ici que je choisis de travailler le rapport au savoir tel que défini par l'équipe CREF. Le savoir a une place très importante dans l'enseignement supérieur. Il est naturel que les professeurs sujets aient des idées préconçues sur ce concept. Le déjà-là des trois professeurs détermine la façon dont elles interagissent dans un espace pédagogique.

La première tension est la celle de l'axe expertise. Nous analyserons donc dans un premier temps selon la tension ignorance-compétence les savoirs à enseigner des professeurs. Ceci va relever de leur aise par rapport aux savoirs, ainsi que leur boîte à outils. Pour pouvoir les positionner sur cet axe, nous nous posons les questions suivantes : se jugent-elles aptes à enseigner ? Sont-elles spécialistes de leurs domaines ? Connaissent-elles les outils mis à leur disposition ? Savent-elles les utiliser ? Les entretiens étant semi-directifs, l'axe expertise nous permet de situer les compétences de l'enseignant sur cette échelle telles qu'elle les évalue.



Figure 7 Axe de l'expertise

Il ressort ensuite des entretiens l'axe du suivi, qui met en tension Abandon-Accompagnement. Lorsque nous abordons la question des outils, il est important de savoir d'où ces outils proviennent. L'université se doit de former ses enseignants. Nous analyserons la situation telle qu'elle est vécue par les professeurs à travers cette tension. Il ne s'agit pas de déterminer si les professeurs sont formés, car ceci peut relever d'une autoformation, ou d'une formation précédant leur arrivée à l'UPVM3. Nous sommes simplement dans l'illustration des propos des professeurs par rapport à un suivi institutionnel. Nous représentons donc l'axe du suivi comme tel :



Figure 8 Axe du suivi

Ces deux axes vont donc nous permettre d'évaluer le rapport au savoir des professeurs.

IV.3.2 Le rapport au handicap

Ensuite, le handicap étant le concept clé de l'entretien, nous analyserons le rapport des professeurs au handicap. Tout comme pour le premier rapport à, le déjà-là des professeurs influencent leurs représentations et leurs interactions.

La première tension, et la tension la plus évidente, c'est celle de la vision du handicap, soit la tension approche sociale-approche médicale. La vision sociétale du handicap évolue d'une approche médicale vers une approche sociale. Dans l'approche médicale, on est dans le déni de la personne, et surtout de son droit à l'accès à l'enseignement supérieur. Il est donc important d'évaluer où se positionnent nos sujets sur cet axe. La première tension se définit donc comme telle.

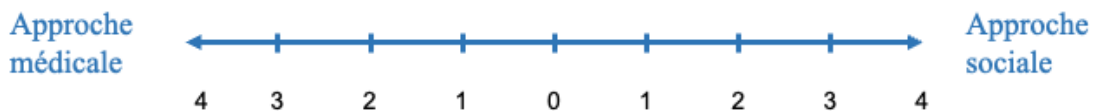


Figure 9 Axe de la vision

La deuxième tension relève de l'expérience personnelle du sujet. Est-il lui-même en situation de handicap, ou proche d'une personne en situation de handicap ? A-t-il travaillé avec des personnes en situation de handicap auparavant ? Cette expérience personnelle est importante, car elle peut jouer sur l'image que le professeur a du handicap, sur son interaction avec l'étudiant et sur sa motivation à se former. Ainsi, nous évaluerons cet axe selon la tension étrangeté-familiarité :

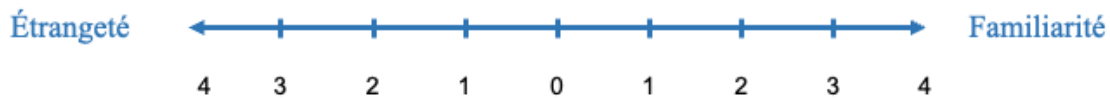


Figure 10 Axe de la proximité

Ces axes vont nous permettre d'évaluer le rapport au handicap de chaque professeur.

IV.3.3 Le rapport à l'épreuve

Le dernier rapport-à que je tire des entretiens est le rapport à l'épreuve. Selon André Terrisse "l'épreuve est le moment où le sujet vérifie sa qualité". Dans une épreuve didactique, l'enseignant à plusieurs obstacles, dont la difficulté de transmission du savoir : «celui qui sait ne comprend pas pourquoi l'autre ne comprend pas» (Terrisse, 2015). En cas d'échec face à l'épreuve, l'enseignant à 3 choix : insister, développer des stratégies d'évitement, ou renoncer. Il est intéressant de voir comment les professeurs se placent par rapport aux épreuves qu'elles rencontrent dans le quotidien, et particulièrement quand il s'agit d'interagir avec les étudiants en situation de handicap.

D'abord, il convient d'évaluer l'expérience du professeur. Les réponses aux différentes situations dépendent aussi de l'ancienneté d'un professeur. Nous positionnons donc nos trois professeurs sur un axe expérience professionnelle. Pour cet axe, nous ne prenons pas simplement en compte les années de travail dans l'enseignement supérieur, mais aussi le travail effectué auprès d'un public en général.



Figure 11 Axe de l'expérience

La deuxième tension que nous relevons est celle de l'affect du sujet. Prend-t-il plaisir à enseigner à ce public, ou est-ce plutôt une source de souffrance pour lui ? L'enseignement est un rapport humain, et l'affect du professeur y occupe une place. Nous définissons ainsi cet axe sur l'échelle suivante :

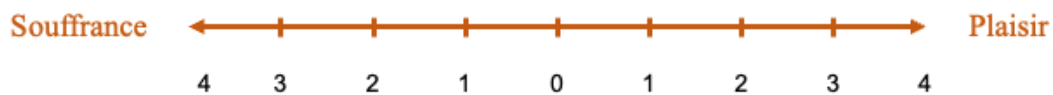


Figure 12 Axe de l'affect

Ces deux axes vont nous permettre de définir le rapport à l'épreuve des professeurs.

Maintenant que nous avons défini ces trois rapport-à, nous pouvons commencer l'analyse du contenu des entretiens.

Dans un premier temps, j'effectue une analyse individuelle des sujets, et après avoir positionné les professeurs sur chaque axe en tension, je remplis le simplexe suivant pour illustrer les réponses des professeurs dans l'ensemble. Le simplexe est divisé en deux hémisphères : les butées qui sont des freins et les butées qui sont des moteurs. Dans le sens des aiguilles d'une montre, les moteurs sont entre l'approche sociale et le sentiment d'accompagnement inclus, et les freins de l'approche médicale au sentiment d'abandon inclus.

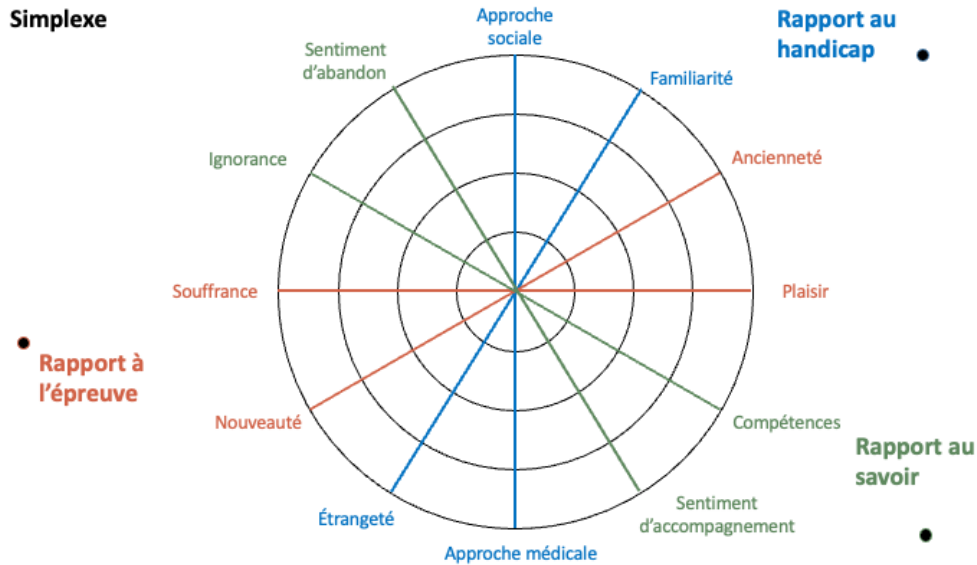


Figure 13 Simplexe vierge

V — Résultats et Analyse des données

Pour analyser les données, nous allons d’abord analyser chaque sujet individuellement au filtre des 3 rapports-à définis en IV.3. Ceci nous permet de construire trois cas. Ci-dessous un tableau représentatif des profils de nos trois interlocutrices. Leurs profils seront détaillés individuellement ultérieurement.

Tableau 2 Présentation des profils

	Ancienneté	Statut	Situation de handicap
Yak	6 ans	Titulaire - Enseignant chercheur	Non
Noé	21 ans	Chargée de cours	Non
Tamaran	3 ans	Doctorante - chargée de cours	Oui

Nous remarquons que les 3 sujets ont des statuts différents au sein de l’université.

V.1 Le Cas Yak

Notre première interlocutrice est Yak. Nous nous retrouvons à son bureau le 22 février 2022, au matin. Elle occupe le statut d’enseignant chercheur et appartient au corps des maîtres de

conférences. Elle est enseignante titulaire à l'UPVM3 depuis 6 ans. Elle est investie auprès des étudiants, occupant le rôle de responsable des L1, ainsi que celui de référent pédagogique. Elle est co-responsable d'un master 2 de sa discipline. Avant de s'orienter vers l'enseignement, Yak travaillait dans des services de neurologie dans des centres hospitaliers, notamment auprès de publics avec des troubles cognitifs de la mémoire et du sommeil. Ainsi, nous voyons qu'elle a déjà une expérience professionnelle avec le handicap.

V.1.1 Le rapport au savoir de Yak

Tableau 3 Rapport au savoir de Yak

	Verbatim	Commentaires
Axe de l'expertise	C'est une chance surtout que les trois enseignants chercheurs de la formation aient une vie avant la fac une vie professionnelle et et et dans le champ dans lesquels on les forme quoi. Donc là oui c'est oui même si on a encore de la matière qui est transmise mais par exemple mais on est mais par exemple on est plus dans la transmission théorique on va essayer par exemple de les de la transmettre via des jeux de rôle (...) donc quand on fait des jeux de rôle moi je missionnés étudiants acteurs qui vont faire les patients par exemple qui va travailler un diabète par exemple un diabète vous avez un diabète donc les gens il doit aller rechercher les enfants et du coup ça passe la formation par la pratique.	Nous voyons l'importance que Yak accorde à la pratique en terme de compétences. Selon elle, l'aspect pratique est un aspect indispensable de la formation.
Axe du suivi	D'ailleurs ça, c'est un problème. On est recruté comme enseignant chercheur et on a zéro formation pédagogie. Cherchez l'erreur.	Yak relève bien le manque de formation à la pédagogie.
	Je me rapprocherais du service. Je veux montrer à l'étudiant, voilà ce que je peux faire dans la mesure du possible.	Cependant, elle montre qu'elle sait bien où trouver de l'aide si besoin, et montre qu'elle ne se sent pas complètement abandonnée.

Positionnement de Yak sur les axes en tensions du rapport au savoir :

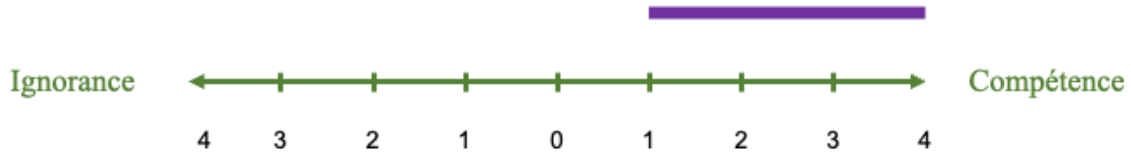


Figure 14 Position de Yak sur l'axe de l'expertise

À travers ses propos, nous voyons que Yak se considère très compétente au vu de ses multiples expériences professionnelles. Nous la plaçons donc à l'extrême «Compétence» de l'axe de l'expertise. Dans son enseignement, la pratique l'emporte sur le théorique. Parallèlement, la présence est indispensable pour apprendre. «mes PowerPoint sont quand même assez épurés donc si on ne vient pas en cours les PowerPoint ne suffisent pas et ça c'est fait exprès. Mes supports de cours ne sont pas enfin ce que je dépose sur Moodle ne permettent pas de s'en sortir sans venir au sans venir en cours ou alors il faut vraiment faire de la recherche soi-même ou vous-même être brillant". Lorsqu'elle donne l'exemple d'un étudiant qui a réussi sans assister aux cours, elle essaye de rationaliser sa réussite : «Mais je pense qu'il a beaucoup lu par ailleurs et c'est quelqu'un qui était déjà titulaire d'un doctorat donc je pense qu'il y avait eu une façon déjà une habitude à l'apprentissage on va dire.» Pour elle, l'apprentissage se fait d'abord par la pratique.

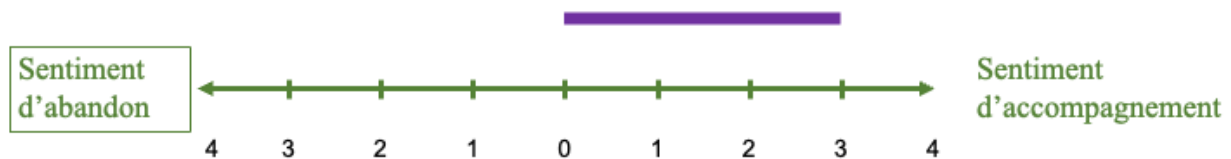


Figure 15 Position de Yak sur l'axe du suivi

Sur l'axe du suivi, nous voyons que même si Yak n'a pas de formations particulières, que ce soit dans l'enseignement ou l'éducation, elle sait demander de l'aide aux services compétents. Elle ne se considère pas délaissée par l'université, même si elle appuie le fait qu'il y a un manque de formation à l'enseignement et aux outils pédagogiques. Pour ceci, sur l'axe du suivi, elle tend vers l'accompagnement, sans pour autant y être complètement. Nous ne la plaçons pas à cheval entre les deux car malgré le fait qu'elle souligne le manque de formation, elle ne se retrouve pas dépourvue face aux situations qu'elle pourrait vivre.

V.1.2 Le rapport au handicap de Yak

Tableau 4 Rapport au handicap de Yak

	Verbatim	Commentaires
Axe de la proximité	C'est devenu un peu un running gag en début d'année quand entre co-responsables de master. Si t'a l'école de chimie à Boutonnet assure toi bien que tu n'ai pas un étudiant en fauteuil dans la promo.	Les responsables du master sont assez familiers avec le handicap pour repérer les potentiels freins à l'apprentissage des étudiants en situation de handicap moteur.
	Je me rapprocherais du service. Je veux montrer à l'étudiant, voilà ce que je peux faire dans la mesure du possible.	Elle est également familière avec les services proposés aux étudiants en situation de handicap et connaît ses interlocuteurs au sein de l'université.
Axe de la vision	Parce que même pour un même diagnostic, il y a tellement d'hétérogénéité dans la présentation clinique	Par ses expressions, nous voyons que Yak a une approche très médicale du handicap.

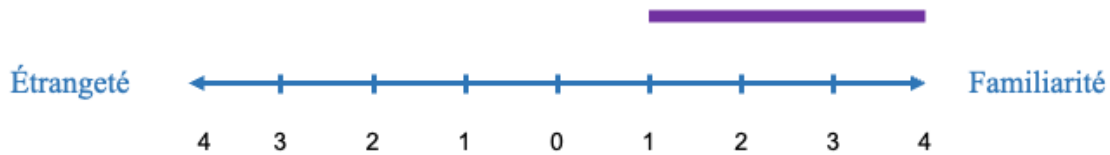


Figure 16 Position de Yak sur l'axe de la proximité

Sur l'axe de la proximité, nous plaçons Yak à la familiarité maximale. En plus de connaître les handicaps à travers son domaine, elle connaît le circuit d'un étudiant en situation de handicap à l'université, ainsi que les limites du campus. Elle est également plus ou moins familière avec les différents aménagements possibles pour les différents handicaps. Elle fait toutefois preuve d'humilité quant à ses connaissances sur le sujet, utilisant souvent le conditionnel : «je dirais»(répété plusieurs fois), «j'aurais», des expressions telles que «peut-être»(répété plusieurs fois), ou même «peut-être qu'ils ont peut-être pas besoin».

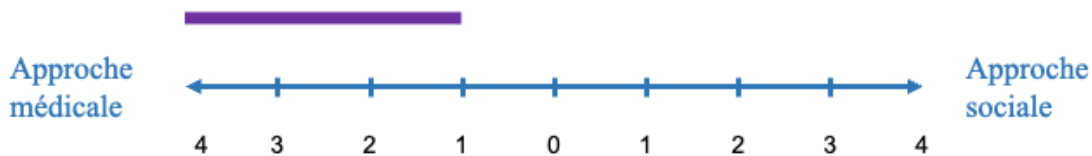


Figure 17 Position de Yak sur l'axe de la vision

Cependant, sur l'axe de la vision, nous voyons clairement que Yak a une vision purement médicale du handicap. Ayant travaillée dans des services de neurologie avant d'être enseignante, elle perçoit un handicap avant tout sous sa forme clinique. Lorsqu'elle veut parler de la façon dont un handicap peut se présenter chez les différentes personnes, elle parle plutôt d'hétérogénéité «dans la présentation clinique». Pour cela, nous la plaçons à l'extrême médicale de l'axe.

V.1.3 Le rapport à l'épreuve de Yak

Tableau 5 Rapport à l'épreuve de Yak

	Verbatim	Commentaires
Axe de l'affect	Pour moi aussi en tant qu'enseignante c'est c'est moins fatiguant, non c'est vrai ça me ça me manque c'est une application différente mais qui est moins exigeant sur le point intellectuel	Nous voyons que Yak prend plaisir à enseigner, surtout lorsque les cours sont sous forme de jeux de rôles.
	Mais généralement pour des aspects très positifs mais comment dire c'est jamais inutile y'a toujours une pertinence.	Elle est proche des étudiants de sa spécialité, se tient à leur disposition lorsqu'ils ont besoin d'aide.
Axe de l'expérience	Je suis dans ma sixième année d'enseignante titulaire à l'université Paul Valéry	
	moi j'ai travaillé avant d'être employé à la fac essentiellement dans des services de neurologie dans des centres hospitaliers voilà avec des personnes au départ qu'on appelle en consultation qui viennent consulter pour du - pour des dépistages de maladies dégénératives et après au CHU de Montpellier dans le contexte des maladies du Parkinson et des troubles du sommeil	

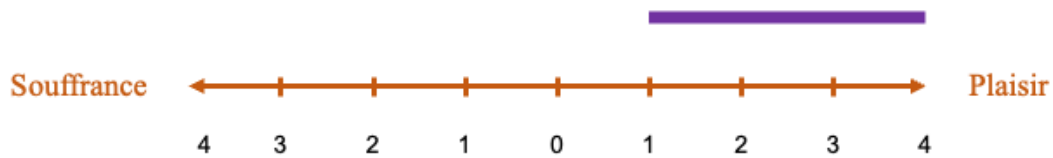


Figure 18 Position de Yak sur l'axe de l'affect

Sur l'axe de l'affect, nous situons Yak sur la partie plaisir. Elle aime son métier, elle entretient de bonnes relations avec ses collègues et ses étudiants. Elle a trouvé un système qui lui convient quant à la mise en place et la création des cours, et sait se débrouiller lorsqu'elle rencontre des situations complexes.

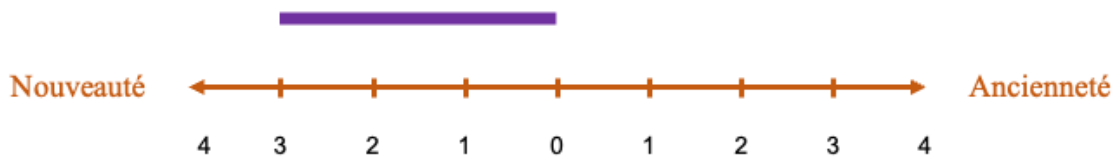


Figure 19 Position de Yak sur l'axe de l'expérience

Sur l'axe de l'expérience, nous positionnons Yak quelque peu dans la nouveauté. Elle a beaucoup d'expériences auprès de personnes en situation de handicap, mais reste nouvellement titulaire.

V.1.4 Construction du Cas Yak

Tableau 6 Synthèse des positionnement de Yak

Le cas Yak		
Rapport au savoir	Axe de l'expertise	
	Axe du suivi	
Rapport au handicap	Axe de la proximité	
	Axe de la vision	
Rapport à l'épreuve	Axe de l'affect	
	Axe de l'expérience	

Ce tableau peut être également traduit selon le simplexe suivant :

**Simplexe
Cas Yak**

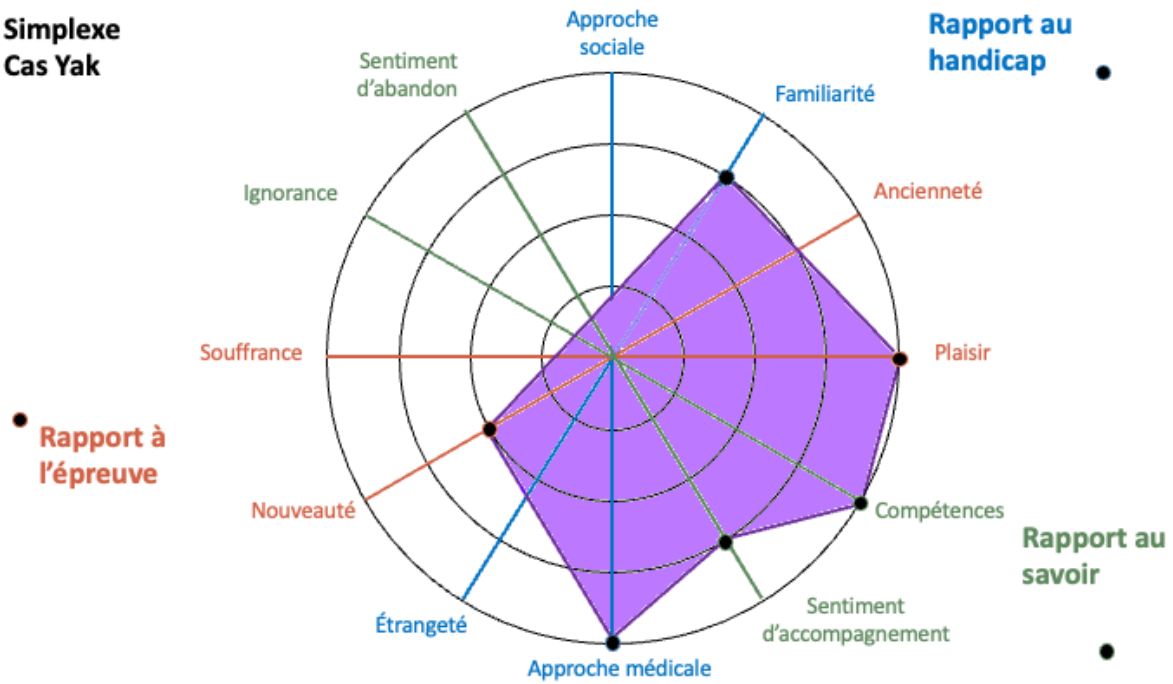


Figure 20 Simplexe résumant le Cas Yak

V.2 Le Cas Noé

Notre deuxième interlocutrice est Noé. Son entretien a lieu le 23 février 2022 dans son bureau. Elle est chargée de cours depuis 21 ans à l'UPVM3. Elle enseigne des cours de grosse cohorte, de plus de 500 étudiants parfois, pour les étudiants de licence. Elle a un DEA, une maîtrise, et un master 2 professionnel. Elle a fait quelques autres diplômes, ainsi que des travaux de recherche à titre personnel. Elle hésite avec les nomenclatures de certains handicaps ou concepts, et je la rassure en lui disant que tant qu'on se comprend, il n'y a pas de problèmes. Je la sens également très renfermée au début de l'entretien, mais elle s'ouvre assez vite, surtout quand je lui répète que l'entretien sera anonymisé.

V.2.1 Le rapport au savoir de Noé

Le rapport au savoir de Noé apparaît dès les premières minutes de l'entretien. Pour elle, la recherche c'est «émettre des doutes sur ce qui apparaîtrait" et enseigner c'est transmettre, «du savoir, et dans ce savoir, il y a bien évidemment tout ce que ça comprend, c'est à dire que aujourd'hui, on décline ça en savoir-être, savoir- tout ça pour moi c'est des conneries, il n'y a que le savoir et ça ne se décline pas»(3:46). Elle répète le mot transmettre plusieurs fois. Elle donne une place assez haute au savoir, elle semble adopter une posture quelque peu académiste. Il est clair qu'elle se considère comme une spécialiste de son domaine, et que son rôle consiste en la transmission du savoir pur.

Tableau 7 Rapport au savoir de Noé

	Verbatim	Commentaires
Axe de l'expertise	Transmettre, transmettre du savoir, et dans ce savoir, il y a bien évidemment tout ce que ça comprend, c'est à dire que aujourd'hui, on décline ça en savoir-être, savoir- tout ça pour moi c'est des conneries, il n'y a que le savoir et ça ne	Nous voyons l'importance que Noé accorde aux savoirs à transmettre

	<p>se décline pas, ça va ensemble, c'est à dire qu'on ne peut pas donner des connaissances pures sans rien. Évidemment que quand on transmet des connaissances, on transmet aussi une manière de les comprendre, une manière. Donc, comprendre, dans le sens étymologique prendre avec soi, on est là pour ça. Et surtout à l'université, on est là pour ça</p>	
	<p>Alors j'ai dit à ce qui correspond aujourd'hui à un master de recherche. J'ai un DEA en XXX, j'ai une maîtrise des sciences et techniques. Alors aujourd'hui, ça équivaut à un DESS, non? Ce n'est pas comme ça que vous appelez ça - un Master 2 pro? Oui, deux ans donc XXXX. Euh, voilà les diplômes les plus élevés. Sinon, j'ai aussi une maîtrise de XXX. Je fais plusieurs choses, on peut le faire, c'est bien utile</p>	<p>L'académisme de Noé ressort dans ce discours. Pour elle, il faut toujours apprendre car on peut apprendre.</p>
<p>Axe de l'accompagnement</p>	<p>Et puis, quand on m'a donné les C.M. de première année, puisque je ne suis que chargé de cours, il y a beaucoup de copies à corriger. Donc je pense que c'est pour ça qu'on me donner.</p>	<p>Nous ressentons à travers ces propos une colère intériorisée par rapport à son statut de chargée de TD.</p>

Voici les détails de sa position sur les axes du rapport au savoir :

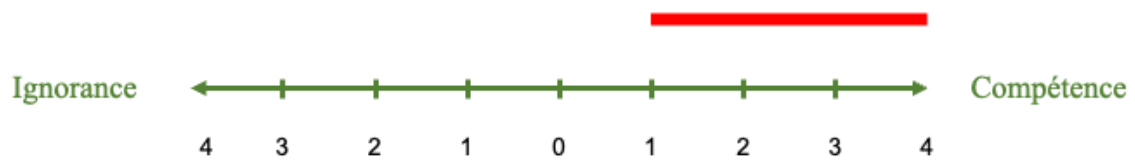


Figure 21 Position de Noé sur l'axe de l'expertise

Sur l'axe de l'expertise, nous la plaçons vers les compétences du fait de son attitude envers le savoir. Elle croit en la pureté du savoir. Si nous la comparons au triangle didactique de Houssaye, nous voyons que dans son enseignement, elle se soucie peu de la relation enseignant-élève. Pour elle, ce qui est important, c'est le savoir, et l'accès au savoir. Elle réfléchit peu à la relation pédagogique.

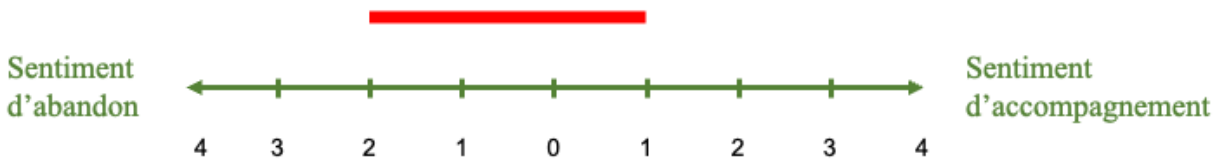


Figure 22 Position de Noé sur l'axe du suivi

Sur l'axe du suivi, nous la plaçons plutôt vers le milieu avec une légère inclination vers l'abandon, car elle ne dit pas s'emparer des outils d'accompagnement mis à sa disposition. Nous ne pouvons pas toutefois la positionner complètement dans l'abandon car elle semble bien comprendre les aménagements mis en place par le service handicap. Elle semble également bien intégrée dans son équipe de collègues, ce qui fait qu'elle ne ressent pas un abandon autre qu'un abandon institutionnel.

V.2.2 Le rapport au handicap de Noé

Tableau 8 Rapport au handicap de Noé

	Verbatim	Commentaires
Axe de la proximité	moi, j'ai travaillé dans un centre d'enfants inadaptés pour gagner ma vie pendant l'été, pendant quatre ans à 18, 19, 20 et 21 ans et deux mois chaque été. Et en fait, je me suis beaucoup, j'ai beaucoup appris et je me suis aussi attaché à un des une de ces personnes.	Elle a travaillé auprès de personnes en situation de handicap auparavant
	mais je suis revenu à l'âge de 25 ans pour tourner avec lui un film dans lequel il n'était pas. Ce n'était pas un documentaire, c'était une fiction et il était acteur de son propre, de sa propre histoire.	Elle a un lien proche avec une personne qu'elle a rencontrée.
Axe de la vision	Alors qu'est ce que ce serait un cours accessible? Et bien que n'importe qui puisse se rentrer dans ce cours?	Pour elle, accessible équivaut à avoir accès à. Elle ne développe pas forcément ce concept.
	j'ai un autre constat qui est celui de d'étudiants qui arrivent de plus en plus dans nos filières et qui ont des gros handicaps, des handicaps très lourds. Mais ce n'est pas moteur, encore une fois, parce que le handicap moteur, il gêne pas grand chose	Selon elle, les handicaps (sauf moteurs) gênent le public. Elle note également qu'ils sont de plus en plus nombreux à l'université.
	Donc nous, on est là pour favoriser l'adaptabilité? Peut être, mais on est là aussi pour que les personnes deviennent des adultes avec une réflexion. Donc pour cela, il faut déjà que la base, c'est à dire la compréhension de la langue et le	Nous voyons clairement sa confusion entre handicaps psychique, mental et intellectuel, et qu'elle associe tout trouble avec un retard intellectuel important. Elle dit que leur place n'est pas à

	<p>manierement de celle-ci à l'écrit et à l'oral, soit un acquis. Et ce n'est pas du tout le cas d'étudiants qu'on a depuis quelques années et qui arrivent avec des pathologies qui ne relèvent pas de ce qu'on peut faire à l'université pour les aider. Donc pour moi, là, l'inclusion, je vais employer un terme lourd. C'est du pipeau cynique et même plus grave que ça. Je pense qu'on les marginalise encore plus et qu'on leur fait du mal</p>	<p>l'université, et c'est une marginalisation d'office que de les laisser s'inscrire.</p>
--	---	---

Nous voyons toutefois qu'elle a du mal à accepter que certains étudiants en situation de handicap aient accès à ce savoir. Depuis quelques années, elle ressent l'augmentation des étudiants en situation de handicap dans ses cours. Sur les axes du rapport au handicap, voici comment nous positionnons Noé :

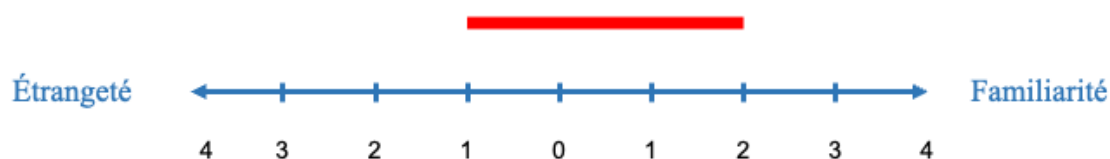


Figure 23 Position de Noé sur l'axe de la proximité

Sur l'axe de la proximité, nous la plaçons avec une tendance vers la familiarité. Noé n'est pas elle-même en situation de handicap, et n'a pas de proches en situation de handicap. Cependant, elle a travaillé tous les étés pendant 4 ans dans un «centre d'enfants inadaptés». Elle a fait cela deux mois par an de 18 à 21 ans «pour gagner ma vie». Nous pouvons donc dire que le handicap lui est familier. Nous notons néanmoins que dans le champ de l'enseignement, ceci lui est quelque peu étrange, car il y a quelques années de ça, la part des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur était moindre. Ceci constitue alors une nouveauté. À travers ces propos,

je vois qu'elle confond troubles intellectuels, troubles mentaux, et troubles psychiques. Le manque de sensibilisation et de formation des professeurs est flagrant.

Elle trouve qu'il y a plus d'étudiants avec des troubles psychomoteurs dans sa filière. Elle trouve que ces handicaps sont très lourds, et gênent, contrairement aux troubles moteurs qui ne gênent pas (19:09). Elle donne des exemples d'étudiants qu'elle a rencontré ayant un trouble moteur qui n'affecte pas «la compréhension».

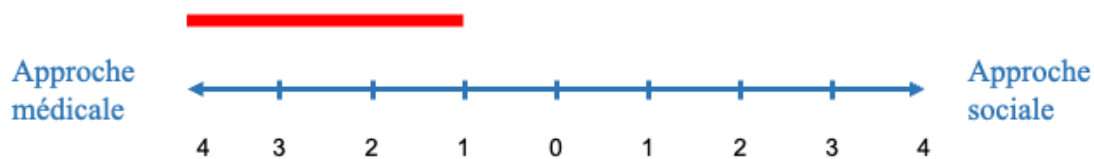


Figure 24 Position de Noé sur l'axe de la vision

Tout le long de l'entretien, nous voyons que Noé pense que les handicaps cognitifs et psychiques impliquent forcément une déficience intellectuelle. De ce fait, elle répète qu'ils ne devraient pas être à l'université. Elle pense que les centres spécialisés sont les meilleures solutions pour ce public pour «trouver leur place et pour aussi trouver des copains, même des amours». Elle évoque un étudiant en particulier, qui ne pouvait que très mal communiquer. Après l'entretien, je demande à mes collègues l'historique de cet étudiant. C'est un étudiant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) léger, qui était compréhensible dans sa communication, et qui à décrocher au bout de sa L1.

V.2.3 Le rapport à l'épreuve de Noé

Tableau 9 Rapport à l'épreuve de Noé

	Verbatim	Commentaires
Axe de l'affect	<p>Mais on ne leur rend pas service en les inscrivant normalement dans un cursus, parce qu'en plus on a dit par gentillesse (...) Il (<i>un étudiant en situation de handicap</i>) m'a rendu des copies incohérentes(...). Il répétait, il m'écrivait (...), c'était n'importe quoi. L'École et tous les enseignants, c'était pareil. Donc en plus il a, il y a eu des notes qui ne comprenaient pas. Moi, il me l'a dit quand je lui ai rendu une note ou 2,5, il me disait (<i>incompréhensible</i>), il était mal. Oui, mais je ne pouvais pas me mettre dix là. Je suis désolé, on est à la fac, là, on n'est plus. Est ce que même au lycée, si on avait mis dix, il ne fallait pas? C'était c'est une erreur, c'est des erreurs, on ne peut pas.</p>	<p>Nous voyons clairement que Noé est en complète souffrance par rapport à ça.</p>
	<p>Voilà, on ne peut pas donner une licence à un gamin qui n'aligne pas trois phrases correctes, quoi. Et je ne comprends même pas qu'on ait le même. Donc on a un problème par rapport à un handicap. Quand moi, je ne crois pas à l'inclusion,</p>	<p>Pour elle, les étudiants en situation de handicap ne devraient pas avoir accès au cours à l'université.</p>
Axe de l'expérience	<p>Oui, oui, depuis quelques années</p>	<p>Noé souligne bien le fait que la présence des étudiants en situation de handicap est une situation nouvelle pour elle.</p>

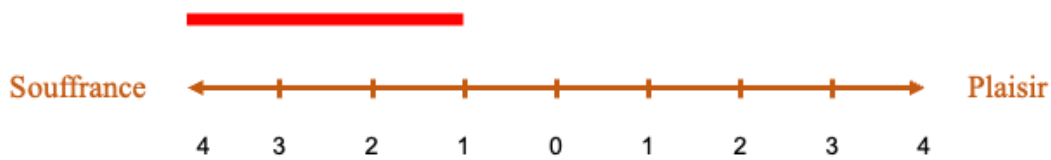


Figure 25 Position de Noé sur l'axe de l'affect

Tout le monde ne comprend pas tout, et tout le monde ne comprend pas de la même façon. Les personnes en situation de handicap ont besoin d'une pédagogie différente de la pédagogie actuelle de Noé, qui n'est pas accessible. Noé se bloque sur cet obstacle. «Celui qui sait ne comprend pas pourquoi l'autre ne comprend pas», Terrisse. Ainsi, lorsqu'elle se trouve dans une situation où elle échoue dans son épreuve didactique, elle développe des stratégies d'évitement : elle reporte la faute sur les étudiants qui lui font obstacles. Elle en souffre, elle ne sait pas se comporter devant ces étudiants.

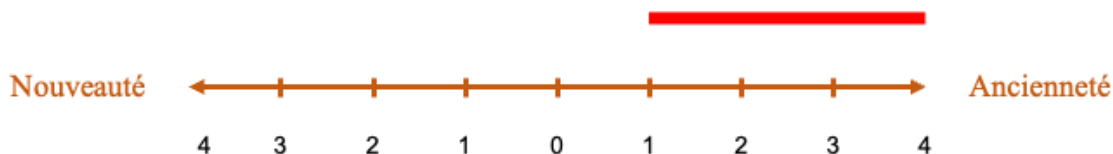


Figure 26 Position de Noé sur l'axe de l'expérience

Noé est enseignante à l'UPVM3 depuis 21 ans, nous la positionnons donc à l'extrême de l'ancienneté. Elle a observé la hausse des étudiants en situation de handicap à l'université, elle y fait même allusion lorsqu'elle note que depuis quelques années ils sont présents dans ses cours.

V.2.4 Construction du Cas Noé

Pour conclure le cas Noé, nous pouvons résumer son positionnement par le tableau suivant :

Tableau 10 Synthèse des positionnements de Noé

Le cas Noé		
Rapport au savoir	Axe de l'expertise	<p>Ignorance ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Compétence</p> <p>Le diagramme montre une échelle de 0 à 4 des deux côtés d'un point central (0). Une barre rouge est placée au-dessus de l'échelle, s'étendant de 1 à 3 sur le côté droit (Compétence), indiquant un positionnement élevé de compétence.</p>
	Axe du suivi	<p>Sentiment d'abandon ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Sentiment d'accompagnement</p> <p>Le diagramme montre une échelle de 0 à 4 des deux côtés d'un point central (0). Une barre rouge est placée au-dessus de l'échelle, s'étendant de 1 à 3 sur le côté droit (Sentiment d'accompagnement), indiquant un positionnement élevé de sentiment d'accompagnement.</p>
Rapport au handicap	Axe de la proximité	<p>Étrangeté ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Familiarité</p> <p>Le diagramme montre une échelle de 0 à 4 des deux côtés d'un point central (0). Une barre rouge est placée au-dessus de l'échelle, s'étendant de 1 à 3 sur le côté droit (Familiarité), indiquant un positionnement élevé de familiarité.</p>
	Axe de la vision	<p>Approche médicale ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Approche sociale</p> <p>Le diagramme montre une échelle de 0 à 4 des deux côtés d'un point central (0). Une barre rouge est placée au-dessus de l'échelle, s'étendant de 1 à 3 sur le côté droit (Approche sociale), indiquant un positionnement élevé d'approche sociale.</p>
Rapport à l'épreuve	Axe de l'affect	<p>Souffrance ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Plaisir</p> <p>Le diagramme montre une échelle de 0 à 4 des deux côtés d'un point central (0). Une barre rouge est placée au-dessus de l'échelle, s'étendant de 1 à 3 sur le côté droit (Plaisir), indiquant un positionnement élevé de plaisir.</p>
	Axe de l'expérience	<p>Nouveauté ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Ancienneté</p> <p>Le diagramme montre une échelle de 0 à 4 des deux côtés d'un point central (0). Une barre rouge est placée au-dessus de l'échelle, s'étendant de 1 à 3 sur le côté droit (Ancienneté), indiquant un positionnement élevé d'ancienneté.</p>

Ce tableau peut être également traduit selon le simplexe suivant :

**Simplexe
Cas Noé**

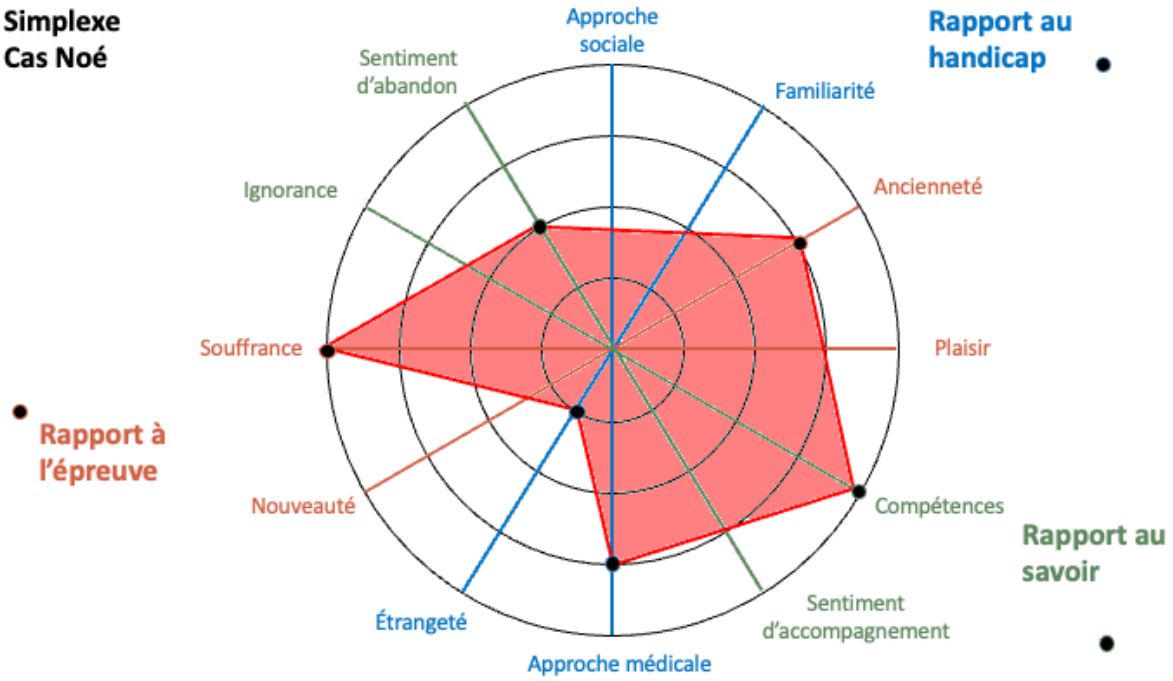


Figure 27 Simplexe résumant le Cas Noé

V.3 Le Cas Tamaran

Notre dernière interlocutrice se nomme Tamaran. Elle est doctorante à l'UPVM3 et est chargée de cours. Tamaran est en situation de handicap, elle est sourde d'une oreille, et dyslexique. Son entretien a lieu le 28 février 2022 en visio.

Se plaint de ne pas connaître le handicap de l'étudiant. Si elle le connaissait, elle pourrait mieux adapter ses cours à leurs besoins spécifiques. Pour elle, ces informations doivent être communiquées aux professeurs en amont du cours, afin qu'ils puissent s'organiser. Elle comprend tout de même qu'il existe la limite du secret médical. Étant en situation de handicap, nous voyons bien qu'elle connaît certains aménagements, notamment lorsqu'elle dit qu'elle pourrait utiliser les polices adaptées aux dys si elle en avait dans la classe. Il y a cependant des lacunes, ce qui se voit lorsqu'elle dit qu'elle ne sait pas comment aider les personnes à mobilité réduite, puisqu'elle a l'idée préconçue que la seule adaptation nécessaire est l'aménagement de locaux.

V.3.1 Le rapport au savoir de Tamaran

Tableau 11 Rapport au savoir de Tamaran

	Verbatim	Commentaires
Axe de l'expertise	Ça fait trois ans que j'enseigne, que je donne quasiment le maximum maximum d'heures possibles à l'université.	Elle donne ses heures car elle doit le faire dans le cadre de son contrat doctoral.
Axe du suivi	Je suis pas formé là dessus	Le manque de formation, notamment de formation aux adaptations de cours, aux outils numériques, et aux différents handicaps, est un grand thème de cet entretien.
	Oui, je pense que j'en vois pas l'utilité parce que je ne sais pas à quoi ils servent en réalité. Donc est ce que si je les connaissais mieux, peut être que je m'en servais	
	Et pareil pour les adaptations ou les handicaps visuels. Je	

	n'ai pas du tout été formé là dessus et je n'ai aucune idée de comment je peux adapter mes diapos à tout ça	
--	---	--

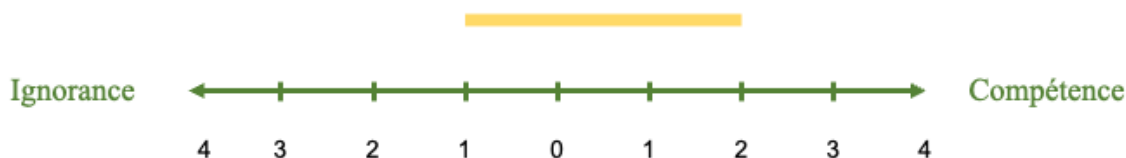


Figure 28 Position de Tamaran sur l'axe de l'expertise

Sur l'axe de l'expertise, nous plaçons Tamaran à cheval entre ignorance et compétence. Elle est en troisième année de doctorat, et connaît donc bien son domaine, mais nous ne voyons pas chez elle cette idéalisation du savoir, qu'il soit théorique (cas Noé) ou pratique (cas Yak). Elle enseigne parce qu'elle se doit de le faire dans le cadre de son doctorat.

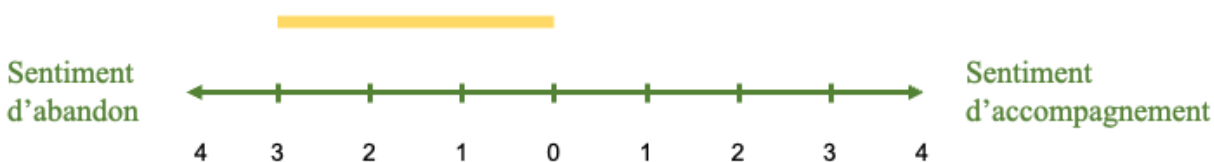


Figure 29 Position de Tamaran sur l'axe du suivi

Le manque de formation est un thème qui revient plusieurs fois à travers l'entretien. Elle ne connaît pas les aménagements nécessaires. Elle se plaint de ne pas connaître à l'avance les handicaps des étudiants et ainsi de ne pas pouvoir adapter ses cours. Pour elle, l'adaptation se fait toujours au cas

par cas, elle le dit clairement, elle n'utilise pas une écriture pour les dyslexiques si elle n'est pas informée de la présence d'un étudiant dyslexique dans ses cours.

V.3.2 Le rapport au handicap de Tamaran

Tableau 12 Rapport au handicap de Tamaran

	Verbatim	Commentaires
Axe de la proximité	Enfin, voilà, moi je pense peut être étant handicapé moi même, c'est plus facile d'en parler.	Nous voyons qu'étant elle même en situation de handicap, elle a une facilité à aborder cette thématique, que ce soit avec ses collègues ou ses étudiants.
	En plus d'être sourde, je suis dyslexique.	
	Alors moi je fais sans micro parce que j'entends pas, mais je parle bien. D'accord, je parle assez fort. Je fais bien attention à ce que tout le monde m'entende	Cependant, elle insiste bien sur ses capacités, et n'utilise pas de microphone en cours. Elle nie le besoin des étudiants sourds et malentendants car elle affirme prononcer assez clairement.
Axe de la vision	Après, en fait, c'est à peu près le reflet de la société, c'est à dire que il y a plein de choses qui sont mises en place. Et en fait, je ne suis pas sûr que les personnes qui souffrent réellement d'un handicap profitent vraiment de ces choses là.	Elle parle directement de la place de la société dans le handicap et l'inclusion. Une partie des difficultés vient de la société.
	Sauf que si on leur fournit pas de postes de travail, on ne peut pas les adapter. Il fait partie de ces petites choses qui qui je trouve, sont assez aberrantes et je pense que les étudiants rencontrent aussi ce genre de maux de couac administratif en fait qui	

	bloque	
	on fait partie des pourcentages de travailleurs handicapés, c'est à dire que ça rapporte quelque chose à l'université	Néanmoins, elle considère les travailleurs handicapés comme n'étant qu'un pourcentage, plutôt qu'un atout.

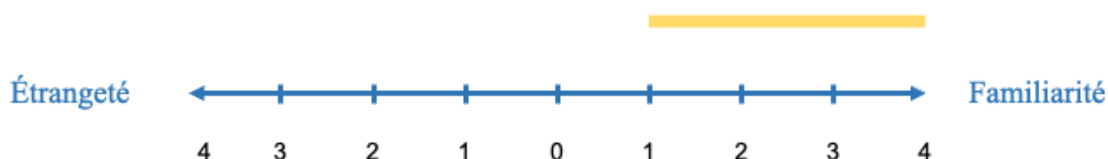


Figure 30 Position de Tamarin sur l'axe de la proximité

Tamarin est en situation de handicap : elle est sourde d'une oreille et est dyslexique. Elle bénéficie d'une RQTH. Nous la positionnons donc vers la familiarité sur l'axe proximité au handicap. Elle est familière avec les différents aménagements possibles selon les handicaps, mais avoue ne pas tout connaître. Elle aimerait bien une formation aux aménagements pédagogiques.

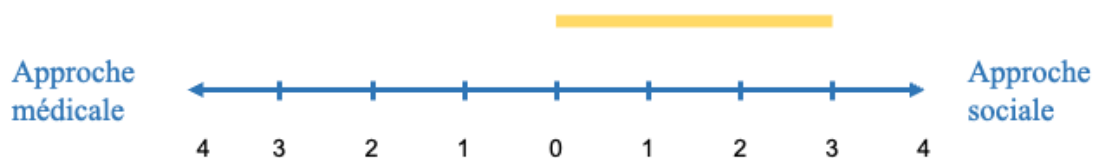


Figure 31 Position de Tamarin sur l'axe de la vision

Elle reconnaît le rôle que joue la société dans la situation de handicap. Nous voyons bien dans son discours la prise en compte de l'environnement dans les difficultés. Cependant, lorsqu'elle parle de sa situation personnelle, elle dit qu'elle est un pourcentage pour l'université.

V.3.3 Le rapport à l'épreuve de Tamaran

Tableau 13 Rapport à l'épreuve de Tamaran

	Verbatim	Commentaires
Axe de l'affect	Sauf que si on leur fournit pas de postes de travail, on ne peut pas les adapter. Il fait partie de ces petites choses qui qui je trouve, sont assez aberrantes et je pense que les étudiants rencontrent aussi ce genre de maux de couac administratif en fait qui bloque	Elle est en souffrance professionnelle par rapport à la prise en compte de son handicap.
	De l'hybride, de la voilà. Ça, c'était très compliqué parce que des problèmes avec la visio, ça arrive. Et en fait, quand il y a aussi des étudiants devant vous, c'est hyper compliqué à gérer	L'enseignement à distance, qui a eu lieu ses deux premières années d'enseignement, l'a mise en difficulté.
	Je sais que pour moi, c'est la catastrophe. Le masque de clown, j'imagine	Le masque, qui a été porté sur la majeure partie de ses trois années d'enseignement, la met en difficulté.
Axe de l'expérience	Ça fait trois ans que j'enseigne, que je donne quasiment le maximum maximum d'heures possibles à l'université.	Elle est enseignante chargée de TD depuis 3 ans.

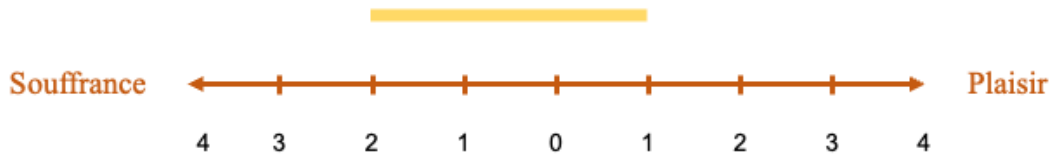


Figure 32 Position de Tamarin sur l'axe de l'affect

Nous positionnons Tamarin à cheval entre plaisir et souffrance. Elle était en difficulté, notamment pendant le COVID et l'enseignement à distance. Cependant, elle semble être assez indifférente, nous ressentons qu'elle est chargée de TD pour la validation de son doctorat, plutôt que pour le plaisir d'enseigner.

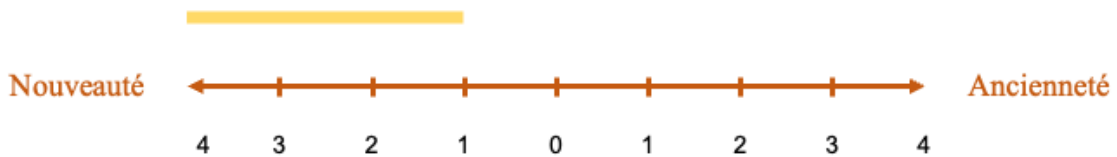


Figure 33 Position de Tamarin sur l'axe de l'expérience

Tamarin est chargée de cours depuis 3 ans, elle est donc nouvelle à l'enseignement.

V.3.4 Construction du Cas Tamarin

Tableau 14 Synthèse des positionnements de Tamarin

Le cas Tamarin	
----------------	--

Rapport au savoir	Axe de l'expertise	
	Axe du suivi	
Rapport au handicap	Axe de la proximité	
	Axe de la vision	
Rapport à l'épreuve	Axe de l'affect	
	Axe de l'expérience	

Ce tableau peut être également traduit selon le simplexe suivant :

**Simplexe
Cas Tamarin**

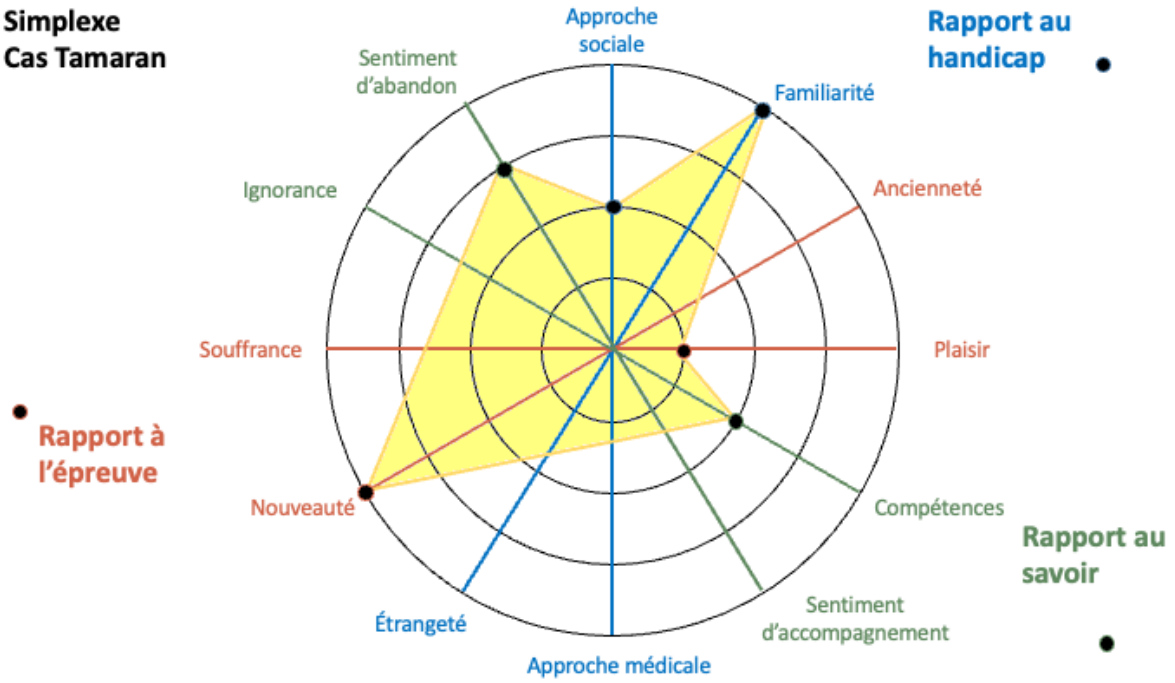


Figure 34 Simplexe résumant le Cas Tamarin

VI — Discussion

Pour poursuivre dans une analyse clinique, la dernière étape est le rapprochement des cas. Dans la partie résultat, nous avons étudié chaque cas individuellement. À présent, il s’agit de rapprocher et analyser les rapports-à entre-eux.

VI.1 Le rapport au savoir

Sur l’axe de l’expertise :

Tableau 15 Synthèse des positionnements sur l’axe de l’expertise

Cas	Axes de l’expertise
Yak	
Noé	
Tamaran	

Le positionnement de nos trois interlocutrices sur leurs axes de l’expertise tend vers la compétence. Cependant, leur rapport à la compétence est différent. Yak et Noé idéalisent le savoir. Pour Yak, elle vient totalement de la pratique. Pour Noé, elle ressort de la recherche, du théorique. Tamaran quant à elle ne donne pas de valeur divine au savoir, et se contente d’enseigner ce qu’elle sait et rien d’autre. Noé et Yak ressentent vraiment le besoin de transmettre le savoir à l’étudiant, alors que Tamaran se contente de «donner»des heures pour valider son doctorat.

Sur l’axe du suivi :

Tableau 16 Synthèse de positionnement sur l'axe du suivi

Cas	Axes du suivi
Yak	
Noé	
Tamarin	

En ce qui concerne le suivi des professeurs, les réactions sont mixtes. Yak sait trouver un accompagnement lorsque c'est nécessaire, Noé trouve un soutien auprès de ses collègues et Tamarin se sent abandonnée.

Pour le rapport au savoir, nous pouvons dégager à la suite des entretiens une tension entre la politique et la réalité. Les professeurs sont tenus de rendre accessibles leurs cours, mais n'ont aucune aide mis à part cette consigne. Il pourrait être pertinent de créer un lien via une formation. La recherche de soutien auprès des collègues et des différents services handicaps proposés par l'université sont de bonnes pratiques pour naviguer dans la nouveauté de certaines situations.

VI.2 Le rapport au handicap

Sur l'axe de la proximité :

Tableau 17 Synthèse du positionnement sur l'axe de la proximité

Cas	
Yak	

Noé	<p>Étrangeté ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Familiarité</p>
Tamarin	<p>Étrangeté ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Familiarité</p>

Sur l'axe de la proximité, nous voyons une tendance vers la familiarité. Tamarin est en situation de handicap. Yak a travaillé dans le domaine médical avec des personnes en situation de handicap. Noé a travaillé en «centre d'enfants inadaptés» il y a une trentaine d'années, et s'est rapproché d'une personne en situation de handicap en particulier. Cependant, elle n'a eu aucun autre rapprochement avec une personne en situation de handicap.

Sur l'axe de la vision :

Tableau 18 Synthèse du positionnement sur l'axe de la vision

Cas	
Yak	<p>Approche médicale ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Approche sociale</p>
Noé	<p>Approche médicale ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Approche sociale</p>
Tamarin	<p>Approche médicale ← 4 3 2 1 0 1 2 3 4 → Approche sociale</p>

Sur l'axe de la vision, il n'y a que Tamarin qui est dans une approche sociale. Elle est la seule à prendre en compte l'effet de l'environnement sur le handicap. La difficulté, pour elle, provient du manque d'aménagements. Malgré cela, les aménagements sont à mettre en application en aval selon elle. Dans ces cours, elle adapte ses cours lorsqu'elle reçoit une demande par un étudiant ou son assistant pédagogique. Son cours n'est donc pas nativement accessible.

Yak a une approche très médicale du handicap, et ce en raison de son expérience professionnelle, les personnes en situation de handicap étant son sujet d'études. Elle enlève le sujet de la situation, elle ne voit plus que le «diagnostic»et la «présentation clinique».

Noé a également une approche médicale du handicap, elle semble associer tous les profils qu'elles croisent aux profils des personnes avec lesquelles elle a travaillé dans les «centres de personnes inadaptées».

VI.3 Le rapport à l'épreuve

Sur l'axe de l'expérience :

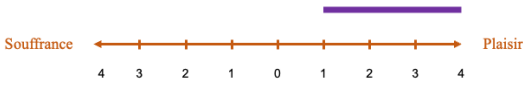
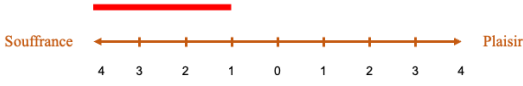
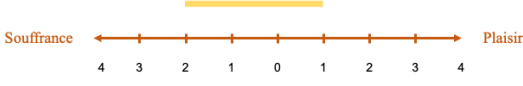
Tableau 19 Synthèse du positionnement sur l'axe de l'expérience

Cas	
Yak	
Noé	
Tamarin	

Sur l'axe de l'expérience professionnelle, nous voyons que Yak et Tamarin sont toutes deux relativement nouvelles à l'enseignement, ayant enseigné respectivement 6 et 3 ans. Noé est une habituée, elle est chargée de cours depuis 21 ans, et a vécu l'expérience de la hausse de la part des étudiants en situation de handicap.

Sur l'axe de l'affect :

Tableau 20 Synthèse du positionnement sur l'axe de l'affect

Cas	
Yak	
Noé	
Tamarin	

En termes d'affect, les expériences vécues par les trois professeurs sont également mixtes. Yak prend un grand plaisir à enseigner, surtout à la promotion de sa spécialité. Noé, quant à elle, est en souffrance du fait de la présence des étudiants en situation de handicap lourds dans ses cours. Elle ne prend pas plaisir à leur enseigner ou à gérer les situations complexes. Tamarin est encore à cheval entre souffrance et plaisir : le manque d'accompagnement se fait sentir, mais elle est quelque peu indifférente à cela, ce qui semble être sa priorité est son relevé d'heure d'enseignement.

VI.4 Retour sur les hypothèses

VI.4.1 Retour sur l'hypothèse 1

Hypothèse 1 : Les professeurs ne savent pas que la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et l'adaptation du cours fassent partie de leurs missions.

Comparons cette hypothèse à chaque sujet. Pour le cas Yak, la professeur adapte son cours si nécessaire, et travaille avec le service Handi-Études lorsque c'est nécessaire. Dans le cas Tamaran, nous voyons qu'elle ne cherche à adapter son cours que si elle rencontre un obstacle, si un étudiant lui demande de l'aide. À des degrés divers, les deux considèrent que la prise en compte des BEP et l'adaptation des cours font partie de leurs missions.

Quant à Noé, elle considère que les personnes en situation de handicap (sauf moteurs) n'ont pas leur place à l'université, et que leur prise en charge ne fait pas partie de ses missions.

Nous ne pouvons donc pas confirmer cette hypothèse.

VI.4.2 Retour sur l'hypothèse 2

Hypothèse 2 : Les professeurs ne se forment pas parce qu'ils ignorent la question des besoins éducatifs particuliers.

Dans le cas de Noé, nous pouvons dire qu'il y a une forte ignorance de la question des BEP. Elle est mal formée à la problématique du handicap, et elle semble dans un déni de l'existence de handicap qui ne soit ni moteur ni intellectuel.

Yak est familière avec la problématique du handicap, cependant, elle a une approche très médicale. Elle aurait besoin d'une formation qui relèverait plus de la vision sociale, cependant, elle ne le fait pas car elle pense déjà tout savoir du fait de sa formation.

Tamaran aimerait bien avoir une formation et un accompagnement pour apprendre à mieux répondre à la demande des étudiants en situation de handicap. Elle ne cherche pas à s'autoformer, et attend plutôt une réponse institutionnelle à ce problème.

Au vu de ces résultats, nous ne pouvons pas confirmer cette hypothèse.

VI.4.3 Retour sur l'hypothèse 3

Hypothèse 3 : La résistance des professeurs aux nouveaux outils et à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers est expliquée par leur rapport au savoir.

Dans le cas de Yak, nous voyons qu'elle ne se forme pas aux outils car elle pense avoir créé l'environnement de travail idéal. Elle trouve que la meilleure façon de transmettre les savoirs se fait par la pratique et elle a créé des exercices types pour cela. Nous pouvons donc dire que sa résistance est liée à son rapport au savoir.

Dans le cas de Noé, nous remarquons qu'elle aussi a un très fort rapport au savoir. Elle idéalise le savoir et sa transmission sous forme de la recherche. Pour elle, un étudiant en situation de handicap n'est simplement pas en capacité de recevoir ce savoir pur. Elle se donne le droit de contrôler l'accès au savoir dans la peur qu'il perde cette place quelque peu divine. Nous pouvons donc affirmer l'hypothèse 3 dans son cas.

Finalement, pour Tamaran, cette idée est un peu plus ambiguë. En théorie, elle n'est pas contre la formation aux nouveaux outils, ni à l'adaptation des cours, mais la raison derrière sa résistance est exogène. Pour elle, ce n'est tout simplement pas sa faute. C'est à l'université de mettre en place ces formations, et elle ne cherche pas par ailleurs à le faire par elle-même pour elle-même ou ses étudiants. Elle fait simplement ce qui lui est demandé. Elle fait preuve d'une certaine exigence envers ses étudiants. Elle n'a pas demandé d'aide pendant ses études et a réussi malgré son handicap. Elle est maintenant en fin de thèse. Il y a un effet d'interaction entre son handicap et celui de ses étudiants, et elle est d'autant plus exigeante envers eux car elle a réussi donc pour elle, il est possible de réussir malgré la situation de handicap.

Nous ne pouvons pas confirmer cette hypothèse en ayant seulement étudié trois sujets. Cependant, nous ne la rejetons pas. Elle pourrait faire l'objet d'une recherche plus approfondie dans le cadre d'un doctorat.

IV.5 Retour sur mon état d'âme

Pendant la rédaction de ce mémoire, j'étais d'abord très engagée, étant motivée de faire bouger l'inclusion des personnes en situation de handicap à l'UPVM3. Malgré cela, j'ai rencontré des freins et des difficultés pendant mon travail qui m'ont fait perdre ma motivation. J'avais notamment du mal à gérer ma colère. Le comportement et les propos de certains professeurs me semblaient absolument insensés, et pour moi, ces personnes ne devraient pas être professeurs. Ils se donnent le droit de juger de qui devrait avoir accès au savoir. Il m'était très difficile d'observer ces injustices, et encore plus difficile de rester impartial lors de mon analyse. Je me sentais coupable d'être témoin de ces propos et de ne pas agir en faveur des personnes discriminées, pour aider ma recherche. Mettre de côté mon empathie était une grosse épreuve, que je ne pense pas avoir complètement surmontée. Lorsque je suis sortie de l'entretien avec Noé, j'ai ressenti tellement de colère que je ne pouvais plus travailler cette après-midi.

J'ai également ressenti lors de la rédaction de ce dossier un syndrome de l'imposteur. J'avais un doute sur ma capacité de chercheuse, qui est vite devenu maladif. Ceci a affecté ma rédaction et ma motivation. Je ne me sentais pas légitime à mener ce travail. J'en ai parlé avec ma directrice de mémoire qui m'a assuré que c'était normal, et qui a réussi à me rappeler l'objectif de ce travail : se former à la recherche.

VII — Conclusion

Il ressort de cette étude un besoin crucial de travail sur l'accessibilité de l'enseignement supérieur.

Nous rappelons notre problématique :

Quelles tensions ressortent des pratiques des professeurs quant à la mise en accessibilité des cours pour les étudiants avec un trouble sensoriel ?

À travers l'analyse d'entretiens, nous avons tiré 3 rapports-à : le rapport au savoir, le rapport à l'épreuve et le rapport au handicap. Ils nous ont servi de filtres d'analyse pour nos données. Nous avons donc vu certaines tensions apparaître. Dans le rapport au handicap, nous remarquons que nos trois professeurs ont une certaine proximité quant au handicap. Cependant, Tamaran était la seule à adopter une vision sociale du handicap. Noé et Yak sont totalement dans une vision médicale, et oublient le sujet. Le degré de gravité de ce manque de sensibilisation varie. Tamaran fait le choix de ne pas adapter ses cours tant qu'il n'y a pas une demande active de la part des étudiants ou du service Handi-Études. Noé pense que les étudiants en situation de handicap n'ont pas leur place à l'université et refuse de personnaliser son enseignement. La massification de l'enseignement supérieur rend impossible une personnalisation de l'apprentissage au cas par cas. Cependant, il y a un juste milieu à trouver.

La deuxième tension que nous relevons est une tension quant à l'affect. Ce manque de sensibilisation joue sur le rapport à l'épreuve de l'enseignant. La tension entre plaisir et souffrance se fait sentir dans le discours des professeurs. Couplée à un sentiment d'abandon, nous voyons que les enseignantes sont parfois en difficulté devant certaines situations, surtout dans les cas de Noé et Tamaran. Il faut cependant se méfier du sentiment de compétence, qui fait que les professeurs ne pensent pas avoir besoin de formation. Cependant, cette dernière est peut-être la solution à la difficulté de l'accessibilisation des cours à l'université.

La formation des professeurs aux outils numériques et leurs utilisations pour la création d'un cours qui serait universellement accessible réduirait le temps de travail des professeurs dans

un premier temps. Il permettrait également de placer les étudiants en situation de handicap au même plan que les étudiants lambda, ainsi que de diminuer le besoin de preneurs de notes. Avant tout, il serait pertinent de se pencher sur la question de la sensibilisation des enseignants au handicap. Une connaissance des bonnes pratiques générales permettrait d'accueillir ce public dans de meilleures conditions dans l'attente d'une formation aux besoins pédagogiques.

Éventuellement, lorsque cette première étape de formation a été réalisée pour tous les professeurs, la prochaine étape serait de réaliser des formations thématiques, par type de handicap. Idéalement, il faudrait effectuer un travail de recensement des étudiants inscrits ou anciennement inscrits à l'Université pour essayer de faire une étude croisée par type de handicap et intitulé de formation pour voir s'il y a une corrélation entre les deux. Si nous constatons, par exemple, que la majeure partie des étudiants TSA sont inscrits en psychologie, nous pouvons établir une liste de priorités pour les inscriptions aux formations et aux ateliers et inscrire en priorité les professeurs de psychologie **si une corrélation significative a été repérée.**

PowerPoint est un logiciel de création de support de présentation utilisé par la majorité des enseignants de l'Université. L'outil contient une fonctionnalité qui permet d'utiliser un modèle, appelé *template*, déjà formaté, pour éviter à l'utilisateur de commencer une mise en forme de zéro. Il est envisageable pour l'université de créer un modèle PowerPoint dont les paramètres sont accessibles et préenregistrés. L'objectif serait de mettre ce modèle à disposition des professeurs. Ainsi, les professeurs qui ne sont pas formés à l'accessibilité numérique, ou ne sont pas à l'aise avec les outils numériques pourront participer à l'inclusion des étudiants (surtout pour les étudiants avec des troubles dys et les étudiants malvoyants). C'est une solution rapide pour combler à certaines difficultés en attendant de pouvoir former les professeurs de façon plus approfondie.

Le modèle devra avoir :

- Une police adaptée : une police sans empattements, par exemple Calibri ou Tahoma ;
- Une taille de police adaptée : pour un support visuel, choisir une police 18 au minimum ;
- Un fond uni : pas de motif, ou d'éléments décoratifs ;
- Une idée par diapositive ;
- Une couleur de police en contraste avec le fond ;
- Du texte en gras pour communiquer les informations importantes;

- Des diapositives aérées : il ne faut pas mettre des paragraphes entiers sur une diapositive.

VIII- Et après ?

Dans les cinq années suivant l'obtention de mon master en Sciences de l'Éducation, j'ai l'intention de m'inscrire en doctorat. J'aimerais continuer ma recherche sur le thème de l'inclusion en suivant une approche sociale et clinique. Cependant, je ne sais pas encore si je souhaite la mener au niveau collège ou rester dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Si je continue cette recherche, je trouve très intéressant de la réaliser sur un temps plus long. Idéalement, sa temporalité se rapprocherait de ce modèle :

Première année :

- Premier entretien en début de recherche pour établir le déjà-là des enseignants.
- Temps d'observation des enseignants pendant leurs cours pour observer l'interaction avec le handicap.
- Sensibilisation des professeurs
- Temps d'observation des enseignants pendant leurs cours pour observer l'interaction avec le handicap après la sensibilisation

Deuxième année :

- Formation des professeurs sur 2 ou 3 demi-journées
- Temps d'observation des enseignants pendant leurs cours pour observer l'interaction avec le handicap après les formations
- Entretien de fin de recherche pour comparer l'après-coup au déjà-là.

Glossaire

AP : Assistant Pédagogique

AVS : Auxiliaire de vie scolaire

CDES : Commission départementale de l'éducation spéciale

CM : Cours magistral

COTOREP : Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel

CPU : Conférence des Présidents d'Université

EPSIN : Éducation, Pédagogie et Société Inclusive

ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique

MESRI : Ministère de l'Enseignement Supérieur, la Recherche et l'Innovation

PMR : Personne à Mobilité Réduite

TD : Travaux Dirigés

TSA : Troubles du Spectre de l'Autisme

UPVM3 : Université Paul Valéry Montpellier 3

Bibliographie

Albero, B., Gueudet, G., & Eneau, J. (2015). *Formes d'éducation et processus d'émancipation* (Collection Paideia). Presses universitaires de Rennes.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition "Quadrige".) Quadrige Manuels.

Beillerot, J., & Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (Psycho sup psychologie sociale).

Benoit, H. & Feuilladiou, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 25-45. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0025>

Bourdoncle, R. (2000). *Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs » : Formes et dispositifs de la professionnalisation*. Recherche & Formation (Lyon, France), (35), 117-132.

Bru, M. (2015). *Les méthodes en pédagogie* (3e édition mise à jour. ed., Que sais-je ? Société N° 572).

Guy Brousseau, Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques, La Pensée Sauvage, Grenoble, 1986.

Cifali, M. (2020). *Tenir parole : Responsabilités des métiers de la transmission*. Presses Universitaires de France.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir éléments pour une théorie*. Poche éducation 1.

Chevallard, Y. (1985, 1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

Cunin, J. (2008). *Le handicap en France chroniques d'un combat politique* (Action sociale Vieillesse handicap). Dunod.

Gardou, C. (2012). Épilogue. Une société inclusive est une société sans privilèges, sans exclusivités ni exclusions. Dans : , C. Gardou, *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule* (pp. 145-153). Érès.

Perrenoud, P., Altet, M., & Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (Perspectives en éducation & formation).

Massou, L. (2020). *Enseigner à l'université avec le numérique : Savoirs, ressources, médiations* (Méthodes en sciences humaines).

MESRI Ministère De L'Enseignement Supérieur, De La Recherche Et de L'Innovation (Éd.). (2021). Les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Dans *L'état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France* (2021^e éd., p. 38-39). AMI.

Mosconi, N. (2021). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. *Cliopsy*, 25, 135-176. <https://doi.org/10.3917/cliop.025.0135>

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies approche cognitive des instruments contemporains (U Psychologie). A. Colin.

Schön, D. (2011). *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*. Dans : Jean-Marie Barbier éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.ezpupv.scdi-montpellier.fr/10.3917/puf.barbi.2011.01.0201>

Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Pédagogies en développement.

Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage: le point de vue de la clinique. Carrefours de l'éducation. N°7, pp 62-87

Terrisse, A. ; Carnus, M-F. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive en EPS. De Boeck.

Annexes

Dispositif de recherche

Question de recherche :

Comment expliquer la réticence des enseignants à utiliser les outils numériques pour rendre leurs cours nativement accessibles ?

Hypothèses :

- 1- Les professeurs ne pensent pas que la prise en compte des BEP fait partie de leurs missions.
- 2- Les professeurs ne se forment pas parce qu'ils ignorent la question des besoins éducatifs particuliers.
- 3- Une résistance à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers liée à un rapport au savoir.

Publics choisis pour les enquêtes :

Pré-enquête : Toute personne ayant des troubles auditifs et/ou visuels ayant étudié au moins un an dans un établissement d'études supérieures en France suivant le dispositif LMD.

Enquête principale : Des professeurs à l'Université Paul Valéry, dans des domaines et niveaux correspondants aux résultats de la pré-enquête.

Dispositifs :

1 – Pré-enquête

Un questionnaire destiné aux personnes ayant des troubles auditifs et/ou visuels ayant étudié au moins un an dans un établissement d'études supérieures en France suivant le dispositif LMD (60 réponses)

Questionnaire en annexe

Objectifs :

- Recenser les besoins de ce public
- Trouver le profil idéal des professeurs pour les entretiens

2 – Enquête principale

- 6 entretiens semi-directifs de recherche auprès de 3 professeurs à l'Université Paul Valéry

Objectifs :

- Répondre à la question de recherche
- Tester les hypothèses

Questionnaire

Ce questionnaire est à destination de personnes malvoyantes et/ou malentendantes, qui suivent des études en licence, master ou doctorat dans un établissement d'enseignement supérieur en France. Il s'inscrit dans le cadre d'une étude des pratiques enseignantes par rapport à la question du handicap. Vos réponses sont indispensables au bon déroulement de l'étude. Toutes les informations recueillies par ce questionnaire sont anonymes, et ne sont utilisées qu'à des fins de recherche. Les réponses seront supprimées à la fin de l'analyse des données.

Le questionnaire dure environ 3 minutes. Vous pouvez à tout moment revenir en arrière, ou vous arrêtez et supprimez vos réponses si vous le souhaitez. Pour plus d'informations, vous pouvez me contacter à l'adresse mail suivante : hala.ounsi@univ-montp3.fr. Merci de votre participation.

En quel niveau d'étude êtes-vous inscrit ?

- Licence
- Master
- Doctorat

Suivez-vous les cours en présentiel ou à distance ?

- En présentiel
- À distance
- En hybride

Dans quel domaine étudiez-vous ?

- Psychologie
- Sciences de l'éducation
- Sociologie
- Autres sciences humaines
- Sciences naturelles (biologie, etc.)
- Droit
- Économie
- Autre, précisez :

Bénéficiez-vous d'aménagements de cours ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquels ?

[Question ouverte]

Bénéficiez-vous d'aménagements d'examen ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquels ?
[Question ouverte]

Ces aménagements sont-ils, à votre avis, suffisants ?
Oui
Non

Pourquoi / pourquoi pas ?
[Question ouverte]

Rencontrez-vous des difficultés pendant les cours ?
Oui
Non

Si oui, précisez le type de difficultés que vous rencontrez (plusieurs choix possibles):
Difficultés de compréhension
Fatigabilité
Difficultés de concentration
Difficultés sociales
Difficultés dans la relation avec le professeur
Autre, précisez :

Sur une échelle de 0 à 5, 0 n'étant pas accessible du tout et 5 étant accessible de façon autonome, comment notez-vous les cours de votre filière en général ?

0 1 2 3 4 5

Si vous bénéficiez de l'aide d'un.e assistant.e pédagogique ou d'un.e preneu.r.se. de notes, cette aide serait-elle nécessaire dans l'éventualité où les professeurs vous communiquaient à l'avance les supports de cours adaptés ?

Oui
Non

Trouvez-vous que votre charge de travail lors des révisions est supérieure à celle d'un étudiant lambda ?

Oui
Non

Si oui, pourquoi ?
[Question ouverte]

QR CODES

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, consultable au :



Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, consultable au :



Entretien 1



Entretien 2



Entretien 3



Résumé

Depuis les lois de 1975 et 2005, la question de l'accessibilité de l'enseignement supérieur est problématique. Cette étude essaye de trouver les tensions qui ressortent des pratiques de professeurs quant à la mise en place de pratiques inclusives. Pour cela, des entretiens avec trois professeurs sont étudiés au filtre de trois rapports-à : le rapport au savoir, le rapport au handicap et le rapport à l'épreuve. Il ressort des tensions entre la vision médicale et la vision sociétale du handicap, et entre souffrance et plaisir. Le sentiment de compétence peut constituer un frein à la formation.

Mots-clés : Accessibilité - Université - Rapport au savoir - Handicap - Enseignant - Inclusion

Abstract

Since the laws of 1975 and 2005, the issue of accessibility in higher education has been problematic. This study tries to find the tensions that emerge from the practices of professors regarding the implementation of inclusive methods. For this, interviews with three professors are studied through three filters: the relationship to knowledge, the relationship to disability and the relationship to trial. As a result, we see the tensions between the medical vision and the societal vision of disability, and between suffering and pleasure come up in our data. The feeling of competency can be an obstacle to the will to participate in formal training.

Key words : Accessibility - University - Relationship to knowledge - Disability - Professor - Inclusion