

La sélection invisible des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours

Anaëlle Milon

DANS **FORMATION EMPLOI 2022/2 n° 158** , PAGES 51 À 70
ÉDITIONS **CÉREQ**

ISSN 0759-6340

DOI 10.4000/formationemploi.10622

Date de mise en ligne : 11/07/2022

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-formation-emploi-2022-2-page-51?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Céreq.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

La sélection invisible des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours

The invisible selection of students with disabilities in higher education : projects, transition and pathways

Die unsichtbare Selektion von Studierenden mit Behinderungen im Hochschulwesen : Projekte, Übergänge, Bildungswege

La selección invisible de los estudiantes discapacitados en la enseñanza superior : proyectos, transición y trayectorias

Anaëlle Milon



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/10622>

DOI : 10.4000/formationemploi.10622

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2022

Pagination : 51-70

ISSN : 0759-6340

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Anaëlle Milon, « La sélection invisible des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours », *Formation emploi* [En ligne], 158 | avril-juin, mis en ligne le 03 janvier 2024, consulté le 08 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/10622> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10622>

La sélection invisible des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours

ANAELLE MILON

Docteure en Sciences de l'éducation, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication, UR2310, équipe Apprentissages, pratiques d'enseignement et d'éducation (AP2E), Université de Lorraine

Résumé

■ La sélection invisible des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : projets, transition et parcours

À partir de données issues d'une enquête qualitative longitudinale menée de 2015 à 2019, cet article interroge la sélection invisible des étudiants handicapés à l'université. Souvent marqués par des ruptures, des bifurcations et des réorientations, les parcours singuliers de ces étudiants mettent en effet en évidence une sélection invisible, tacite et informelle, qui passe par l'expérience de limitations et de barrières dans l'accès au savoir et aux activités académiques. Réduisant le champ des possibles universitaires et professionnels, ces obstacles produisent des processus d'autosélection ou d'autocensure au cours de la transition et des études dans le supérieur.

Mots clés : handicapé, étudiant, orientation scolaire-professionnelle, accès à l'enseignement supérieur, université, représentation de la formation, accompagnement scolaire, socialisation

Abstract

■ The invisible selection of students with disabilities in higher education: projects, transition and pathways

Using data from a longitudinal qualitative survey conducted from 2015 to 2019, this article questions the invisible selection of students with disabilities at the university. Indeed, often marked by ruptures, bifurcations and reorientations, the singular paths of these students highlight an invisible, tacit and informal selection, characterized by the experience of limitations and barriers in their access to knowledge and academic activities. These obstacles reduce the range of academic and professional possibilities, and produce self-selection or self-censorship's processes during student's transition and studies in higher education.

Keywords: disabled person, student, school guidance & vocational guidance, access to higher education, university, perception of training, educational support, socialisation

Journal Of Economic Literature: I 23, J 14

Traduction : auteure.

Rares sont les recherches en France qui se sont intéressées à l'expérience des étudiants handicapés (Martel, 2015 ; Segon, 2017 ; Véréout, 2019), bien que depuis la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, leur nombre ait été multiplié par cinq (MESRI-DGESIP, 2021). À la rentrée 2019, ils sont 37 502 à s'être inscrits dans l'enseignement supérieur et représentent 1,69 % de la population étudiante¹. Cependant, ils s'y répartissent inégalement comparativement à la population générale : massivement inscrits à l'université (près de 90 % d'entre eux), ils sont notamment surreprésentés en licence et dans les formations en lettres, langues, sciences humaines et sociales (SHS) (MESRI-DGESIP, 2021). Cette répartition différenciée questionne, d'une part, les stratégies d'orientation et l'évolution des parcours des étudiants handicapés dans le supérieur ; d'autre part, l'adaptation de l'institution à ces étudiants atypiques. Sur les plans législatif et institutionnel², le handicap ne doit pas constituer un critère de discrimination ou de sélection dans l'accès à l'enseignement supérieur ou au marché de l'emploi.

Cet article interroge les situations (d'apprentissage, de handicap), construites dans l'interaction entre un étudiant et son environnement d'études, qui sont susceptibles de produire des formes de sélection des étudiants handicapés à l'université. La problématique est centrée sur la rencontre entre un étudiant handicapé et un environnement universitaire qui n'est traditionnellement pas conçu et pensé pour s'adapter à la diversité et à la déficience. En quoi les situations de handicap, l'(in)accessibilité physique, mais aussi pédagogique (Plaisance, 2013), participent-elles à des mécanismes de sélection, plus ou moins invisibles ou tacites, des étudiants handicapés à l'université ? En quoi la perception et l'expérience de barrières et limitations dans l'accès aux études et à l'apprentissage influencent-elles les parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur, leurs projets et le sens qu'ils accordent à leurs études ?

Mobilisant une approche sociologique compréhensive, notre recherche est centrée sur le sens que l'étudiant construit vis-à-vis de ses études, de son apprentissage et de son expérience à l'université. Les données issues d'une enquête qualitative longitudinale mettent en évidence une sélection invisible des étudiants handicapés, c'est-à-dire une sélection par l'inaccessibilité, par l'obstacle, par la réduction des choix et des possibles, un tri qui s'opère par le renoncement et l'autocensure. Cette sélection invisible ne s'opère pas à un

1. Ces chiffres concernent uniquement les étudiants qui se sont déclarés auprès de leurs établissements d'enseignement supérieur.

2. Lois de 1975 et 2005, Chartes Université Handicap de 2007 et 2012.

instant t ; elle agit comme un système de contraintes qui influence, d'une part, l'entrée dans l'enseignement supérieur (vouloir poursuivre des études supérieures, choisir ses études, élaborer un projet), d'autre part, le temps des études (pouvoir étudier, ajuster son projet, préparer son insertion professionnelle).

1 | L'expérience et la sélection invisible des étudiants handicapés à l'université

Avec la loi de 2005, qui crée le droit à la compensation des conséquences du handicap (Art. L.114-1-1), les établissements d'enseignement supérieur doivent inscrire les étudiants handicapés « *au même titre que les autres étudiants* » et la responsabilité leur revient de mettre en œuvre des aménagements garantissant l'égalité des chances (article L. 123-4-1). Les recherches mettent en évidence la diversité du degré d'engagement des établissements d'enseignement supérieur, l'hétérogénéité des dispositifs et l'existence d'inégalités territoriales (Martel, *op. cit.*), ainsi que la variabilité de l'accompagnement proposé aux étudiants selon les possibilités offertes par les établissements, mais aussi selon leurs besoins, leur parcours, leur âge et leur déficience (Rick, 2011). Les établissements du supérieur doivent ainsi faire face à une exigence d'adaptation, qui s'est traduite en France par une définition « *restrictive* » de l'accessibilité, envisagée principalement dans sa dimension physique (Ebersold, 2008).

L'accessibilité, qui vise à normaliser les milieux de vie tels que l'école, l'entreprise, la cité (Sanchez, 2000), peut être définie dans une perspective universaliste : « *L'accessibilité généralisée revient à éliminer tout obstacle présent dans un environnement restant pourtant et encore inhospitalier car valido-centré* » (Blanc, 2015). Avec le développement d'une logique d'éducation inclusive constituant un renversement de perspective (Benoit, 2008), l'institution universitaire est appelée à s'adapter aux besoins de chaque étudiant et à se transformer en se focalisant sur l'accessibilité du système et de l'apprentissage. L'accessibilité pédagogique ne se limite pas à l'accès physique à tel ou tel niveau (Plaisance, 2013) ; elle renvoie à un ensemble de pratiques et de réponses pédagogiques adaptatives susceptibles de réduire la situation de handicap au sein de la classe (Benoit et Sagot, 2008). Avec la notion de « situation », le handicap n'est plus envisagé comme un écart à la norme (modèle individuel), ni comme le résultat de l'inaccessibilité de l'environnement (modèle social), mais comme le produit de l'interaction entre un environnement et des caractéristiques individuelles (Ravaud et Fougeyrollas, 2005 ; Blanc, *op. cit.*).

Un processus d'accessibilisation (Sanchez, 2000) se déploie dans l'enseignement supérieur, notamment par la mise en place de dispositifs visant l'égalité des chances et de mesures de compensation du handicap cumulables qui peuvent prendre diverses formes (temps majoré pour les examens, matériel pédagogique adapté, aides humaines et techniques, accompagnement pédagogique). Pourtant, l'objectif inclusif semble

imparfaitement abouti (Vérétout, *op. cit.*) et les jeunes à « *besoins éducatifs particuliers* » doivent faire face à des mécanismes de sélection invisibles dans l'accès aux filières universitaires (Ebersold, 2017). Tandis que seulement 15 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont aucun diplôme, cette proportion atteint 65 % pour les jeunes reconnus handicapés (Dejoux, 2015).

Dans l'enseignement supérieur, une majorité d'étudiants handicapés connaissent une expérience universitaire marquée par des barrières, des obstacles et des difficultés, et leurs besoins en termes de soutien ne sont pas toujours couverts par les dispositifs (Segon, 2017). Des inégalités persistent et les acteurs (étudiants, enseignants et personnels) doivent parfois recourir à un « *bricolage* » pour mettre concrètement en œuvre les mesures de compensation et de soutien (Rick, *op. cit.* ; Bas, 2017). Derrière une apparente démocratisation, se cache en réalité le maintien d'une certaine ségrégation (Vérétout, *op. cit.*). Les étudiants handicapés développent un sentiment d'intégration plus faible que les autres étudiants et peinent davantage à entrer dans les processus de socialisation relatifs à l'âge adulte (Meziani, 2019). Bien qu'ils ne se distinguent pas des autres étudiants en termes de profil sociodémographique, leur réussite aux examens est plus faible et ils ont une perception plus négative des débouchés professionnels (Meziani, *Ibid.*). Ainsi, l'environnement universitaire, mettant en jeu de multiples espaces, acteurs et dispositifs, peut constituer un facteur d'échec et de renoncement.

Sur le plan théorique, il s'agit de questionner le lien et l'interaction entre le sujet et son environnement, en examinant la manière dont s'articulent les dimensions individuelles et contextuelles qui façonnent les parcours étudiants ; plus précisément, la façon dont l'étudiant, à partir d'une définition de la situation³ (Thomas, 1969), produit un sens à partir de son expérience et de son apprentissage universitaire, ainsi que la manière dont il perçoit, appréhende et compose avec les possibilités offertes par le contexte d'apprentissage. Pour comprendre le sens subjectif (Weber, 1922 ; Simmel 1984 ; 1999 ; Bernaud *et al.*, 2015) que les étudiants accordent à leurs études supérieures, le rapport entre le but des études (le résultat qu'elles permettent d'atteindre) et le mobile des études (c'est-à-dire le désir que le résultat permet d'assouvir et qui déclenche l'action)⁴ est analysé. L'acte d'apprendre à l'université se caractérise par la complexité, la diversité et la variabilité ; il articule un ensemble de processus de cognition et de socialisation et comporte des dimensions épistémique, sociale et identitaire (Alava et Romainville, 2001 ; Paivandi, 2015). La transition dans l'enseignement supérieur engage des processus d'intégration académique et sociale (Tinto, 1975), d'acculturation et d'affiliation qui permettent à l'étudiant de passer du statut d'étranger à celui de membre de ce nouveau monde (Coulon, 1997).

3. La définition de la situation, notion fondamentale de la sociologie interactionniste, est le point de vue particulier, développé par un sujet social, vis-à-vis de la situation dans laquelle il se trouve (Thomas, 1969).

4. En envisageant l'activité comme l'unité de base du comportement humain qui peut se définir comme un ensemble d'actions, portées par un mobile, qui visent un but (Leontiev, 1975 ; Charlot, 1997).

Dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation (Milon, 2020), une enquête qualitative longitudinale a été menée, de 2015 à 2019, auprès de 21 étudiants handicapés à l'université (cf. Annexe 1 en version électronique de l'article). Selon une approche inductive et compréhensive, il s'agit d'examiner, à partir d'expériences singulières, ce que vivent les étudiants handicapés à l'université, la manière dont ils agissent et interagissent. Les données, issues d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) répétés dans le temps, ont fait l'objet d'une analyse multithématique (Dumez, 2013) afin « d'ouvrir la boîte noire » des processus de cognition et de socialisation relatifs à l'apprentissage universitaire.

Encadré 1. Méthodologie

Cette enquête a été réalisée dans un établissement public d'enseignement supérieur qui comprenait, en 2019, 54 sites répartis sur le territoire régional ; 43 composantes de formation ; 6 900 personnels (dont 3 900 enseignants-chercheurs) et 60 000 étudiants. En 2019, 1 037 étudiants sont institutionnellement identifiés en situation de handicap par les médecins référents du service de santé universitaire, dont 180 sont accompagnés par une tierce personne (professionnel du dispositif ou étudiant rémunéré). L'originalité du dispositif local réside dans le partenariat de l'université avec une association (issue d'un groupement d'associations œuvrant dans le domaine du handicap), créée dès 1999, constituant l'unique prestataire de l'université en matière d'accompagnement des étudiants handicapés.

Dans le cadre de l'enquête, 36 entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) ont été menés auprès de 21 personnes, dont les 18 étudiants reconnus handicapés par l'institution universitaire, retenues pour l'analyse (cf. **Tableau 1**). D'une durée d'une à trois heures, les entretiens portaient sur les thèmes suivants : le passé scolaire et le rapport à l'école, l'orientation et la transition dans l'enseignement supérieur, la compensation universitaire du handicap, l'apprentissage universitaire, les conditions de vie et la vie « hors les murs » de l'université, la déficience et le handicap, la famille, les projets et la projection dans l'avenir. Le suivi longitudinal a concerné la moitié des étudiants de l'enquête ; ces derniers ont été interrogés à deux ou trois reprises durant une période allant d'une dizaine de mois à plusieurs années. Le corpus des données a fait l'objet d'une analyse par entretien, puis d'un codage multithématique. L'approche retenue et l'enquête de type ethnographique visent à comprendre les expériences singulières, les interactions, les processus de cognition et de socialisation « en train de se faire ». Ainsi, les résultats ont une portée locale et ne visent pas à être généralisables ou représentatifs, d'autant plus qu'ils s'inscrivent dans un terrain singulier.

L'enquête révèle que les situations de handicap pèsent sur les possibilités offertes par le contexte pédagogique d'accéder au savoir et à l'apprentissage universitaires. L'expérience d'une faible intégration académique et sociale (*op. cit.*, 1975) maintient certains étudiants dans un statut « *d'étrangers* » dans leur formation, rendant plus difficiles la persévérance et la performance dans les études. Au cours des entretiens, la quasi-totalité des étudiants interrogés mentionnent une prise en compte du handicap pour délimiter ce qui est « possible », « réalisable », « accessible » selon eux. De nombreuses limitations sont rapportées quant aux possibles universitaires et professionnels à différents moments des parcours universitaires. Dans ce contexte, la sélection invisible n'est ni formelle ni

explicite et renvoie aux processus par lesquels l'environnement universitaire produit une déconstruction des projets initiaux et des bifurcations dans les parcours étudiants⁵. Elle passe par l'expérience de limitations et de barrières (matérielles, sociales, pédagogiques) qui produisent ou renforcent des situations de handicap⁶. La dimension longitudinale de l'enquête permet d'identifier deux moments particulièrement marqués par des mécanismes de sélection invisible : la transition entre le secondaire et le supérieur et le moment où les questions liées à l'insertion professionnelle deviennent plus vives (le plus souvent après quelques années passées à l'université).

2 | Choix d'orientation et transition entre le secondaire et le supérieur

De nombreuses contraintes et limitations liées au handicap sont perçues et vécues par les étudiants de l'enquête, qu'il s'agisse de la volonté de poursuivre des études supérieures et d'être soutenu et encouragé à le faire, du choix de son orientation et de l'élaboration d'un projet en construisant un sens vis-à-vis de ses études.

2.1. Des « paroles de destin » décourageantes ou limitantes

Avant même d'entrer dans l'enseignement supérieur, certains étudiants de l'enquête ont dû faire face à des discours de la part de leurs enseignants quant à leur destin scolaire : « *Depuis que je suis née, tout le monde dit que je serai en échec scolaire, les professeurs de la maternelle jusqu'au lycée. On m'a dit que je n'y arriverai pas.* » (Claire, L2 de langues)

Ces « *paroles de destin* », selon la formule de Charlot (1997), sont tous ces propos qui « rivent » l'étudiant à un destin : « *tu n'y arriveras jamais* », « *tu n'auras jamais ton bac* » ; l'université ou les études « *ce n'est pas fait pour toi* ». Selon leurs parcours scolaires dans l'enseignement primaire et secondaire, les étudiants ont été inégalement encouragés à poursuivre des études supérieures. Tous évoquent le rôle important qu'ont joué leurs enseignants à travers des conseils, des recommandations, des discours parfois encourageants, parfois décourageants : « *Mes profs me déconseillaient d'aller en fac (...) on m'a dit que je n'arriverai pas à m'en sortir !* » (Stéphane, L3 d'histoire) ; « *En fin de collège, le métier [d'archiviste] me plaisait toujours, c'est là que commençait un peu le combat face aux profs, au*

5. Plus de la moitié des étudiants interrogés ont connu une ou plusieurs réorientations au cours des études.

6. Il est bien question ici du handicap en tant que construction sociale, et non de la déficience ou des « troubles », dans la mesure où ces phénomènes d'autocensure se construisent à partir d'interactions avec d'autres, basées sur des représentations (de domaines professionnels, mais aussi du handicap et de la déficience) qui empêchent les étudiants d'accéder à certains apprentissages ou d'envisager certaines formations et perspectives d'insertion professionnelle.

prof principal, au corps enseignant et à la direction, tout le monde. Pour leur dire : 'hé, moi ça m'intéresse la fac, etc., moi je voudrais y aller !' » (Louis, L1 d'histoire)

Ces paroles de destin concernent souvent la poursuite d'études supérieures, particulièrement l'université et ses filières dites non-sélectives, parfois les projets professionnels en germe des étudiants interrogés. Elles peuvent converger avec les discours de certains médecins ou de certains parents et sont parfois source de renoncement (définitif ou temporaire) à un projet ou à une orientation. Parfois, au contraire, les étudiants souhaitent « faire mentir » ces prédictions, en apportant la preuve que « l'impossible » est possible : « *J'ai toujours voulu prouver aux gens qu'ils avaient tort !* » (Andreas, L2 d'histoire) ; « *Je me suis surpassée et je me suis dit : on va essayer de prouver à tout le monde que je suis capable de le faire (...). Je voulais le montrer à mon neurologue, au médecin scolaire, à la cheffe de département, à mes parents aussi (...). Ils pensaient que ce n'était pas possible.* » (Kim, 2^{ème} année de DUT – diplôme universitaire de technologie)

Ces discours enseignants et ces jugements scolaires peuvent être questionnés quant à leur impact sur le devenir de ces étudiants, sur leurs aspirations, sur leurs projets et leur apprentissage. Ils peuvent apparaître paradoxaux lorsque les performances scolaires de l'élève (futur étudiant) sont élevées. La construction du jugement scolaire ne se fonde pas uniquement sur les performances avérées, mais renvoie davantage à un « *processus d'inférence à partir d'informations qui visent à attribuer une valeur aux individus* » qui subit l'influence des normes sociales en vigueur (Bressoux, 2001). Ainsi, on peut supposer que le handicap, dont la représentation commune est « *défective, chargée de l'idée de malheur, de manque* » (Stiker, 2005) pèse dans la construction de ces jugements qui ont des conséquences sur le devenir des élèves et des étudiants concernés et sur l'image qu'ils se font d'eux-mêmes, de leur potentiel et de leurs capacités : « *Déjà, peu d'étudiants handicapés peuvent aller à la fac du fait que le système scolaire n'est pas adapté ou qu'on n'adapte pas suffisamment le milieu scolaire et on ne motive pas les élèves en situation de handicap à faire des études.* » (Louis)

2.2. Les projets étudiants et l'influence du handicap sur l'entrée dans l'enseignement supérieur

Alors qu'ils ne sont pas toujours encouragés ou soutenus, pourquoi les étudiants de l'enquête ont-ils choisi d'entrer dans l'enseignement supérieur ? Que viennent-ils y chercher et quels sont leurs projets ? À partir des données de l'enquête, en s'inspirant des travaux de recherches existants (Boyer, Coridian et Erlich, 2001 ; Bodin et Millet, 2011 ; Sarfati, 2013 ; David et Melnik-Olive, 2014 ; Paivandi, *op. cit.*), une typologie, qui décline quatre types de projets à l'entrée dans le supérieur, permet de mettre en évidence la diversité des attentes et des ambitions des étudiants vis-à-vis de leurs études : projet professionnel, projet intellectuel, projet personnel ou social et projet en (dé)construction. Cette typologie renvoie à des attitudes dominantes, mais non exclusives ; il s'agit d'identifier le sens principal ou dominant, en termes de valeur et de signification, que l'étudiant accorde à son entrée dans l'enseignement supérieur et à ses études.

Premièrement, un tiers des étudiants de l'enquête poursuit un *projet professionnel*, en visant l'apprentissage d'un métier ou la possibilité de s'insérer dans un domaine professionnel précis. Tous titulaires d'un baccalauréat général (le plus souvent de série scientifique), issus des classes moyennes ou supérieures, ces étudiants entrent dans l'enseignement supérieur soit à l'université (en sciences ou en droit), soit dans des filières universitaires sélectives (en IUT – Institut universitaire de technologie). Leurs stratégies d'orientation s'effectuent selon un processus qui part du choix d'un métier pour ensuite cibler un établissement et une filière de formation. Ces étudiants disent tous avoir pris en compte le handicap pour opérer leurs choix d'orientation : « *J'ai toujours aimé les métiers d'urgence, mais comme je ne pouvais pas les pratiquer, j'ai cherché tout ce qui se rapprochait au plus près.* » (Ambre, L3 psychologie) ; « *Etant donné que la police, c'est un métier d'action, vu mon handicap, ce n'est pas conseillé, c'est possible, mais ce n'est pas conseillé, j'ai préféré plutôt choisir le droit, avocat ou notaire.* » (Constance, L3 droit)

Ils ont en commun des craintes concernant leur avenir, leur insertion professionnelle, le caractère professionnalisant de leurs études dès leur entrée dans le supérieur. Pour ces étudiants, le caractère plaisant ou agréable de ce qu'ils apprennent ne suffit pas ; ils attendent que les savoirs universitaires soient « *pratiques* » et « *utiles* », que leurs études aient des « *débouchés* ».

Deuxièmement, un sixième des étudiants interrogés poursuit un *projet intellectuel*. Leurs choix d'orientation se fondent sur l'intérêt pour un domaine intellectuel en mobilisant les notions de « *goût* », voire de « *passion* » pour une discipline : « *J'ai toujours été passionné d'histoire* » (Ferdinand, M1 d'histoire). Ces étudiants, aux origines sociales variées (parents ouvriers, parents enseignants), sont tous des bacheliers généraux (série économique et sociale ou littéraire). Contrairement au groupe précédent, ils entrent tous à l'université au sein de filières en sciences humaines et sociales. Ce sont les seuls étudiants de l'enquête à ne pas mentionner une prise en compte du handicap pour s'orienter dans l'enseignement supérieur.

Troisièmement, un sixième des étudiants de l'enquête entre dans l'enseignement supérieur en poursuivant un *projet personnel* ou *social*. Leurs choix d'orientation visent une inscription dans un espace spécifique et s'inscrivent dans la continuité de leur parcours scolaire antérieur. Contrairement aux précédents, ils n'évoquent ni un intérêt intellectuel pour une discipline, ni des attentes en termes de professionnalisation : « *Il y avait ma sœur et il y avait aussi la conseillère d'orientation de mon lycée, qui me disaient d'aller en AES (Administration économique et sociale), parce que c'était la suite du bac ES.* » (Abdel, L1 de géographie)

Ce sont majoritairement des bacheliers technologiques qui ont tous connu des redoublements, des réorientations ou des interruptions de leur scolarité ; ils proviennent de milieux sociaux différents (parents cadres supérieurs, familles populaires issues de l'immigration). Ils s'orientent en visant d'abord un établissement et une ville, comme un espace de socialisation spécifique, un lieu pour « être quelque part », pour vivre des expériences nouvelles et profiter de la vie étudiante. Les possibilités de compenser le handicap sont au centre de

leurs stratégies d'orientation. Ils recherchent avant tout des conditions de vie compatibles avec une poursuite d'études supérieures, plus de liberté, d'indépendance et d'autonomie.

Quatrièmement, un dernier tiers des étudiants de l'enquête a un *projet en construction* ou en *déconstruction*. Pour ces étudiants, la contrainte ou l'incertitude dominent au moment de l'entrée dans le supérieur ; ils évoquent des choix d'orientation « *par défaut* » ou « *secondaires* ». C'est un groupe caractérisé par la diversité, tant concernant leurs parcours scolaires (bacheliers généraux, technologiques et professionnels), leurs formations à l'entrée dans le supérieur (filières sélectives et non sélectives), que leur origine sociale (bien qu'une majorité appartienne aux catégories supérieures). En revanche, tous partagent des appréciations très négatives des dispositifs d'aides à l'orientation : « *Ce n'est pas terrible terrible au niveau de l'orientation en France* » (Jean, L3 droit) ; « *Franchement, la conseillère d'orientation ne m'a pas aidée, elle m'a plutôt désorientée (rires)* » (Claire).

Poursuivre des études semble pour eux une évidence, dans la mesure où c'est ce que « *tout le monde fait* », mais pour une majorité d'entre eux, le champ des possibles est limité et restreint. C'est le cas de Claire qui a obtenu son baccalauréat en septembre (pour des raisons de santé) : « *C'est pour ça que j'ai été à l'université, parce que ça reprend plus tard les cours. (...) mais j'aurais préféré quand même l'IUT* ». Louis, qui désirait étudier l'histoire à l'université, se voit contraint de poursuivre ses études dans un établissement adapté permettant de concilier les soins avec les études : « *La fac, ça n'a pas pu se faire à la fin de mon bac pro parce que j'ai eu un problème de dos qui a nécessité que je me fasse opérer* ». Kim découvre durant l'été qu'elle ne pourra pas réaliser les stages dans la formation qu'elle a choisie car une vaccination y est obligatoire, mais incompatible avec son état de santé : « *Moi, avec la sclérose en plaques, je n'ai plus le droit à aucun vaccin* ». Elle doit alors renoncer à son projet professionnel initial et entre dans une formation dont elle ignore tout : « *Je voulais vraiment la médecine, et puis j'étais acceptée en DUT, donc là je n'avais pas le choix (...) j'y suis allée à l'aveugle !* » (Kim)

Souvent, si les projets de ces étudiants sont en construction à l'entrée dans le supérieur, c'est parce que leur projet initial a fait l'objet d'une déconstruction.

3 Effets de l'inaccessibilité et de la compensation universitaire du handicap sur les parcours

Une fois entrés dans l'enseignement supérieur, les étudiants de l'enquête rencontrent des obstacles et des barrières pour accéder à l'apprentissage universitaire, poursuivre leurs études et s'intégrer sur le plan académique et social.

3.1. L'accessibilité pédagogique : une accessibilité partielle au savoir et aux activités universitaires

Au cours des études, la majorité des étudiants interrogés est confrontée à des barrières dans l'accessibilité au savoir et dans la participation aux activités académiques, qu'il s'agisse de faire appliquer la compensation du handicap (pendant les enseignements, mais surtout pour les examens), d'accéder à des supports pédagogiques adaptés et à la littérature scientifique, ou de disposer de notes de qualité à l'issue des enseignements.

L'une des difficultés la plus récurrente concerne l'application effective des mesures de compensation du handicap, surtout lors des examens : « *Normalement, je suis placée à côté de la lumière du jour, mais ça ne se fait jamais* » (Claire) ; « *L'organisation de la fac, c'est un peu Bagdad (rires) en période de partiels (...), pour un sujet, j'ai dû attendre vingt minutes dans la salle (...) puis les surveillants aux épreuves ne sont pas forcément au courant que j'ai un agrandissement* » (Ambre). Ces difficultés engendrent souvent du stress ou une angoisse supplémentaire.

Concernant le travail académique, des limitations persistent dans l'accès à la littérature scientifique, aux ouvrages et aux bibliothèques universitaires. Plusieurs étudiants témoignent d'un manque d'accessibilité de ces ressources écrites (en raison de l'absence de version numérique notamment) : « *C'est trop dur pour moi de tourner les pages* » (Abdel) ; « *Si les bouquins font trois kilos deux et qu'en plus, c'est écrit trop petit (...) ce n'est pas la peine !* » (Lucie, L3 chimie). Les étudiants qui bénéficient d'une prise de notes effectuée par un tiers pendant les enseignements sont assez critiques vis-à-vis de la variabilité en termes de qualité et d'exhaustivité de ces notes : « *Ça dépend des secrétaires, il y en a qui prennent bien les notes et il y en a, c'est catastrophique !* » (Claire) ; « *Il y a des gens très bien, mais il y en a des fois qui n'ont pas le niveau L3.* » (Jean)

Enfin, les activités pédagogiques telles que les mises en pratique et les manipulations sont celles pour lesquelles les étudiants rapportent le plus d'obstacles et d'empêchements : les travaux pratiques en sciences en raison d'équipements et de mobilier non accessibles, l'absence d'adaptation des supports pédagogiques lors des travaux dirigés : « *Sur douze TD [de comptabilité], le prof m'en a donné deux [en version numérique] on va dire, et encore... (...) Il m'a donné les versions déjà corrigées en fait, déjà remplies. Donc en fait, ça ne sert à rien du tout, je n'ai rien compris !* » (Kim, licence professionnelle) ; « *Le cours étude de cartes, le plus dur, c'est que je suis souvent tout seul et pour manipuler la carte (...), il y a des croquis à faire, des coupes topographiques et je n'y arrive pas.* » (Abdel)

Au-delà de l'accessibilité pédagogique, d'autres limitations sont susceptibles de participer à des formes de sélection latente. La dimension temporelle et la gestion des différentes temporalités tiennent une place considérable dans les propos des étudiants interrogés, qui témoignent souvent d'une grande fatigue et qui partagent le sentiment de manquer de temps. Cela les pousse à un travail constant d'arbitrage entre les différents temps et moments qui s'articulent et rythment leur quotidien (le temps personnel,

le temps institutionnel, celui des soins, celui pour apprendre, celui du repos, celui pour soi, celui pour les autres). D'autant plus que pour pallier le manque d'accessibilité pédagogique, les étudiants mobilisent des ressources auto-compensatoires qui passent souvent par un surinvestissement en temps et en énergie dans le travail universitaire.

D'autres limitations concernent la mobilité ; lorsque se déplacer exige un travail conséquent d'anticipation et de planification, cela laisse peu de place à la spontanéité et à l'imprévu pour les activités académiques (travaux de groupe, travail collaboratif) et celles relatives à la vie étudiante (sorties, loisirs). Ambre renonce même à un parcours de formation pour des raisons liées à la mobilité : « *En parcours tourisme, il y avait des cours où il fallait faire que la visite des musées, dans les Vosges, machin et truc, enfin, ce n'était pas possible* ».

Ces expériences et ces multiples obstacles questionnent les possibilités qui sont offertes aux étudiants handicapés d'accéder au savoir universitaire, d'apprendre et d'être évalués équitablement par rapport aux autres étudiants. De plus, la compensation universitaire du handicap produit des effets indirects ou impensés sur l'expérience des étudiants handicapés.

3.2. Les effets indirects ou impensés des mesures de compensation sur les parcours, l'apprentissage et la socialisation universitaire

Dans un contexte où les besoins et les demandes d'accompagnement sont supérieurs aux moyens disponibles de l'institution, un arbitrage s'opère dans le choix des étudiants bénéficiant d'un accompagnement. La priorité est ainsi accordée aux étudiants ayant un parcours linéaire dans le supérieur, au détriment de ceux qui connaissent des redoublements ou des réorientations : « *Étant donné que pour l'association, j'ai redoublé, il n'y a plus d'accompagnement* » (Constance) ; « *Je n'ai plus vraiment de secrétariat [de cours] parce que c'est d'abord les parcours plus linéaires, ceux qui ne sont pas en réorientation. (...) J'ai l'impression qu'on m'a laissée me débrouiller toute seule.* » (Fanny, L2 de psychologie)

Au-delà de la nécessité pour les étudiants de se « débrouiller » par eux-mêmes, cet arbitrage dévalorise indirectement les parcours qui s'éloignent des normes temporelles de l'institution en termes de cheminement et de progression. Dans ce contexte d'insuffisance de moyens, d'autres étudiants choisissent délibérément de réduire au maximum leur demandes d'accompagnement : « *J'essayais de les solliciter le moins possible (...) parce qu'il y a des personnes qui en ont encore plus besoin.* » (Kim)

D'autres effets impensés du dispositif concernent la socialisation universitaire et les relations aux autres. Certains étudiants considèrent que la présence d'un tiers (dans le cadre de l'accompagnement pédagogique) limite ou entrave les relations et les interactions avec les autres étudiants ou qu'elle rend visible une différence ou un trouble qui ne l'est pas forcément : « *Quand je suis avec mes amis et qu'il y a le scripteur qui arrive,*

je suis toujours dans une situation euh... Enfin, je ne vais pas dire que je me cache, mais presque, c'est quelque chose d'embarrassant je trouve. Et dès qu'on essaye de me poser des questions, j'esquive assez facilement. » (Stéphane)

L'aménagement des études, qui consiste à réaliser une année universitaire en deux ans, est souvent vécu comme source de « *décalage* » avec les pairs, voire de rupture du « *lien social* » avec les enseignants et les étudiants. Les étudiants bénéficiant d'un aménagement d'études demeurent des « *étrangers* » au sein de leur formation ; ils se sentent maintenus à l'écart ou en marge : « *La base de l'existence, c'est la communication. Aménager comme ça une année, ça fait qu'on ne communique plus. Franchement, on ne communique pas, ce n'est pas sur nous qu'on compte quand il faut faire un projet, on n'a pas de responsabilité (...) et puis on nous confie aucune tâche parce qu'on sait que bien souvent, on n'est pas là.* » (Kim)

Face à ces effets indirects ou impensés du dispositif de compensation, plusieurs étudiants disent éprouver des tensions ou des tiraillements entre, d'une part, le besoin de compenser le handicap et, d'autre part, celui de se sentir « *capables* » et « *autonomes* », de réussir ou « *d'y arriver* » par eux-mêmes. Ces tensions sont davantage présentes chez les étudiants qui font l'expérience d'une faible intégration académique et sociale et qui, à travers leurs interactions, ont ressenti, de la part des autres étudiants, des suspicions de fraude aux examens, de triche, de favoritisme ; ou lorsque la compensation du handicap est perçue par autrui comme un avantage démesuré dépassant le cadre d'une égalisation des chances : « *Plusieurs étudiants [en première année de médecine] m'avaient même mis dans la figure que j'avais un tiers-temps alors que ce n'est pas l'égalité des chances.* » (Emmanuelle, L3 d'AES)

Ces tensions sont susceptibles d'influencer les choix de recours ou de non-recours au dispositif de compensation ; la mise en place de stratégies d'invisibilisation (tenter de cacher les aménagements et les accompagnements) ; ou encore la manière dont l'étudiant se définit lui-même, à travers les relations avec autrui. Dans la dialectique entre la relation aux autres et la relation à soi, se joue la possibilité de se sentir soi-même (et d'être perçu par les autres) comme étant l'auteur de son parcours et de sa réussite : « *Par orgueil, j'avoue que j'avais du mal à l'accepter [les mesures de compensation]. C'est comme si tu ne faisais rien par toi-même.* » (Lucie)

Qu'il s'agisse de l'accessibilité au savoir et aux activités pédagogiques ou des possibilités offertes aux étudiants de vivre une socialisation universitaire et une intégration académique et sociale satisfaisantes, les limitations vécues par les étudiants de l'enquête sont multiples. Elles sont variables d'un étudiant à l'autre, mais elles s'articulent et se cumulent pour plus de la moitié des étudiants interrogés, en ayant parfois des conséquences majeures sur les parcours et sur les projets.

4 | L'évolution des projets : déconstruction, reconfiguration ou précision

Les limitations vécues et les situations de handicap influencent les projets, qui se précisent ou se reconfigurent au cours des études, ainsi que la projection des étudiants dans l'avenir et leurs perspectives d'insertion professionnelle.

4.1. Reconstruire un projet et (re)donner un sens à ses études

Plusieurs étudiants de l'enquête renoncent à leur projet initial et se réorientent au cours de la première année d'enseignement supérieur : « *Pour le médecin scolaire, je n'avais pas le droit d'avoir d'aide(s) en médecine, par souci d'égalité des chances (...). On m'avait dit "c'est un concours (rires) ça ne marche pas comme ça" !* » (Emmanuelle) ; « *Je suis arrivée en L1 d'italien après un mois passé en sciences physiques parce qu'on m'avait dit que je ne pouvais pas faire les manipulations, qu'on me les interdisait parce que ce n'était pas adapté pour moi et qu'ils n'étaient pas prêts de les adapter correctement. Les paillasses n'étaient pas adaptées au fauteuil, il y avait des placards en dessous, c'était dangereux. Comme justement les manipulations étaient la base de ce que je voulais faire (...) je me suis dit que ce n'est pas la peine que je perde mon temps.* » (Ambre)

Face à la déconstruction d'un projet parfois en germe depuis plusieurs années, ces étudiants vivent leur(s) réorientation(s) comme un moment de rupture déstabilisant, marqué par la déception et l'inquiétude : « *J'étais vachement déçue parce que j'avais pris la filière du bac exprès pour faire police scientifique plus tard, j'avais fait tous les projets* » (Ambre). Ces étudiants doivent (re)construire un sens vis-à-vis de leurs études : « *Je ne sais pas ce que je fais là (...) je suis là sans être là.* » (Emmanuelle)

Dans notre enquête, il n'existe pas de relation linéaire entre l'existence d'un projet professionnel et la performance ou la réussite des étudiants⁷. Un projet professionnel précis ne garantit pas une fluidité des parcours ou des progressions et peut même s'avérer « fragilisant » : plus de la moitié des étudiants ayant un *projet professionnel* (un tiers des étudiants de l'enquête) se réorientent au cours des premières années dans le supérieur. Renoncer à un métier dont on a « rêvé » ou faire le deuil d'un projet poursuivi depuis plusieurs années comporte une dimension émotionnelle et identitaire forte. Le doute et l'indétermination dominent alors, l'avenir devient plus incertain, les étudiants concernés se disent « *déçus* », « *perdus* », « *bloqués* ». Ils partagent tous la crainte de « *perdre* » leur temps : « *Ce n'est pas que le temps est compté, mais on va dire que les temps de parcours sont comptés* » (Emmanuelle). Souvent, leur mobilisation s'effondre, ils ont le sentiment de « *travailler pour rien* » vis-à-vis de leurs études ; ils utilisent les termes

7. Ce constat converge avec les recherches qui relativisent l'impact du projet personnel dans l'explication des trajectoires scolaires (Duru-Bellat, Jarousse et Solaux, 1997 ; Boutinet, 1999) et de la réussite universitaire (Erlich *et al.*, 2000 ; Biémar, Philippe et Romainville, 2003).

« saturer », « paniquer », « tout lâcher », « tout laisser tomber ». Ainsi, le renoncement constitue un moment difficile marqué par plusieurs ruptures, en termes de sens, d'engagement dans le travail universitaire et de projection dans l'avenir.

4.2. L'évolution des projets et l'inquiétude grandissante envers l'insertion professionnelle

Les étudiants ayant des *projets intellectuels* à l'entrée dans le supérieur (un sixième des étudiants de l'enquête) connaissent des progressions et des parcours plus fluides dans le supérieur. Portés par un « goût » ou une « passion » pour le domaine qu'ils étudient, leurs projets évoluent peu. Ils se mobilisent fortement dans le travail universitaire, satisfont les exigences académiques et progressent jusqu'au niveau master. Toutefois, au fil de leurs parcours, l'inquiétude pour leur insertion professionnelle grandit, tous mentionnent des craintes vis-à-vis des faibles « débouchés » offerts par leurs études en LSHS.

Les étudiants poursuivant un *projet social ou personnel* (un sixième des étudiants) ont également des attentes et des projets qui évoluent peu au cours des études, mais leurs parcours sont moins linéaires. Même lorsque leurs performances académiques leur permettent de progresser dans les niveaux, ils se réorientent tous une ou plusieurs fois. Ces étudiants déploient des stratégies pour « étirer » au maximum le temps des études (réorientation, réalisation d'une année universitaire en deux ans) en attendant de parvenir à se projeter dans un futur encore trop incertain.

Le groupe d'étudiants ayant des *projets en construction* (un tiers des étudiants) est celui pour lequel on observe le plus de diversité quant à l'évolution du sens qu'ils attribuent à leurs études. Au fil des années, ils développent des attentes plus intellectuelles, plus professionnelles ou plus sociales. La plupart d'entre eux progressent dans les niveaux universitaires avec des parcours plutôt fluides dans des filières choisies initialement « *par défaut* ». Lorsqu'ils connaissent des bifurcations dans leurs parcours, c'est souvent parce qu'ils se réorientent dans une formation ou un domaine d'études auxquels ils avaient initialement renoncé. Ainsi, certains phénomènes d'autocensure ou de renoncement à un projet initial (élaboré dans l'enseignement secondaire) n'apparaissent que temporaires, comme c'est le cas pour Louis ou Andreas qui entrent en première année à l'université après l'obtention d'un BTS (Brevet de technicien supérieur).

Tous groupes confondus, une première tendance quant à l'évolution des projets au cours des études concerne la préoccupation grandissante, voire l'inquiétude des étudiants en termes d'insertion professionnelle. Ces craintes peuvent prendre le dessus sur le goût ou la passion pour une discipline, parfois jusqu'à provoquer l'abandon d'études basées sur un intérêt intellectuel (pourtant vécues comme plaisantes et épanouissantes) : « *Si tu fais de la philo, si tu continues jusqu'au master 1, comme je l'ai fait, il n'y a pas d'autre voie que l'enseignement (...) donc ça a contribué aussi à ce que j'arrête.* » (Fanny)

Cette injonction ou « *culture du projet* » peut être stigmatisante et génératrice de frustration (Endrizzi, 2010), ou même s'avérer infondée puisqu'elle fait accepter des contraintes aux étudiants (voire les en rend responsables) alors qu'elle se réalise dans un espace qui n'est pas réellement ouvert (Biémar, Philippe et Romainville, *op. cit.*). Le handicap pèse dans la délimitation des possibles professionnels pour les étudiants de l'enquête, certains métiers ou domaines leur sont « *inaccessibles* » ou fortement « *déconseillés* ». Louis se dit avoir été « *recalé* » par une directrice d'archive : « *Elle m'a clairement dit qu'au vu de ma situation en fauteuil (...), ce n'était même pas la peine d'y penser* » ; les parents et les médecins d'Emmanuelle lui ont fortement déconseillé d'envisager le professorat des écoles « *à cause de la fatigue physique et du fait d'être debout tout le temps* ».

Plusieurs stratégies sont alors mises en place par les étudiants pour cibler un domaine professionnel dans lequel ils peuvent se projeter : rechercher un métier proche de leurs choix initiaux (alternative permettant un renoncement relatif) ; viser la fonction publique, considérée comme plus « *accessible* » et moins soumise que le secteur privé aux exigences de rentabilité, de performance et de compétitivité : « *Dans le secteur privé, il y a plus de rendement et de choses comme ça. Alors que moi, dû à mon handicap, je suis moins réactif que quelqu'un qui est valide. (...) En plus, l'État, comme il y a des grandes campagnes de sensibilisation sur le handicap, ce n'est pas évident, mais je me dis que j'ai peut-être plus de chances de trouver dans l'administration.* » (Bruno, Institut de préparation à l'administration générale)

Plus généralement, la majorité des étudiants aspire à « *trouver un boulot* » (Fanny) « *avoir un métier stable* » (Stéphane), un « *vrai travail* » et de « *vraies missions* » (Agathe), en refusant d'être recrutés pour la « *vitrine* », pour « *faire tapisserie* » ou dans l'idée de remplir les « *quotas* » de travailleurs handicapés. L'emploi est perçu comme le premier vecteur de participation sociale, et bien qu'ils visent souvent un « *idéal* » (tel métier, dans tel domaine), beaucoup se disent prêts à accepter les opportunités qui se présenteront, même celles éloignées de leurs formations et de leurs ambitions.

Lorsqu'ils ne parviennent pas à se projeter dans un avenir professionnel au cours des études, plusieurs étudiants font alors un usage « *détourné* » de l'université, comme un lieu pour « *être quelque part* » et « *faire quelque chose* », autrement dit, pour vivre de nouvelles expériences et de nouvelles relations. Souvent, ils déploient des stratégies d'étirement du temps des études, pour « *rester étudiant le plus longtemps possible* » et « *jouer la carte de la montre* » (Louis). Ces étudiants sont plus nombreux après quelques années passées dans l'enseignement supérieur qu'au début de leurs études. L'université devient un lieu d'attente pour éviter l'inactivité, ou d'alternative à d'autres modes de vie (au sein de structures spécialisées), un lieu, comme le dit Agathe, pour éviter de « *faire partie de cette catégorie de personnes qui ne fait rien de ses journées* ». « *J'ai tellement peu de chance de trouver un taf qui me fasse bien vivre, qu'honnêtement (...) tant que je peux, oui, je ferai des études.* » (Louis)

Conclusion : les différentes dimensions de l'accessibilité

Les résultats de l'enquête convergent avec les travaux existants (Segon, *op. cit.* ; Meziani, *op. cit.* ; Véréout, *op. cit.*) en mettant en évidence la persistance de barrières et d'obstacles vécus, la nécessité pour les étudiants de mobiliser des ressources auto-compensatoires face à une compensation universitaire insuffisante ou ne répondant que partiellement à leurs besoins. Les parcours singuliers dans l'enseignement supérieur des étudiants handicapés interrogés, souvent marqués par des ruptures et des bifurcations, mettent en lumière la manière dont certaines formations, certains savoirs et certaines activités sont perçus et vécus comme inaccessibles, empêchant les étudiants d'être à parité de participation. Cette sélection invisible passe par des processus d'intériorisation, d'autosélection ou d'autocensure, réduit le champ des « possibles » universitaires et professionnels et révèle qu'il ne suffit pas de vouloir apprendre à l'université pour pouvoir y apprendre. Cette sélection est invisible ou latente car elle s'opère par les interactions, dans et par les situations, à travers les barrières et les obstacles du quotidien qui produisent ou renforcent les mises à l'écart, les renoncements et les abandons. Le handicap participe à délimiter les possibles, qu'il s'agisse de s'orienter dans l'enseignement supérieur, de choisir son lieu d'études, d'accéder aux savoirs, de participer pleinement aux activités dans et hors les murs de l'université, de se projeter dans un domaine professionnel ou un métier. Dans la transition vers le supérieur ou en contexte universitaire, près de la moitié des étudiants de l'enquête ont dû renoncer à leurs projets face à des obstacles physiques, sociaux et pédagogiques.

Ainsi, le handicap pèse dans la délimitation des possibles universitaires et professionnels, mais il n'est qu'une caractéristique parmi d'autres : le parcours scolaire, le vécu de la scolarité, l'origine sociale et l'engagement de la famille influencent l'expérience des étudiants handicapés dans le supérieur (Milon, 2021). Concernant la répartition des filles et des garçons dans la typologie des projets que nous avons dressée, bien que tous les groupes soient mixtes, les filles poursuivent plus souvent un projet professionnel, tandis que les garçons ont plus souvent un projet en construction. Concernant leur origine sociale, conformément à la littérature relative aux choix d'orientation socialement différenciés (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Endrizzi et Sibut, 2015), les étudiants d'origine modeste intègrent des formations peu sélectives et peu valorisées de l'enseignement supérieur (lettres et SHS). À l'inverse, les étudiants les plus dotés socialement s'orientent dans des filières plus prestigieuses ou rentables (sciences, droit, IUT) et poursuivent majoritairement un projet professionnel. Cependant, cela ne constitue pas une « garantie » de réussite ou une « protection » en termes de rupture, puisque ces derniers sont davantage soumis aux conséquences des barrières en termes d'accessibilité, qui engendrent des renoncements et des bifurcations dans les parcours.

Les effets impensés ou indirects des mesures de compensation universitaire du handicap sur l'apprentissage, les expériences et la socialisation des étudiants de l'enquête sont susceptibles d'éclairer les stratégies et les choix de recours ou de non-recours aux dispositifs existants. Ces effets impensés peuvent être mis en lien avec les recherches questionnant

l'existence d'une discrimination indirecte et non voulue (Meziani, *op. cit.*), d'aménagements par nature stigmatisants et ne permettant pas d'augmenter la participation sociale des étudiants concernés (Segon, Brisset et Le Roux, 2017), ainsi que le maintien d'une certaine ségrégation (Vérétout, *op. cit.*). Ces effets impensés questionnent également la manière dont l'université et le dispositif de compensation du handicap se focalisent sur les processus de cognition, au détriment des processus de socialisation universitaire. Or, l'accessibilité pédagogique (Benoit et Sagot, *op. cit.* ; Plaisance, 2013) ne peut être réduite à l'accès au savoir. N'envisager l'apprentissage qu'à travers sa dimension épistémique, en négligeant ses dimensions sociale et identitaire, comporte le risque de renforcer (voire de produire) des situations de handicap, plutôt que de les réduire ou de les éliminer.

Ainsi, les situations de handicap ne questionnent pas uniquement la singularité des étudiants et leurs caractéristiques individuelles, mais plus largement l'accessibilité de l'environnement universitaire et les caractéristiques des contextes pédagogiques. Cette accessibilité peut être envisagée selon une conception universelle (*universal design*) qui vise à ce que l'environnement universitaire permette à tout étudiant de développer son plein potentiel (quelles que soient ses caractéristiques), de réaliser des activités de façon autonome et d'obtenir des résultats équivalents dans une perspective d'équité et d'inclusion (Rocque *et al.*, 2011 ; Barile *et al.*, 2012). Mais notre enquête montre également l'intérêt d'envisager l'accessibilité dans sa dimension intersubjective, à l'échelle des situations, des interactions et des acteurs. Les possibilités et les impossibilités vécues par les étudiants interrogés, les délimitations qui produisent des mécanismes de sélection invisible se réalisent dans le jeu complexe des interactions du quotidien, à partir des perceptions des étudiants, mais aussi de celles des autres acteurs impliqués dans ces situations (paroles de destin des enseignants, soutien des parents et des médecins). Autrement dit, la sélection invisible se joue dans la confrontation entre, d'une part, les représentations, les perceptions et les définitions des situations produites par des étudiants et, d'autre part, celles d'autres acteurs. La dimension subjective semble tenir une place centrale, tant lorsque l'étudiant accepte un impossible posé par un autre, que lorsqu'il ne se résigne pas et se démène pour prouver avec succès, à soi-même, mais surtout aux autres, que l'impossible est possible. Andreas parvient au Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) alors qu'il est bachelier professionnel ; Stéphane obtient un master d'histoire alors qu'il a toujours détesté l'école ; Kim valide ses examens en refusant un aménagement pédagogique qu'elle juge inutile et absurde. Ces étudiants, par leurs réussites improbables ou leurs « victoires sur l'impossible », peuvent participer à transformer l'institution, en changeant les perceptions et les représentations de ses acteurs, en montrant la nécessité de faire évoluer les représentations quant à la manière dont la différence et la déficience peuvent être associées à l'altérité et à la diversité plutôt qu'à l'incapacité. L'évolution des représentations, l'élimination des barrières et des obstacles qui persistent dans l'accès au savoir, la prise en compte institutionnelle de la dimension sociale de l'apprentissage universitaire semblent être des conditions indispensables pour qu'advienne une université pleinement accessible, inclusive et hospitalière.

■ Bibliographie

- Alava S. & Romainville M. (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 159-180.
- Barile M., Nguyen M. N., Havel A. & Fichten C. S. (2012), « L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! », *Pédagogie collégiale*, n° 25, pp. 20-22.
- Bas J. (2017), « Rendre service. Travailler au contact du public dans un 'accueil handicap' », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 77, pp. 69-82.
- Benoit H. (2008), « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants », *Reliance*, n° 27, pp. 99-104.
- Benoit H. & Sagot J. (2008), « L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 43, pp. 19-26.
- Bernaud J.-L., Lhotellier L., Sovet L., Arnoux-Nicolas C. & Pelayo F. (2015), *Psychologie de l'accompagnement : concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*, Paris, Dunod.
- Biemar S., Philippe M.-C. & Romainville M. (2003), « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 32, pp. 31-51.
- Blanc A. (2015), *Sociologie du handicap*, Paris, Armand Colin.
- Bodin R. & Millet M. (2011), « L'université, un espace de régulation. L'abandon' dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, n° 2, pp. 225-242.
- Boutinet J. P. (1999), *Anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boyer R., Coridian C. & Erlich V. (2001), « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 97-105.
- Bressoux P. (2001), « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, pp. 35-52.
- Charlot B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- David S. & Melnik-Olive E. (2014), « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation Emploi*, n° 128, pp. 81-100.
- Dejoux V. (2015), « Les difficultés d'accès à l'environnement. Un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus 'handicapés' », *Agora débats/jeunes*, n°71, pp. 69-82.
- Dumez H. (2013), *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert.

- Duru-Bellat M., Jarousse J.-P. & Solaux G. (1997), « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement spécialisé en classe de terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, pp. 459-482.
- Duru-Bellat M. & Kieffer A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur : déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, n° 63, pp. 123-157.
- Ebersold S. (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », dans *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Paris, Éditions OCDE, pp. 241-261.
- Ebersold S. (2017), « Trajectoires post-scolaires, transition juvénile et accessibilité : perspectives internationales », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 77, pp. 99-116.
- Endrizzi L. (2010), *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*, Dossier de veille IFÉ n° 59, Lyon.
- Endrizzi L. & Sibut F. (2015), *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*, Dossier de veille de l'IFE n° 106, Paris.
- Erlich V., Frickey A., Heraux P., Primon J.-L., Boyer R. & Coridian C. (2000), *La socialisation des étudiants débutants*, ministère de l'Éducation nationale, *Les Dossiers n° 115*, Paris.
- Kaufmann J. C. (2007), *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- Leontiev A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Éditions du Progrès.
- Martel L. (2015), « Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Politiques publiques, politiques d'établissements et inégalités territoriales », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 69, pp. 91-107.
- Meziani M. (2019), « Les étudiants en situation de handicap : entre invisibilisation et traitement différencié », dans Giret J.-F., Belghith F. & Verley E. (dir), *Regards croisés sur les expériences étudiantes*, Paris, La Documentation française, pp. 53-66.
- Milon A. (2021), « L'influence du parcours scolaire et de la famille sur l'expérience des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur », *Revue française des affaires sociales*, n° 1, pp. 107-124.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation & Direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle (2019), *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, n° 14, Paris.
- Paivandi S. (2015), *Apprendre à l'université*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

- Plaisance E. (2013), « De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 63, pp. 219-230.
- Ravaud J.-F. & Fougeyrollas P. (2005), « Le concept de handicap et les classifications internationales : la convergence progressive des positions franco-québécoises », *Santé, Société et Solidarité*, n° 2, pp. 13-27.
- Rick O. (2011), *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi*, Suresnes, INS HEA.
- Rocque S., Langevin J., Chalghoumi H. & Ghorayeb A. (2011), « Accessibilité universelle et designs contributifs dans un processus évolutif », *Développement humain, handicap et changement social*, n° 19, pp. 7-24.
- Sanchez J. (2000), « L'accessibilisation et les associations dans les années soixante », dans Barral C., Paterson F., Stiker H. J., Chauviere M. (dir.), *L'institution du handicap. Le rôle des associations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 303-313.
- Sarfati F. (2013), « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débats/jeunesses*, n° 63, pp. 7-21.
- Segon M. (2017), *Sociologie d'une case à cocher. Penser les (dé)limitations des possibles professionnels et compensatoires des anciens « étudiants handicapés » à travers l'analyse de leurs recours à la RQTH*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Montpellier.
- Segon M. Brisset L. & Le Roux N. (2017), « Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 77, pp. 117-129.
- Simmel G. (1984), *Les Problèmes de la philosophie de l'histoire. Une étude d'épistémologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Simmel G. (1999), *Sociologie, étude sur les formes de la socialisation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Stiker H. J. (2005), *Corps infirmes et sociétés : Essais d'anthropologie historique*, Paris, Dunod.
- Thomas W. I. (1969), *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behavior analysis*, Montclair, Patterson Smith.
- Tinto V. (1975), "Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, n°45, pp. 89-125.
- Vérétout A. (2019), *Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Bordeaux.
- Weber M. (1922), *Économie et société*, Paris, Plon.