

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

Introduction : la présence croissante des étudiants handicapés dans l'université de masse

Les étudiants handicapés ont fait l'objet de peu de recherches en France (Martel, 2015 ; Segon, 2017 ; Vérétout, 2019) bien que depuis la loi du 11 février 2005 leur nombre a été multiplié par 4 (MESRI-DGESIP, 2019). À la rentrée 2017, ils sont 29 989 à s'être inscrits dans l'enseignement supérieur et représentent 1,55 % de la population étudiante¹ (MESRI-DGESIP, 2019). 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, 2019). 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.

1. Comprendre le rôle de l'environnement d'études dans l'expérience et la sélection invisible des étudiants handicapés à l'université

L'arrivée progressive des étudiants handicapés à l'université semble s'inscrire d'une part dans le contexte de massification de l'enseignement supérieur. L'université n'est désormais plus réservée aux héritiers d'hier et les « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998) se caractérisent par l'hétérogénéité et la diversité. D'autre part, la logique d'intégration scolaire supposait que l'étudiant s'adapte à l'université, en se confrontant à la norme dans une logique de mise à l'épreuve. Le passage à une logique d'éducation inclusive engage désormais l'institution à s'adapter aux besoins de chaque étudiant en se focalisant sur l'accessibilité du système et de l'apprentissage (Benoit, 2008). Ce renversement de perspective (Benoit, 2008) trouve notamment ses origines dans l'évolution conceptuelle du handicap (Thomazet, 2006). Avec la notion de « situation », le handicap n'est plus envisagé comme un écart à la norme (modèle individuel), ni comme le résultat de l'inaccessibilité de l'environnement (modèle social), mais plutôt comme le produit de l'interaction entre un environnement et des caractéristiques individuelles (Ravaud et Fougeyrollas, 2005 ; Blanc, 2015).

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. L'objet de cet article est d'interroger les situations (d'apprentissage, de handicap) qui se construisent dans l'interaction entre un étudiant et son environnement d'études. L'environnement universitaire, qui met en jeu de multiples espaces, acteurs et dispositifs, est confronté à une exigence d'adaptation et peut constituer un facteur d'échec et de renoncement. 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, 2019) 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). De plus, selon l'Observatoire des Inégalités en 2016, les personnes handicapées sont deux fois plus touchées par le chômage ; seule la moitié d'entre elles est en emploi dont deux tiers sont des employés ou des ouvriers.

La problématique est centrée sur la rencontre entre un étudiant atypique et un environnement universitaire qui n'est traditionnellement pas conçu et pensé pour s'adapter à la diversité et à la

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

² En France, il s'agit notamment des lois de 1975 et 2005, ainsi que des Chartes Université Handicap (CPU, 2007 ; 2012).

déficience. Comment le contexte et l'environnement d'études impactent-ils les aspirations et les parcours étudiants ? 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 aux savoirs influencent les parcours des étudiants dans l'enseignement supérieur, leurs projets et le sens qu'ils accordent à leurs études ?

Selon une approche sociologique interactionniste, il s'agit d'examiner la manière dont l'étudiant, à partir d'une définition de la situation³, produit un sens vis-à-vis 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.

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. 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.

L'enquête révèle que les situations de handicap pèsent sur les parcours des étudiants interrogés et 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 (Tinto, 1975) maintient certains étudiants dans un statut « d'étrangers » dans leur formation, rendant plus difficile 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 de l'ordre du « possible », du « réalisable », de « l'accessible ». De nombreuses limitations sont rapportées quant aux « possibles » universitaires et professionnels à différents moments des parcours universitaires. Dans ce contexte, la sélection invisible correspond à 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. Elle 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. Les choix d'orientation et la transition entre le secondaire et le supérieur

Pourquoi les étudiants de l'enquête poursuivent-ils des études supérieures ? Comment ont-ils opéré leurs choix d'orientation et comment les justifient-ils ? Quelles sont leurs attentes et leurs projets ? En

³ La définition de la situation, notion fondamentale de la sociologie interactionniste, renvoie au point de vue particulier développé par un sujet social vis-à-vis de la situation dans laquelle il se trouve (Thomas, 1969 [1923]).

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).

⁵ Plus de la moitié des étudiants interrogés a 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).

quoi leur orientation et leur transition dans l'enseignement supérieur sont-elles influencées par des contraintes ou des restrictions liées au handicap ?

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, ou jusqu'au brevet à peu près, oui qu'il fallait me mettre en bac pro parce que je n'y arriverai jamais. » (Claire, L2 de langues)

Ces « paroles de destin », selon la formule de Charlot (1997), sont toutes ces paroles qui « rivent » l'élève ou 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 à l'université. 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)

Ces paroles de destin concernent souvent la poursuite d'études supérieures, particulièrement l'université et ses filières dites non-sélectives. Parfois, elles convergent avec les discours et les recommandations de certains médecins ou de certains parents. Ces discours concernent parfois les projets professionnels en germe des étudiants interrogés.

« En fin de collège, le métier [d'archiviste] me plaisait toujours, c'est là que commençait un peu le combat face aux profs, au prof principal, au corps enseignant et à la direction, tout le monde. Pour leur dire : « hé moi ça m'intéresse la fac etcetera, moi je voudrais y aller ! » » (Louis, L1 d'histoire)

Confrontés à ces paroles de destin, parfois les étudiants renoncent (définitivement ou temporairement) à un projet ou à une poursuite d'études qu'ils envisageaient. Parfois, au contraire, ils souhaitent essayer malgré tout et « 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)

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 « déficiente, 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 des 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, 2015), 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. 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 des formations en lien avec 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), ces étudiants entrent dans l'enseignement supérieur soit à l'université (dans des disciplines en sciences ou en droit) soit dans des filières universitaires sélectives (en IUT). 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 effectuer leurs choix professionnels et leurs choix d'études.

« *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)

Les étudiants ayant un projet professionnel ont en commun des craintes concernant leur avenir et leur insertion professionnelle dès leur entrée dans le supérieur, ainsi que l'importance qu'ils accordent au caractère professionnalisant de leurs études. 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* » et 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 sont tous des bacheliers généraux (de série économique et sociale ou littéraire). Contrairement au groupe précédant, ils entrent tous à l'université au sein de filières en sciences humaines et sociales et n'évoquent pas le handicap lorsqu'ils justifient leurs choix d'orientation. Leurs craintes ou leurs inquiétudes ne portent pas sur le caractère professionnalisant de leurs études, mais plutôt sur la « *sélection par l'échec* » qui s'opère au cours des premières années.

« *Je sais qu'il y a pas mal d'amis qui ont échoué en université (...) donc forcément on se dit (~rires) merde, il y a quand même quelque chose (...) ce n'est pas si évident que ça !* » (Stéphane)

« *La sélection elle se fait au cours de l'année (...) donc finalement ça sélectionne !* » (Ferdinand)

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 leur entrée à l'université s'effectuent dans une idée de 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, parce que c'était la suite du bac ES.* » (Abdel, L1 de géographie)

Les étudiants au *projet personnel* ou *social* sont majoritairement des bacheliers technologiques qui ont tous connu des redoublements, des réorientations ou des interruptions de leur scolarité. 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), que leurs formations à l'entrée dans l'enseignement supérieur (filières sélectives et non sélectives). 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) ; « *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 plaque, 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.

2.3. Des possibilités d'orientation limitées par les conditions de vie et d'études

Dans la transition vers l'enseignement supérieur, certains étudiants ont dû composer avec des limitations davantage liées aux conditions de vie (hébergement, transports, aides à la vie quotidienne, soins) qui influencent les lieux d'études envisageables. L'existence d'un foyer d'hébergement médicalisé, d'un service de transports adapté ou d'une offre médicale suffisante a constitué, pour ces étudiants, le premier critère pris en compte pour s'orienter dans le supérieur.

« *On cherchait déjà une université qui soit accessible, avec une structure d'hébergement qui soit proche de la fac, qui puisse me permettre d'avoir un soutien médical, mais en même temps les études.* » (Louis)

« *On a de la chance d'avoir ça, parce qu'à Nancy il y a cette structure ici pour manger, le service pour aller aux toilettes, le SISU pour les cours, pour les transports Handistan, tout. Ce n'est quand même pas négligeable et ce n'est pas partout pareil.* » (Bruno, IPAG niveau L3)

Ces étudiants s'orientent en recherchant d'abord un lieu d'études qui soit accessible, mais surtout un établissement d'hébergement adapté (dans un contexte où les structures destinées aux étudiants handicapés sont peu nombreuses sur le territoire national). Le choix d'une formation apparaît alors secondaire et ne s'opère qu'au sein d'un champ des possibles restreint par ces conditions. Il s'agit principalement des étudiants qui ont un projet personnel ou social ou en (dé)construction, ceux dont les familles sont les plus éloignées géographiquement de leur lieu d'études, et ceux qui ont des troubles moteurs ou plusieurs troubles associés (nécessitant une aide pour les actes de la vie quotidienne).

Pour de nombreux étudiants de l'enquête, les relations familiales et l'engagement parental (Baker et Soden, 1998 ; Poncelet et Francis, 2010) apparaissent déterminants dans leurs stratégies

d'orientation. Certains choisissent volontairement un éloignement et une prise de distance vis-à-vis de leurs familles, pour avoir plus de « liberté », d'autonomie et d'indépendance : « *je suis venu ici, pour plus de liberté, pour aller à la fac. (...) voilà, je voulais partir loin de mes parents, pour être un peu tranquille !* » (Abdel). Cette recherche d'émancipation influence les stratégies des étudiants en terme de lieux d'études mais aussi de formations (selon le rythme de travail supposé).

« *Ma mère ne voulait pas que je fasse un BTS, parce que, franchement, elle sait que sinon elle aurait encore dû bosser avec moi. (...) Je suis allée à la fac quand même parce que je me disais... c'est bon, ma mère elle va peut-être un petit peu me lâcher (~rires)* » (Agathe, L3 de langues)

À l'inverse, d'autres étudiants choisissent des formations proches du domicile familial pour pouvoir continuer à bénéficier d'aides et de soutiens familiaux qui peuvent constituer une ressource en termes « d'auto-compensation » du handicap. Près d'un tiers des enquêtés disent avoir des parents très (parfois trop) impliqués et engagés dans leurs études (décisions d'orientation, suivi et soutien au travail universitaire, parfois encadrement et contrôle des acquis).

Les projets des étudiants, qui guident l'entrée dans le supérieur, apparaissent comme des positions instables susceptibles d'évoluer (Boyer, Coridian et Erlich, 2001) influencées par les situations de handicap). Ainsi, les projets et le sens accordé aux études par les étudiants interrogés se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent au fil du temps, en étroite relation avec le contexte dans lequel ils évoluent.

3. Le temps des études : l'impact de l'inaccessibilité sur les parcours et les projets des étudiants

Une fois entrés dans l'enseignement supérieur, quels obstacles et quelles barrières les étudiants handicapés rencontrent-ils pour apprendre et poursuivre leurs études ? En quoi ces limitations et les situations de handicap influencent-elles leurs projets en termes d'élaboration, de précision ou de reconfiguration ? De quelle manière le handicap participe-t-il à délimiter les possibles professionnels ?

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 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 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 un stress ou un 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 pratiques et les manipulations sont celles pour lesquelles les étudiants rapportent le plus d'obstacles et d'empêchements. Il s'agit par exemple des travaux pratiques en sciences en raison d'équipements et de mobilier non accessibles, ou encore 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, j'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. Nombreux sont ceux qui témoignent 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 (Lefebvre, 1989 ; Hess, 2001) 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). Les tiraillements et les renoncements sont fréquents, certains font des études un absolu (au détriment de tous les autres temps) d'autres sacrifient les études au profit d'autres temps. L'équilibre semble quasi-impossible à atteindre, très peu d'entre eux parviennent à concilier satisfaction sur le plan académique et sentiment d'épanouissement dans leur vie personnelle et sociale. 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 ou encore les relations aux autres. Lorsque se déplacer exige un travail d'anticipation et de planification (programmation des transports adaptés) cela laisse peu de place à la spontanéité et à l'imprévu, tant pour les activités académiques (travaux de groupe, travail collaboratif) que 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. Ces limitations sont multiples et variables, 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.

3.2. Reconstruire un projet et (re)trouver 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, L3 d'AES)

« 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 difficilement leur(s) réorientation(s), comme un moment de rupture déstabilisant, marqué par la déception et l'inquiétude : « j'étais déçue, j'étais vachement déçue parce que j'avais pris la filière du bac exprès pour faire police scientifique plus tard, j'avais fait tous les projets » (Ambre). Ces étudiants doivent non seulement gérer leur réorientation (sur le plan organisationnel mais aussi émotionnel), mais ils doivent aussi (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). Bien que le sens des études renvoie à une dynamique

propre à chaque étudiant, personnelle et singulière ; ce sens s'ajuste et évolue dans une dialectique entre les dimensions subjectives et contextuelles.

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, il peut même s'avérer « fragilisant » lorsqu'il occupe une place centrale dans le sens que l'étudiant accorde à ses études. Les données révèlent que les parcours des étudiants ayant un *projet professionnel* sont les plus soumis à des ruptures et des bifurcations : plus de la moitié d'entre eux se réoriente au cours des premières années dans le supérieur. Renoncer à un métier dont on a « rêvé » ou faire le deuil d'un projet que l'on poursuit 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 disent « *saturer* », « *paniquer* », « *tout lâcher* », « *tout laisser tomber* ». Ainsi, le renoncement constitue un moment difficile marqué par plusieurs ruptures, en terme de sens, d'engagement dans le travail universitaire et de projection dans l'avenir.

3.3. L'évolution des projets et l'inquiétude grandissante pour l'insertion professionnelle

Les étudiants ayant des *projets intellectuels* à l'entrée dans le supérieur 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 » ou perspectives professionnelles offertes par leurs études en LSHS.

Les étudiants poursuivant un *projet social ou personnel* ont des attentes et des projets qui évoluent peu au cours des études, mais leurs parcours sont moins linéaires que les autres étudiants. Même lorsqu'ils ont des performances académiques leur permettant 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* 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 progresse 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, c'est par exemple le cas de Louis ou d'Andreas qui entrent en première année à l'université après l'obtention d'un BTS.

Tous groupes confondus, une première tendance quant à l'évolution des projets au cours des études concerne la préoccupation grandissante des étudiants pour la professionnalisation et l'insertion professionnelle. Ces inquiétudes sont renforcées par l'injonction au projet qui pèse sur les étudiants lorsqu'ils progressent dans les niveaux, au travers de leurs interactions avec les enseignants, les parents, parfois les médecins ou les professionnels de l'accompagnement. 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).

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 (Erich, 1998 ; Erlich *et al.*, 2000 ; Biémar, Philippe et Romainville, 2003).

« Ce prof là nous répétait que si tu fais philo tu deviens prof. Et c'est vrai en fait. Si tu fais de la philo, si tu continues jusqu'au master 1 comme je l'ai fait, il n'y a pas d'autre voie que l'enseignement. (...) Donc ça a contribué aussi à ce que j'arrête » (Fanny, L2 de psychologie)

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, 2003). 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'archives « *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* ». Les phénomènes d'autocensure concernent souvent des domaines professionnels tels que les métiers d'urgence, les métiers scientifiques et de la santé et les métiers de l'enseignement.

Plusieurs stratégies sont alors mises en place par les étudiants pour cibler un domaine professionnel dans lequel il peuvent se projeter. L'une des stratégies consiste à rechercher un métier proche de leurs choix initiaux, une alternative qui permet un renoncement relatif. Une autre stratégie déployée par plusieurs étudiants consiste à cibler la fonction publique considérée plus « *accessible* » (aménagement de poste, compensation du handicap) 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'Etat, comme il y a des grandes campagnes de sensibilisation sur le handicap, ce n'est pas évident mais je me dis que j'ai peut-être plus de chances de trouver dans l'administration » (Bruno)

« Professeur des écoles c'est un bon compromis dans le sens où ça reste quand même la fonction publique avec tous les aménagements possibles. Tout ce qui est MDPH c'est plus facile à faire reconnaître quand même que dans le privé. (...) Ce n'est pas du tout la même compétition toutes ces choses-là. Si c'est pour être confrontée à des licenciements, si c'est pour écraser l'autre pour gagner une place, je me suis dit ah non ce n'est pas moi, ce n'est pas la peine. » (Emmanuelle)

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. Tous disent craindre l'inactivité, avec les risques d'isolement, de solitude, d'exclusion et le sentiment d'inutilité qu'elle comporte. 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.

« J'en parle comme si c'était un souci parce qu'en fait, je sais que malheureusement il n'y aura pas beaucoup de places, enfin d'endroits où ils me prendront. » (Agathe)

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, il s'agit pour eux de « *rester étudiant le plus longtemps possible* », de « *jouer la carte de la montre* » (Louis). Ces étudiants (au projet plus personnel ou social) 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 ferais des études. » (Louis)

Conclusion : les différentes dimensions de l'accessibilité

Les parcours singuliers dans l'enseignement supérieur des étudiants interrogés, souvent marqués par des ruptures et des bifurcations, mettent en lumière la manière dont certaines formations, certains savoirs et certaines activités sont perçues et vécues comme inaccessibles empêchant les étudiants d'être à parité de participation. Cette sélection invisible passe par des processus d'intériorisation, d'auto-sélection ou d'autocensure, réduit le champ des « possibles » universitaires et professionnels et montre qu'il ne suffit pas de vouloir apprendre à l'université pour pouvoir y apprendre. Elle est invisible ou latente car c'est une sélection qui se réalise par les interactions, dans et par les situations, à travers les barrières et les obstacles du quotidien qui produisent ou renforcent des renoncements et des 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 a dû renoncer à ses projets face à des obstacles physiques, sociaux et pédagogiques. Ces 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).

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 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 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 semblent être des conditions indispensables pour qu'advienne une université plus inclusive et hospitalière.

Bibliographie

Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). *The challenges of Parent Involvement Research*. New-York, USA: Clearinghouse on Urban Education.

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 vol. 25(4)*, 20-22.

- Benoit, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 27(1), 99-104.
- Bernaudo, 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*, 32(1) 31-51.
- Blanc, A. (2015). *Sociologie du handicap* (2^{ème} édition). 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*, 2(3), 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*, 136, 97-105.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- David, S. & Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ?. *Formation emploi*, 128, 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/jeunesses*, 71(3), 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*, 26(4), 459-482.
- Ebersold, S. (2017). Trajectoires post-scolaires, transition juvénile et accessibilité : perspectives internationales. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 99-116.
- Endrizzi, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Dossier de veille, 59. Lyon : IFÉ.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Erlich, V., Frickey, A., Heraux, P., Primon, J. L., Boyer, R. & Coridian, C. (2000). *La socialisation des étudiants débutants*. Les Dossiers, 115. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Hess, R. (2001). *Le moment de la création*. Paris : Anthropos.
- Kaufmann, J. C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens.
- 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*, 69(1), 91-107.
- Milon, A. (2020). *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université : sens des études, socialisation, temporalités*. (Thèse de doctorat, Université de Lorraine).
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve, Belgique : 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*, 63, 219-230.
- Poncelet, D. & Francis, V. (2010). Présentation du dossier : L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28(2), 9-20.
- Ravaud, J. F. & Fougeyrollas, P. (2005). Le concept de handicap et les classifications internationales : la convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, Société et Solidarité*, 2, 13-27.
- Rocque, S., Langevin, J., Chalghoumi, H. & Ghorayeb, A. (2011). Accessibilité universelle et designs contributifs dans un processus évolutif. *Développement humain, handicap et changement social*, 19(3), 7-24.
- Sanchez, J. (2000). L'accessibilisation et les associations dans les années soixante. Dans C. BARRAL, F. PATERSON, H. J. STIKER, M. CHAUVIERE (dir.), *L'institution du handicap. Le rôle des associations* (p. 303-313). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université : Retour sur la construction d'un problème social. *Agora débats/jeunesses*, 63(1), 7-21.
- Segon, M. (2017). *Sociologie d'une case à cocher. Penser les (dé)limitations des possibles professionnels et compensatoires des anciens « étudiants handicapés » à travers l'analyse de leurs recours à la RQTH*. (Thèse de doctorat, Université de Montpellier).
- 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* (3^{ème} édition). Paris : Dunod.
- Thomas, W. I. (1969). *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behavior analysis*. Montclair, USA : Patterson Smith.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 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, Université de Bordeaux).
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Paris : Plon.