



L'accessibilité, un continuum de soutiens : source d'équité et de performance?

<https://doi.org/10.52358/mm.vi21.470>

Laurène Le Cozanet, professeure assistante
European University Institute, Italie
laurene.lecozanet@eui.eu

Serge Ebersold, professeur, titulaire de la chaire Accessibilité
CNAM, France
serge.ebersold@lecnam.net

RÉSUMÉ

Faire face à la diversification croissante des profils étudiants demande aux établissements d'enseignement supérieur d'offrir un continuum de soutiens leur permettant d'être accessibles au plus grand nombre tout en étant adaptés à chacun (Ebersold, 2024). En pratique, ce continuum dépend de l'articulation de trois conceptions distinctes de l'accessibilité, qui font de celle-ci un enjeu pour l'ensemble de la communauté universitaire. Une conception universelle de l'accessibilité prend les plus vulnérables pour référence et fait de l'adaptation de l'université à la diversité des profils étudiants le moyen de prévenir tout besoin d'aide ultérieur. Une conception intégrée prend en compte les inégalités de situation des étudiants en permettant aux personnels d'offrir un soutien susceptible de prévenir toute rupture d'égalité sans remettre en cause le contenu des enseignements. Une conception expresse modifie l'environnement universitaire au coup par coup au regard des difficultés susceptibles d'être induites par un problème de santé. Cet article complète les recherches menées préalablement (Ebersold, 2012, 2017) par des données recueillies auprès de personnels universitaires et d'étudiants présentant un trouble du spectre autistique dans le cadre du projet Atypie Friendly.

Mots-clés : inclusion, accessibilité, performance, équité, enseignement supérieur



Introduction

L'enseignement supérieur est confronté à une diversification des profils étudiants. Les étudiantes et étudiants provenant de milieux modestes, dont le nombre a augmenté, sont moins à l'aise face aux choix scolaires et professionnels, plus exposés aux risques d'échec (Selz et Vallet, 2006). Depuis 2018, l'internationalisation des échanges et des parcours a augmenté de 17 %, soit la proportion d'étudiants étrangers présents dans les établissements d'enseignement supérieur qui doivent répondre aux attentes et aux spécificités d'une population moins à l'aise linguistiquement et socialement avec les normes universitaires. La généralisation de la formation professionnelle et de la formation continue a, quant à elle, renforcé la présence d'étudiantes et étudiants âgés désireux de suivre des formations les soutenant dans leur carrière. L'accès croissant des enfants et des adolescents et adolescentes présentant une déficience ou un trouble à l'école a contribué à multiplier par 7,7 leur présence dans l'enseignement supérieur en France depuis 2003 (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2023).

Cette diversification des profils étudiants a désinsularisé la question de l'accessibilité, longtemps restreinte à la seule question du handicap (Larrouy, 2006). Elle fait de l'accessibilité le moyen de bâtir des espaces de solidarité collective ciblant les inégalités engendrées par leur mode de fonctionnement pour permettre à tout étudiant de satisfaire aux exigences du métier d'étudiant (Coulon, 1997) à égalité de chances avec les autres. Ainsi, les établissements sont-ils dans la plupart des pays de l'OCDE légalement tenus d'accessibiliser les environnements éducatifs et d'effectuer les aménagements raisonnables à l'attention de celles et ceux présentant des besoins éducatifs particuliers médicalement ou psychologiquement certifiés afin de les placer à égalité de chances avec les autres (ONU, 2006)?

Enjeu

En parallèle, toutefois, la diffusion des outils numériques dans l'enseignement supérieur a suscité l'apparition de la notion d'accessibilité numérique, au risque d'un nouveau cloisonnement, autorisant à penser les usages du numérique sans les situer dans l'expérience étudiante plus large. Or l'accessibilité demande aux universités de s'assurer de la réussite du plus grand nombre tout en étant adaptées à chaque étudiant ou étudiante afin de réduire les disparités liées au genre, à l'origine ethnique ou à la déficience. Ce texte souligne qu'une telle ambition ne peut que reposer sur un continuum de soutiens allant au-delà de services compensatoires délivrés au vu d'une limitation fonctionnelle, pour habiliter les étudiants à égalité avec les autres et faire de l'expérience du cursus universitaire une source d'émancipation et de reconnaissance (Rose et Meyer, 2002).

Pour ce faire, ce texte s'intéresse aux modes d'orchestration de l'accessibilité retenus par les universités. Il porte le regard sur l'univers symbolique et pratique bâti par les établissements d'enseignement supérieur à partir duquel se construit le sens du rapport à la diversité au sein de la communauté universitaire ainsi que les conditions pratiques de mise en œuvre des principes visant à soutenir les plus éloignés des normes universitaires tout en encourageant ceux qui s'en rapprochent le plus à se dépasser (OCDE, 1999). Il considère que l'accessibilité des environnements universitaires ne repose pas uniquement sur les initiatives étayant les étudiants dans leurs potentialités, mais également sur celles soutenant le pouvoir d'agir des membres de la communauté universitaire dans un déploiement capacitant des aménagements et des soutiens prévus par les textes, mais aussi en termes d'innovation pédagogique. Il assujettit ainsi sa concrétisation à la force d'entraînement des formes d'entendement instaurées pour construire le sens de la diversité au sein de la communauté éducative et de son inscription dans les jeux sociaux qui traversent les établissements (Ebersold, 2024).



Méthodologie

Ce texte s'appuie sur deux ensembles de données. Il résulte d'abord d'une recherche menée de 2006 à 2010 avec l'OCDE sur les politiques relatives à la transition vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi des jeunes adultes à besoins éducatifs décrites par six pays dans des rapports de pays (États-Unis, France, Danemark, Irlande, République tchèque, Norvège) (OCDE, 2011; Ebersold, 2012). Chaque rapport présentait leurs politiques en décrivant le contexte de ces politiques, les facteurs clefs les conditionnant ainsi que leurs forces et faiblesses au regard de neuf thématiques. Ces données sont complétées par une recherche menée auprès de quinze universités françaises visant à évaluer l'impact pédagogique du projet Atypie Friendly consacré à l'accès à l'enseignement supérieur de jeunes présentant un trouble du neurodéveloppement.

L'enquête a lié l'ancrage de ce dispositif au sein des universités aux modes d'orchestration de l'accessibilité prévalents au sein de ces universités que révèlent un état des lieux du déploiement du projet et des usages pédagogiques dans les universités participantes (Le Cozanet et Ebersold, 2021). Les données, recueillies d'avril 2020 à avril 2021, soit deux ans après le lancement officiel du projet, reposent sur l'analyse des documents relatifs au projet Atypie produits par l'équipe nationale, des entretiens semi-directifs avec les référentes et référents locaux des établissements participants ainsi que sur la participation à des réunions.

Ce texte associe dans un premier temps l'aptitude des universités à conjuguer performance et équité aux modes d'orchestration de l'accessibilité révélés par l'éthos inclusif variable revendiqué par les universités, et par l'existence d'un continuum de soutiens conjuguant trois conceptions complémentaires de l'accessibilité : une conception universelle, une conception intégrée et une conception expresse (Ebersold, 2017). Dans un second temps, il relie ces modes d'orchestration de l'accessibilité aux conceptions de l'accessibilité sous-jacentes aux stratégies d'appropriation du dispositif Atypie Friendly par des universités participant à ce dispositif.

Cadre théorique : l'accessibilité, une source de performance et d'équité

L'accessibilité, un impératif qui doit être légitimé

L'accessibilité des environnements universitaires est indissociable de son ancrage organisationnel et fonctionnel dans un éthos inclusif. Cet éthos inclusif constitue l'univers symbolique et pratique légitimant, au quotidien, auprès des acteurs de l'université, une normativité institutionnelle les incitant à voir dans la diversité des profils cognitifs une ressource profitable à chacun (Ebersold et Cabral, 2016). Il conditionne les conceptions de la performance et de l'équité prévalentes au sein de l'établissement, les contours du métier d'étudiant et, corrélativement, les grilles de lecture de la difficulté universitaire. L'éthos inclusif revendiqué par l'université influe sur la propension des étudiantes et étudiants dont l'affection est discrète à divulguer leur singularité et, corrélativement, à accéder aux soutiens auxquels ils et elles ont droit. Il peut conduire, comme c'est notamment le cas à l'Université d'Aarhus, à demander aux enseignantes et enseignants de répondre aux préoccupations concrètes des étudiants, de veiller à la mise en œuvre des soutiens et des aménagements décidés par le service d'accueil et d'accompagnement des étudiantes et étudiants handicapés, voire, le cas échéant, de suggérer des aménagements du curriculum (OCDE, 2011).



Cet éthos inclusif repose sur un dispositif de gestion et de management explicitant et/ou prescrivant les bonnes manières, conduites ou pratiques conduisant tout membre de l'organisation à se sentir solidaire vis-à-vis d'autrui et à éviter les comportements, attitudes et pratiques sources de discrimination (Chiapello et Gilbert, 2013). Il s'appuie notamment sur les projets d'établissement quand ils explicitent un engagement citoyen et revendiquent un idéal de management au regard des normes éthiques et sociales qu'ils désirent promouvoir. Ces projets d'établissement donnent à l'impératif d'accessibilité une allure concrète susceptible d'influencer les conduites et de prévenir l'apparition de comportements socialement répréhensibles. Leur prisme normatif transforme la contrainte juridique en une catégorie managériale : il invite à envisager l'intérêt général comme la conséquence de la responsabilité sociale assumée par l'élimination de toute barrière faisant obstacle à la réussite des étudiants et étudiantes. Lorsqu'ils incluent la question du handicap, les projets d'établissement encouragent le repérage précoce des étudiants et étudiantes en difficulté et cherchent à permettre à leurs enseignants et enseignantes de mieux maîtriser l'hétérogénéité des conditions et des situations pour accessible leurs pratiques pédagogiques. Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur et de réussite des jeunes adultes s'en trouvent optimisées (OCDE, 2011; Ebersold, 2012).

L'accessibilité résulte de l'articulation de trois conceptions complémentaires

L'éthos inclusif revendiqué par les établissements conditionne aussi la manière dont ils conjuguent les différentes composantes de l'accessibilité pour assurer aux étudiantes et étudiants un continuum de soutiens afin de cheminer vers l'enseignement supérieur, au sein de celui-ci et de s'inscrire professionnellement à l'issue de celui-ci. Ce continuum de soutiens repose sur l'articulation de trois conceptions de l'accessibilité au plus grand nombre tout en étant adapté à chacun et chacune : une conception universelle, une conception intégrée et une conception expresse.

UNE CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'ACCESSIBILITÉ POUR PRÉVENIR LE BESOIN DE SOUTIEN

La conception universelle de l'accessibilité prend pour référence les plus vulnérables pour prévenir tout besoin d'adaptation ultérieur et assurer la réussite du plus grand nombre. Selon l'ONU, elle est une obligation ex ante voulant éviter qu'un individu ne soit contraint de demander des moyens spécifiques pour entrer dans un lieu ou utiliser un service (Comité des droits des personnes handicapées, 2016). Elle vise à « concevoir et à élaborer différents environnements, produits, communications, technologies de l'information et services qui soient, autant que faire se peut et de la manière la plus indépendante et naturelle possible, accessibles, compréhensibles et utilisables par tous, de préférence sans devoir recourir à des solutions nécessitant une adaptation ou une conception spéciale » (Ginnerup, 2009, p. 22). L'Université de Copenhague ne développe aucun programme spécifique aux étudiantes et étudiants handicapés, l'établissement devant être accessible pour toutes et tous.

D'un point de vue pédagogique, la conception universelle de l'accessibilité entend favoriser l'appropriation des informations et habiletés requises pour mieux faire comprendre les contenus visés au plus grand nombre, et ceci, indépendamment de leurs caractéristiques anthropomorphiques (âge, sexe, déficience, etc.) (Feyfant, 2016). Cette perspective mobilise a priori un ensemble diversifié de moyens et de procédures créant un contexte favorable aux apprentissages de chacun par l'intermédiaire de stratégies d'enseignement hétérogènes propices à une diversification des modes d'appropriation des savoirs et à la personnalisation des parcours universitaires. Ces stratégies consistent à encapsuler lors de l'élaboration des outils numériques des applications susceptibles de répondre à une diversité des usages et des besoins la plus large possible. Elles demandent aux outils numériques d'inclure les options textuelles requises par les non-voyants pour parcourir un site web à l'aide d'un lecteur vocal. Ces stratégies mobilisent de manière différenciée les contenus, elles diversifient les modalités de travail et des processus d'appui selon les rythmes et les niveaux cognitifs des étudiants sans pour autant modifier le niveau de difficulté des tâches à réaliser ou les critères d'évaluation des compétences visées.



UNE CONCEPTION INTÉGRÉE DE L'ACCESSIBILITÉ POUR PRÉVENIR LES RUPTURES D'ÉGALITÉ

En complément de la conception universelle, le continuum de soutiens repose sur une conception intégrée de l'accessibilité (tableau 1). Celle-ci entend prévenir les vulnérabilités liées aux ruptures d'accès aux droits et d'usage induites par les inégalités de situation dans lesquelles se trouvent les étudiants et étudiantes. Cette conception intégrée de l'accessibilité concerne les difficultés rencontrées par les organisations à mettre en œuvre la conception universelle (difficultés d'ordre financier quand les modalités d'attribution des ressources prennent insuffisamment en compte les incidences financières inhérentes à certaines orientations pédagogiques (OCDE, 2003), d'ordre organisationnel quand les politiques d'établissement prennent insuffisamment en compte les conséquences d'une remise en cause des traditionnelles divisions séparant le travail universitaire du travail administratif ou technique (OCDE, 2008).

Tableau 1

Les conceptions de l'accessibilité

Conception	Enjeu
Accessibilité expresse	Placer l'étudiant à égalité de chances avec les autres
Accessibilité intégrée	Soutenir la communauté universitaire pour prévenir les ruptures d'égalité
Accessibilité universelle	Prévenir tout besoin d'adaptation ultérieur

Cette conception intégrée consiste en des modalités de soutien portées par l'établissement en vue de garantir à tout étudiant une égalité effective dans une situation concrète de travail et, corrélativement, de prévenir toute rupture d'égalité entraînée par l'échec ou l'abandon universitaire. Elle prend la forme d'initiatives et d'aménagements qui cherchent moins à corriger les implications d'une particularité individuelle qu'à permettre aux membres de la communauté universitaire de soutenir les étudiantes et étudiants surexposés au risque d'échec universitaire en agissant sur les rythmes et les modes d'enseignement. Ils ne ciblent pas prioritairement les étudiants ayant des troubles psychologiquement ou médicalement certifiés, mais celles et ceux susceptibles d'être soutenus à un moment ou à un autre au cours de leur carrière universitaire. L'Université d'Oslo a ainsi créé un comité d'environnement pédagogique chargé d'analyser le degré d'accessibilité de l'établissement et d'émettre des recommandations favorisant la mise en œuvre d'un environnement pédagogique accessible à tout étudiant.

Les appuis aux personnels de l'université peuvent prendre la forme de conseils fournissant l'occasion à l'ensemble des acteurs de monter en compétence et de s'adapter à la diversité des contextes et des usages, y compris ceux induits par une déficience ou un trouble. Ils reposent également sur l'existence de données : certaines universités, à l'image du Trinity College de Dublin ou de l'Institut technologique de Limerick, mènent annuellement une enquête auprès des étudiants soutenus à partir d'indicateurs clefs tels que leur taux de réussite, le type de soutien obtenu, etc.

Ces appuis entendent en outre permettre à la communauté universitaire de développer et d'expérimenter des outils, des procédures et des pratiques susceptibles d'être appliqués à tous les étudiants, y compris ceux en situation de handicap. Le Trinity College de Dublin, par exemple, met à la disposition des membres de la communauté universitaire des guides et des outils les incitant à ne pas réduire les étudiants handicapés à leurs difficultés, à signaler les étudiants connaissant de grandes difficultés aux structures d'accueil et d'accompagnement, à modifier leurs attitudes et leurs pratiques à leur égard ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Ces guides peuvent les renseigner sur les implications éducatives des



déficiences et des troubles de l'apprentissage, sur les stratégies susceptibles de leur permettre d'échanger plus aisément avec les étudiants et les étudiantes, de les inciter à signifier leurs besoins éducatifs particuliers, ainsi que sur les aménagements pédagogiques leur permettant de développer des curricula accessibles à tout étudiant, toute étudiante.

UNE CONCEPTION EXPRESSE DE L'ACCESSIBILITÉ POUR PRÉVENIR LES INÉGALITÉS D'ACCÈS

En complément des conceptions universelle et intégrée de l'accessibilité, le continuum de soutiens se matérialise par une conception expresse de l'accessibilité. Celle-ci est le filet ultime de protection de celles et ceux que les initiatives prises au regard des deux autres conceptions peinent à soutenir dans l'exercice du métier d'étudiant du fait de limitations que les dispositifs n'arrivent pas à pallier.

À la différence de la conception intégrée, la conception expresse garantit, par l'intermédiaire de solutions spécialisées et consacrées à une personne en particulier, l'accès au métier d'étudiant à égalité avec les autres. Elle correspond au traitement préférentiel nécessité par une personne au regard d'une déficience ou d'un trouble invalidant médicalement ou psychologiquement avéré (Comité des droits des personnes handicapées, 2018).

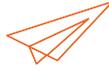
La vocation de ces soutiens est supplétive lorsqu'ils effectuent des tâches dont se trouve privé l'étudiant ou l'étudiante du fait de sa particularité. Elle est augmentative lorsqu'ils lui permettent de faire plus, plus vite et mieux les tâches qui lui sont demandées. Ces soutiens consistent en des aides techniques auxquelles les étudiants et étudiantes peuvent être admissibles du fait de leurs troubles (matériel spécifique, ordinateur portable ou tablette, logiciels spécifiques, périphériques adaptés), et comprennent aussi les aides humaines chargées d'améliorer leur autonomie, à l'image des preneurs de notes ou des assistants à la vie universitaire.

L'attribution des soutiens et aménagements, dans ce cas, repose sur une procédure d'évaluation menée par une structure d'accueil et d'accompagnement consacrée à ces étudiantes et étudiants. Cette procédure évalue les implications de la déficience ou du trouble spécifique de l'apprentissage diagnostiqué pour que puissent être déterminés les aménagements envisageables en termes d'accès aux apprentissages, d'adaptation des travaux pratiques, d'examens, ou encore de stages intégrés dans le cursus. Ces éléments d'information servent de base à un projet qui peut, de manière variable selon les universités, être transmis aux responsables des filières de formation ou être formalisé dans un document remis à l'étudiant ou à l'étudiante à l'attention des personnels de l'université.

L'attribution des soutiens et des aménagements peut être couplée à une explicitation des exigences du métier d'étudiant et des responsabilités qui incombent à l'étudiant. En début d'année universitaire, l'Université d'Aarhus apprend aux étudiants à définir par eux-mêmes les conditions régissant leur cursus dans l'enseignement supérieur en les aidant dans un premier temps à mieux connaître l'offre éducative et à la hiérarchiser en fonction des apports pour, dans un second temps, les aider à identifier et à prioriser leurs centres d'intérêt et à analyser les conséquences d'un choix possiblement inapproprié, voire désastreux.

Une accessibilité devant être organisée : les modes d'orchestration

Les exemples ci-dessus montrent bien en quoi l'accessibilité engage toute l'institution universitaire. D'une part, parce qu'elle s'articule étroitement, on l'a dit, à l'éthos inclusif revendiqué par l'université en question, dans la mesure où les différentes actions participent de la « mise en sens du problème caractérisant ces étudiants et de la mise en scène de l'ouverture à la diversité » (Ebersold et Cabral, 2016). D'autre part, parce qu'elle repose sur une organisation qui traverse les découpages entre services ou entre catégories



de personnel. Nous n'entendons pas ici l'organisation comme entité statique, mais bien comme une action, à l'instar de Gilbert de Terssac, pour qui le travail s'accompagne toujours, mais à des degrés divers, d'un « travail d'organisation », consistant à structurer les activités, à en négocier les règles, à constituer des collectifs (2002).

La notion de « modes d'orchestration de l'accessibilité », forgée par Serge Ebersold, renvoie ainsi à la fois aux « conceptions de l'accessibilité promues par les établissements » et à son « ancrage organisationnel et fonctionnel » (Ebersold, 2017, p. 15-16).

L'entrée par les modes d'orchestration est d'autant plus pertinente, dans le cas d'Atypie Friendly, que ce programme devait, selon l'appel à projets, concevoir des cursus pouvant être déployés à grande échelle. Atypie Friendly visait donc l'instauration durable, l'institutionnalisation d'un dispositif dans ses différents établissements participants. Or, imposer d'« en haut » la mise en œuvre de mesures – même inclusives – aurait contrevenu à l'autonomie des universités, ayant alors peu de chances d'aboutir. La tentative d'Atypie Friendly est donc de diffuser le dispositif en collaboration avec les équipes locales, donc en l'adaptant à leur situation respective. Comme nous le verrons, cette approche, combinée à une relative faiblesse des moyens et de la coordination, explique que la mise en œuvre de l'accessibilité repose fortement dans les universités sur le « bricolage héroïque » de certains personnels. Entendu comme « l'exploitation créative des ressources ou des matériaux existants » (Meunier *et al.*, 2013, 348), le bricolage se pare d'une dimension héroïque lorsque les interventions informelles qui sous-tendent l'accessibilisation de l'environnement universitaire reposent principalement sur la « force d'engagement » des personnes responsables de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap (Ebersold, 2017, p. 133).

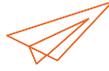
Résultats : l'accessibilité orchestrée à la lumière du positionnement d'Atypie Friendly

Un positionnement couplé à une orchestration informelle de l'accessibilité

Le positionnement d'Atypie Friendly dans le contexte universitaire peut être abordé à l'aune de l'éthos inclusif que les établissements revendiquaient ou voulaient promouvoir par l'intermédiaire de ce projet.

Pour un bon tiers des référents, il s'agissait, par le biais d'un trouble particulier, d'expérimenter des solutions à même de bénéficier à tous les étudiants et étudiantes en situation de handicap, voire à tous les étudiants et étudiantes à risque d'échec conformément à une *conception intégrée* de l'accessibilité. Les référents qui la partageaient étaient « chargées d'accueil handicap » ou « enseignants-chercheurs chargés de mission handicap » auprès de leur université. Ils et elles travaillaient étroitement avec le « service handicap » de leur établissement et rappelaient en entretien que les troubles autistiques ne sont qu'un handicap parmi d'autres méritant tout autant d'attention. « Il n'y a pas que ce handicap-là », insistait la référente d'Uni1¹. Atypie Friendly se présentait donc à leurs yeux comme un levier de sensibilisation des personnels de l'établissement à l'importance du handicap afin de développer et d'expérimenter des outils, des procédures, des pratiques susceptibles d'être appliqués à tous les étudiants en situation de handicap.

¹ Les établissements participants sont très majoritairement des universités pluridisciplinaires : pour respecter l'anonymat des personnes rencontrées, les établissements sont appelés Uni et numérotés aléatoirement (d'Uni1 à Uni15). D'après les coordonnateurs d'Atypie Friendly, ils ont été initialement choisis en fonction de leur taille, afin d'assurer un seuil critique garantissant la présence d'un nombre significatif d'étudiants et étudiantes présentant un trouble autistique. La plupart accueillent autour de 30 000 étudiants et étudiantes, à l'exception d'Uni13 (60 000), Uni9 (49 000) et Uni14 (48 000), un regroupement d'universités.



Un autre tiers des référents considérait Atypie Friendly comme voué avant tout à améliorer l'expérience universitaire des étudiants présentant un trouble autistique, exprimant ainsi une *conception expresse* de l'accessibilité. Ils étaient spécialistes universitaires de l'autisme ou concernés personnellement par cette situation. Pour eux, l'autisme était moins un handicap qu'une condition spécifique encore trop ignorée dans l'institution universitaire; ils et elles insistaient d'ailleurs sur l'absence d'accompagnement adapté aux personnes présentant un trouble autistique avant Atypie Friendly. Ils et elles s'appuyaient avant tout sur leur expérience personnelle et professionnelle dans l'université, mais aussi des structures spécialisées à l'extérieur, pour envisager les actions à entreprendre afin de favoriser l'inclusion des étudiants présentant un trouble autistique à l'université. Certains d'entre eux mésestimaient donc les activités du « service handicap » ou les ignoraient simplement et développaient leurs initiatives en parallèle. Plusieurs devaient néanmoins collaborer avec ce service, parce qu'Atypie Friendly s'inscrivait organisationnellement dans la « politique handicap » de l'établissement ou simplement pour avoir accès aux étudiants présentant un trouble autistique.

Un dernier tiers voyait dans Atypie Friendly une voie pour œuvrer à une meilleure inclusivité de l'université en général, à travers le cas particulier des personnes présentant un trouble autistique. Selon cette perspective, le projet n'aurait pas été acceptable s'il n'était pas voué à soutenir une conception universelle de l'accessibilité profitable à tous les étudiants. Ainsi, la référente d'Uni13 insistait sur la nécessité de « développer des outils inclusifs qui puissent profiter à d'autres ». Ces référents étaient toutes et tous enseignants-chercheurs, mais avaient un profil moins homogène que dans les autres groupes : ils étaient vice-présidents responsables de la pédagogie ou du handicap, ou encore intéressés, à travers leurs activités universitaires, par la question de l'inclusion scolaire. Ils n'associaient pas nécessairement l'autisme à un handicap, et leurs relations avec le service responsable de ces questions variaient d'un établissement à l'autre.

Les référents avaient en outre une perception différenciée des apports possibles du projet. Les référents porteurs d'approches principalement universelles ou intégrées voyaient Atypie Friendly, à l'instar de ses coordonnateurs nationaux, comme un vecteur de réforme des universités. Les référents plus centrés sur l'autisme percevaient quant à eux plutôt Atypie Friendly comme le moyen de pallier un manque dans l'université, sans pour autant transformer l'ensemble du système. Plusieurs motivations étaient en réalité souvent mêlées : des ambitions éthiques pouvaient se combiner à des enjeux stratégiques de positionnement dans le paysage de l'enseignement supérieur, à des considérations professionnelles pragmatiques, lorsqu'une référente à l'approche universelle avait connu des difficultés avec des étudiants présentant un trouble autistique qui la rendaient favorablement disposée à l'égard d'Atypie Friendly; ou encore à des opportunités de recherche pour des spécialistes de l'autisme ou de l'inclusion scolaire. Enfin, les équipes locales présentaient souvent un rapport sélectif au programme, assumant de sélectionner dans le programme, voire d'adapter les actions et les outils qui leur semblaient prioritaires ou les seuls possibles.

Une orchestration informelle de l'accessibilité encourageant une conception expresse de l'accessibilité

Le positionnement d'Atypie Friendly peut également être appréhendé à l'aune de la conception prévalente de l'accessibilité que soutient l'éthos inclusif de l'établissement et, corrélativement, des moyens existants, des difficultés organisationnelles rencontrées par les acteurs. En effet, bien que revendiquées par certains interviewés, les conceptions universelle et intégrée passaient au second plan, au profit d'une approche composite relevant prioritairement de la compensation.



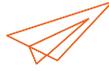
Un chantier s'est, certes, avéré prioritaire pour la moitié au moins des porteurs locaux du projet : la sensibilisation des équipes pédagogiques ou des étudiants et étudiantes, se traduisant par la diffusion de *flyers*, de brochures ou de vidéos, la formation des personnels et des étudiants et étudiantes aux troubles autistiques. Cette préoccupation s'inscrivait, entre autres, dans une stratégie d'irrigation, lorsque la connaissance des troubles autistiques apparaissait aux équipes comme un préalable indispensable à tout changement des pratiques. Dans certains cas, les formations pour les enseignants visaient à les inciter à ajuster leurs pratiques en leur prodiguant des conseils pratiques. Cela a notamment été le cas lorsque des cas individuels d'étudiant étaient abordés. On peut donc rapprocher cette stratégie de sensibilisation de la conception intégrée de l'accessibilité.

Néanmoins, dans la grande majorité des établissements, les étudiantes et étudiants présentant un trouble autistique étaient, avant le lancement d'Atypie Friendly, concernés classiquement par les formes d'accompagnement et d'aménagement réservées aux étudiants et étudiantes en situation de handicap. Or, ce cadrage de la condition étudiante « autiste » en termes de handicap ne semble pas avoir été radicalement transformé avec le projet. L'accompagnement proposé par les équipes Atypie Friendly restait fortement articulé à celui pratiqué par les « services handicap », ou pensé sur un mode semblable, celui d'une offre de suivi et d'aménagements censés compenser des manques. Dans un tiers des établissements, les accompagnements habituellement mis en œuvre avaient été individualisés (tutorat, suivi, aides ponctuelles, etc.), tandis que les aménagements proposés restaient classiques (tiers temps lors des examens, prise de notes, etc.), à l'exception de l'accent mis par certaines équipes sur les outils numériques, avec par exemple la mise en place de sites Internet spécialisés ou la mise à disposition de supports de cours en ligne. Cela s'accompagnait, dans la majorité des établissements, d'un régime de justification du dispositif axé sur une logique de *compensation*. Les référents se présentaient en effet comme mus par un souci d'égalité et cherchaient, à travers les mesures mises en œuvre, à compenser les différences entre les étudiants et étudiantes présentant des troubles du spectre autistique et les étudiants et étudiantes typiques.

Discussion : une conception expresse de l'accessibilité ancrée dans un bricolage héroïque

Le rapport des référents à Atypie Friendly était sans doute en partie corrélé à leur position dans le monde universitaire et à leur relation à l'autisme. Toutefois, tous n'avaient pas accès aux mêmes ressources ni à la même visibilité. Plusieurs enquêtés estimaient nécessaire d'avoir des dispositions quasi entrepreneuriales leur permettant de doter le projet de moyens durables, d'en justifier la nécessité, d'en assurer la visibilité en même temps qu'ils le structuraient localement. Cette exigence était imputée aux lacunes d'un dispositif élaboré nationalement, mais insuffisamment coordonné et soucieux de son opérationnalisation à l'échelle de l'université.

Cette exigence est aussi imputable à la relative absence d'un éthos inclusif à l'échelon de l'université. Le déploiement d'Atypie Friendly dans les établissements s'apparente ainsi à un bricolage : il ne s'appuyait pas sur des procédures formalisées ou a minima reconnues au sein de l'établissement; elle se faisait en ordre souvent dispersé, avec des moyens que les porteurs locaux devaient négocier et défendre au fur et à mesure. Dans cette situation, les ressources institutionnelles, financières et humaines à la disposition des équipes se sont avérées déterminantes pour l'inscription du dispositif dans le contexte organisationnel local ainsi que pour les priorités retenues.



Des moyens limités exigeant un travail d'organisation de la part des porteurs locaux

Un tiers des référents regrettaient la faiblesse des moyens financiers à leur disposition ou la difficulté à utiliser les crédits qui leur étaient dus. Si, face à cette situation, deux équipes soulignaient leurs efforts de recherche de financements complémentaires, dans d'autres équipes pointait déjà un certain essoufflement lié aux « blocages administratifs et financiers » et à un manque de « reconnaissance » (Uni15). De fait, un tiers des référents nous a indiqué avoir du mal à réunir de bonnes volontés autour d'eux. Il leur était difficile, dans un contexte où l'éthos inclusif est peu incitatif d'un point de vue financier comme méthodologique, de demander à leurs collègues de fournir plus d'efforts sans contrepartie. En outre, plusieurs référents soulignaient que si le projet avait reçu un accueil plutôt favorable dans leur établissement, les enseignants-chercheurs s'étaient montrés peu réceptifs. Ils attribuaient cela à un manque de temps, mais aussi à la difficulté de leurs collègues à faire évoluer leurs pratiques. Les référents interrogés ont plusieurs fois indiqué que les personnels administratifs étaient plus intéressés que les enseignants-chercheurs par les formations sur les troubles autistiques. Plusieurs référents ont, quant à eux, évoqué la nécessité de recruter des chargés de projet et des ingénieurs de formation ou formateurs. Les personnels des « services handicap » étaient souvent très peu nombreux (une ou deux personnes) et débordés.

L'indétermination propre au projet, en ne permettant pas de répartir clairement le travail, ni d'envisager des missions à long terme, a favorisé le *turn-over* au sein des équipes et le manque de coordination. Les charges étaient donc portées par un nombre très restreint de personnes. Nous pouvons signaler un cas de *burnout*; mais aussi celui de référents ayant passé la main à des collègues face à l'ampleur de la tâche. L'équipe nationale d'Atypie Friendly et ses salariés apportaient un suivi et du soutien aux équipes les plus en difficulté et à celles ayant rejoint le projet le plus récemment. Les référents de trois établissements, également responsables de Work Packages (WP) dans le projet, avaient quant à eux une relation plus collaborative avec les coordonnateurs nationaux, mais seulement sur la thématique du WP. La plupart des autres référents avaient une relation plus distante avec les coordonnateurs, entre indépendance et priorité accordée aux enjeux locaux.

D'un côté, si les équipes locales doivent légitimer elles-mêmes le projet dans leur établissement, cela remet en question les soutiens dont elles disposent pour ce faire. D'un autre côté, Atypie Friendly pouvait constituer une source de légitimité pour leurs activités, à condition de se réapproprier avec succès le projet et la charge qu'il peut représenter. Or les porteurs locaux avaient du mal à se repérer dans la diversité d'acteurs avec lesquels ils étaient susceptibles d'interagir, même au sein de leur propre établissement, et surtout quand la prise en charge d'Atypie Friendly les conduisait hors de leur espace d'activité habituel. Dans plusieurs universités, les premiers mois, voire la première année après le lancement du projet ont été consacrés à l'identification des acteurs concernés ou susceptibles de l'être. Il s'agissait de ne pas réinventer des pratiques déjà à l'œuvre, de repérer de possibles partenaires ou de déceler les éventuels conflits de périmètres. La faiblesse des moyens à la disposition des porteurs locaux exigeait ainsi d'eux un travail d'organisation (de Terssac, 2002) particulièrement exigeant : négocier et composer des ressources complémentaires, rechercher des alliances et les coordonner, en proposant des règles et des cadres interprétatifs communs.

Négocier l'inscription du projet dans la division du travail universitaire

L'installation du dispositif dans le contexte organisationnel local a été d'abord tributaire du climat général ou, plus précisément, de la stabilité organisationnelle de l'établissement, mais également du statut du référent : les chargés de « mission handicap » ou agents du « service handicap » bénéficiaient d'un ancrage organisationnel plus clair, au sein de la « politique handicap » de l'établissement, moins « flottant » que les autres. En revanche, les référents chargés d'accueil, non universitaires, avaient plus



de mal à accéder aux enseignants-chercheurs. L'isolement concernait aussi des référents enseignants-chercheurs : dans la moitié des établissements au moins, les porteurs locaux semblaient assez solitaires. Tous ne s'en plaignaient pas, certains semblant apprécier l'autonomie dont ils bénéficiaient en tant que porteurs discrets d'un projet suscitant peu d'intérêt.

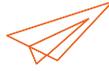
L'existence d'une équipe renforce les possibilités de synergie pour élaborer des stratégies d'accompagnement et en assurer l'orchestration. On comprend donc que plusieurs référents aient consacré du temps, d'abord, à « identifier les acteurs », à constituer une équipe, à se faire connaître, bref à s'assurer une certaine stabilité organisationnelle et une visibilité dans l'établissement. Cependant, si l'existence d'un collectif formalisé semble nécessaire pour se prémunir d'un épuisement de l'engagement, elle n'est pas une condition suffisante pour la stabilité de l'équipe locale et la réalisation des actions souhaitées. L'articulation avec l'existant, et en particulier avec l'activité du « service handicap » et du service médical, est un autre élément crucial. Les initiatives mises en place arrivaient sur un terrain faisant déjà l'objet de l'attention de plusieurs agents universitaires, dans les « services handicap » et les services de santé.

Dans près de la moitié des établissements, les relations des porteurs locaux avec le « service handicap » étaient bonnes : c'est le cas surtout lorsque les référents étaient déjà en relation avec ce service, avant la survenue d'Atypie Friendly, en tant que chargées d'« accueil handicap » ou chargés de « mission handicap », par exemple. Plus largement, de bonnes relations avec le « service handicap » ont permis aux équipes locales d'inscrire facilement le dispositif dans la politique d'établissement, en l'occurrence dans son « volet handicap ». Dans un tiers des établissements toutefois, les relations étaient plus délicates et le risque de froisser des susceptibilités professionnelles était élevé.

Les relations étaient plus complexes avec les services de santé universitaires. Or, c'est en collaborant avec ce type de service que les porteurs d'Atypie Friendly pouvaient faire communiquer la condition médicale et la condition universitaire, voire sociale des étudiants suivis. Cela supposait, aux yeux de la majorité des référents, que le personnel médical leur communique le diagnostic concernant l'étudiant. Dans un peu plus d'un tiers des établissements, les relations avec le service de santé universitaire étaient bonnes, voire très bonnes : certains de leurs agents avaient suivi les formations proposées dans le cadre d'Atypie Friendly, ils participaient aux réunions et se montraient volontaires. Dans un autre tiers en revanche, la communication était difficile : les médecins défendaient une vision stricte du secret médical et refusaient de communiquer avec les équipes. Or les référents locaux dépendaient, pour accéder aux étudiants concernés, des services qui étaient déjà en contact avec eux, en premier lieu, pour les jeunes présentant un trouble autistique diagnostiqué, le service de santé. Sans quoi, il était impossible pour eux d'envisager quoi que ce soit de l'ordre de l'accompagnement, ni même de présenter et de défendre le projet par eux-mêmes auprès des étudiants. Dans un dernier petit tiers des établissements, enfin, prévalait une collaboration minimale.

Les propriétés infléchies par les conditions de mise en place

Les conditions d'accès au public cible de toute politique peuvent conduire à modifier soit le contenu de cette politique, soit le public lui-même. En l'occurrence, l'accès aux étudiants connaissant des troubles autistiques pouvait s'avérer complexe. La voie la plus directe consistait en premier lieu à passer par le service de santé, une étape classique pour les étudiants en situation de handicap à leur arrivée dans l'université. D'autres référents préféraient quant à eux passer par le « service handicap », par lequel sont aussi censés passer les étudiants en situation de handicap à leur arrivée. Mais parmi les porteurs locaux privés de l'information détenue par le service de santé, plusieurs se sont retrouvés presque stoppés dans le déploiement du dispositif. D'autres, en revanche, ont opté pour des voies détournées – une campagne de sensibilisation au lieu de la mise en place d'un accompagnement personnalisé.

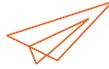


Certains référents sont parvenus à être suffisamment bien identifiés pour que les étudiants susceptibles d'être intéressés par le dispositif les contactent directement. Cette visibilité leur permettait en l'occurrence de déjouer en partie la question du signalement, car les troubles autistiques n'ont souvent rien de visible, et les étudiants concernés ne se signalent pas nécessairement – en particulier lorsqu'ils estiment que le fait d'être parvenus jusqu'à l'université traduit précisément, pour eux, l'absence de handicap (Ebersold, 2017).

Les relations nouées par le référent à l'extérieur de l'université ont aussi déterminé les formes d'accompagnement pouvant être envisagées. Ainsi, à Uni6, la proximité du référent avec le milieu médical lui permettait d'imaginer un partenariat avec le centre hospitalier universitaire pour offrir aux étudiants la possibilité d'obtenir un diagnostic « digne de ce nom ». De même, le référent d'Uni4, conscient que les centres qui émettent les diagnostics sont saturés, avait proposé à un psychologue qu'il avait recruté ainsi qu'à un collègue praticien hospitalier de « faire passer des tests ». À Uni13, la tradition de mobilisation des acteurs du territoire en matière de handicap a offert à la référente un large panel de partenaires, y compris pour organiser des activités culturelles afin d'élargir le domaine de l'accessibilité. Ailleurs, où les référents, dont les réseaux professionnels étaient avant tout universitaires ou ne relevaient pas du handicap ou de l'autisme, les possibilités étaient plus maigres. Cela a incité les référents à revoir leurs priorités, par exemple à recourir à des guides plutôt qu'à des formations (Uni5).

Conclusion

L'aptitude des universités à offrir un continuum de soutiens susceptible d'assurer la réussite du plus grand nombre tout en étant adapté à chacun dépend de la manière dont l'éthos inclusif promu par leurs politiques soutient la communauté universitaire dans la concrétisation d'une conception universelle et intégrée de l'accessibilité en réservant la conception expresse à celles et ceux dont les troubles de santé nécessitent de considérer simultanément les éléments pédagogiques et les éléments médicaux. L'analyse du positionnement du projet Atypie Friendly montre que l'ouverture à la diversité repose sur des modes d'orchestration informels de l'accessibilité, autrement dit sur le bricolage héroïque des acteurs (Ebersold, 2017). Ce bricolage repose sur la force d'engagement, l'établissement et la capacité d'invention des personnes responsables de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants et étudiantes vulnérables, mais il dépend aussi des stratégies compensatoires que ces derniers développent, en faisant appel à leurs camarades, aux associations de personnes handicapées et à leurs familles. Alors l'affaire de personnes, l'accessibilisation de l'environnement universitaire n'est pas un enjeu collectivement partagé par l'ensemble des personnels. Cela risque d'encourager non seulement la médicalisation de l'échec universitaire, mais aussi de faire des études « une aventure mal maîtrisée, car dépendante de la bonne volonté, de l'ingéniosité et de l'inventivité de chacun. L'ouverture à la différence devient synonyme d'épuisement pour les acteurs impliqués au risque de perpétuer les résistances l'entourant » (Ebersold, 2015, p. 105).



Liste de références

- Chiappello, E. et Gilbert, P. (2013). *Sociologie des outils de gestion*. La Découverte.
- Comité des droits des personnes handicapées (2016). *Observation générale n°4 sur le droit à l'éducation. Convention relative aux droits des personnes handicapées*. ONU. <https://www.ohchr.org/fr/...>
- Comité des droits des personnes handicapées (2018). *Observation générale n°6 sur l'égalité et la non-discrimination. Convention relative aux droits des personnes handicapées*. ONU. <https://www.ohchr.org/fr/...>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : approche ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.
- de Terssac, G. (2002). *Le travail : une aventure collective*. Octarès
- Ebersold, S. et Cabral, L. S. A. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, 44(1), 134-153. <https://doi.org/10.7202/1036176ar>
- Ebersold, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés* [rapport]. Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264179998-fr>
- Ebersold, S. (2015). Scolarité, orchestration de la déficience et configurations inclusives. *Contraste*, 42(2), 95-110. <https://doi.org/10.3917/cont.042.0095>
- Ebersold, S. (2017). *L'éducation inclusive : droit ou privilège? Accessibilité et transition juvénile*. Presses universitaires de Grenoble.
- Ebersold, S. (2024). *Le temps de l'accessibilité*. L'Harmattan.
- Feyfant A., (2016). La différenciation pédagogique en classe, *Dossier de veille-113*, IFÉ, Lyon, ENS.
- Ginnerup, S. (2009). *Achieving full participation through Universal Design*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16805a2a1e>
- Larrouy, M. (2006). *L'invention de l'accessibilité*. Presses universitaires de Grenoble.
- Le Cozanet, L. et Ebersold, S. (2021). *Atypie Friendly : déploiement d'un dispositif d'accessibilisation des universités. Usages et enjeux pédagogiques*. CNAM.
- Meunier, D., Lambotte, F. et Choukah, S. (2013). Du bricolage au rhizome : comment rendre compte de l'hétérogénéité de la pratique de recherche scientifique en sciences sociales? *Questions de communication*, (23), 345-366. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.8480>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2023). Les étudiants handicapés. *État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France*, 17. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/...>
- OCDE (2008). *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*. Volume 1, Démographie <https://doi.org/10.1787/9789264040687-fr>
- OCDE (1999). *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*. <https://doi.org/10.1787/9789264280380-fr>
- OCDE (2003). *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*. <https://doi.org/10.1787/9789264105089-fr>
- OCDE (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*. <https://doi.org/10.1787/9789264111714-fr>
- ONU (2006). *Convention internationale pour les droits des personnes handicapées*. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Rose, D. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. ASCD.
- Selz, M. et Vallet, L. A. (2006). *La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent*. Dans Insee. Données sociales. La Documentation française.



Abstract / Resumen / Resumo

Accessibility: A Continuum of Support That Promotes Equity and Performance

ABSTRACT

Following increasingly diverse student profiles, higher education institutions need to offer a continuum of support that enables them to be accessible to as many people as possible, while being tailored to each individual (Ebersold, 2024). In practice, this continuum depends on the articulation of three different conceptions of accessibility, making it an issue for the whole university community. A universal conception of accessibility takes the most vulnerable cases as its point of reference and makes the adapting the university to diverse student profiles the means of preventing any need for further assistance. An integrated conception takes inequalities in students' situations into account and enables staff to offer support to prevent any breach of equality without calling into question teaching content. An express conception modifies the university environment on an ad hoc basis in the light of the difficulties likely to be caused by a health problem. This article complements previous research (Ebersold, 2012; 2017) with data collected from university staff and students with autism spectrum disorders as part of the *Atypie Friendly* project.

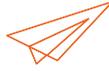
Keywords: inclusion, accessibility, performance, equity, higher education

La accesibilidad, un continuo de apoyos: ¿fuente de equidad y rendimiento?

RESUMEN

Ante la creciente diversificación de los perfiles de los estudiantes, las instituciones de educación superior necesitan ofrecer un continuo de apoyos que les permita ser accesibles al mayor número posible de personas, al tiempo que se adaptan a cada individuo (Ebersold, 2024). En la práctica, este continuo depende de la articulación de tres concepciones distintas de la accesibilidad, que convierten a esta en una cuestión que atañe a toda la comunidad universitaria. Una concepción universal de la accesibilidad toma como punto de referencia a los más vulnerables y hace de la adaptación de la universidad a la diversidad de perfiles de los estudiantes el medio de prevenir cualquier necesidad de asistencia adicional. Un enfoque integrado tiene en cuenta las desigualdades en la situación de los estudiantes, lo que permite al personal ofrecer apoyo para prevenir cualquier quebrantamiento de la igualdad sin cuestionar el contenido de la enseñanza. Un diseño expreso modifica el entorno universitario de forma puntual en función de las dificultades que puedan derivarse de un problema de salud. Este artículo complementa investigaciones anteriores (Ebersold, 2012; 2017) con datos recogidos de personal universitario y estudiantes con un trastorno del espectro autista como parte del proyecto *Atypie Friendly*.

Palabras clave: inclusión, accesibilidad, rendimiento, equidad, educación superior



Acessibilidade, um apoio contínuo que promove a equidade e o desempenho

RESUMO

Perante a crescente diversificação dos perfis dos estudantes, as instituições de ensino superior precisam oferecer um continuum de apoio que lhes permita ser acessíveis ao maior número possível de pessoas, ao mesmo tempo que se adaptam a cada indivíduo (Ebersold, 2024). Na prática, este continuum depende da articulação de três concepções distintas de acessibilidade, que a tornam uma questão de toda a comunidade universitária. Uma concepção universal da acessibilidade toma como ponto de referência os mais vulneráveis e faz da adaptação da universidade à diversidade dos perfis dos estudantes o meio de evitar qualquer necessidade de assistência suplementar. Uma abordagem integrada tem em conta as desigualdades de situação dos estudantes, permitindo ao pessoal oferecer apoio para prevenir qualquer violação da igualdade sem pôr em causa o conteúdo do ensino. Uma concepção expressa modifica o ambiente universitário numa base ad hoc, tendo em conta as dificuldades susceptíveis de serem causadas por um problema de saúde. Este artigo complementa investigações anteriores (Ebersold, 2012; 2017) com dados recolhidos junto do pessoal universitário e dos estudantes com perturbações do espectro do autismo no âmbito do projeto Atypie Friendly.

Palavras-chave: inclusão, acessibilidade, desempenho, equidade, ensino superior