



Master 2
Situations de handicap et
participation sociale

Promotion : **2020-2021**

Impact de l'environnement sur la
participation sociale des étudiantes et
étudiants en situations de handicap

-

Sous la direction de Pierre CASTELEIN

MAXENCE ROGUE

13/09/2021

Remerciements

Avant toute chose, je tiens à remercier M. Pierre CASTELEIN, mon directeur de mémoire, pour l'ensemble de ses précieux conseils. Pierre a su me pousser dans des retranchements intellectuels que je n'aurai jamais pu explorer sans son aide. Grâce à Pierre, j'ai acquis une méthode de recherche scientifique qui a contribué au développement de mon esprit critique et qui me sera utile tout au long de ma carrière professionnelle.

Je remercie également Mme. Virginie GARCIAS, ma tutrice de stage, pour sa présence et ses disponibilités tout au long de mon stage. Virginie a toujours pris le temps de répondre à l'ensemble de mes questions, ce qui m'a permis d'appréhender les problématiques de mon stage avec sérénité et d'être efficace au sein des projets que nous avons mis en place. Son aide m'a beaucoup apporté pour développer ma pratique professionnelle. J'adresse une pensée à toute l'équipe exceptionnelle de la Direction RSE d'Emlyon Business School avec qui j'ai noué des relations professionnelles qui m'ont enrichies et qui me seront éternellement bénéfiques, y compris sur mon développement personnel. Aujourd'hui nous formons une équipe unie et soudée et j'espère que nous irons loin dans notre aventure professionnelle.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique du master SHPS pour les savoirs et les connaissances qu'elle nous a prodigué. Je la remercie de nous avoir donné les ressources nécessaires pour avoir une meilleure lecture de cette expérience professionnelle.

J'adresse également une pensée à Mme. Régine MAFFEI, pour son aide technique et son accompagnement pédagogique.

Merci également à ma famille et à mes proches pour m'avoir soutenu et maintenu mes bras levés lorsqu'ils étaient sur le point de se baisser et qui ont pris le temps de me relire.

Enfin, je dédie ce mémoire à toutes celles et ceux qui subissent le validisme structurel.

Sommaire

Table des matières

Introduction1

1. Les conditions d'études des étudiants et étudiantes en situations de handicap5

1.1 L'enjeu relatif à l'accès et à la poursuite d'études	5
1.1.1 Un cadre législatif incitatif et volontaire mais peu contraignant.....	5
1.1.2 Des moyens insuffisants	8
1.1.3 Une réduction de la participation sociale des étudiants en situations de handicap.....	9
1.1.4 Inclusion ou accompagnement.....	10
1.2 État des lieux de la problématique du handicap au sein d'Emlyon Business School.....	11
1.2.1 Une hausse croissante du nombre d'étudiants en situations de handicap	11
1.2.2 Le service handicap et accessibilité de l'école	12
1.2.3 La détection et la reconnaissance des situations de handicap à l'Emlyon	14
1.3 L'environnement d'Emlyon Business School.....	15
1.3.1 Des difficultés administratives	15
1.3.2 Le problème de l'accessibilité physique	16
1.3.3 La question de l'autonomie et de l'accompagnement.....	17
1.4 Axes de recherche	18
1.4.1 La question sociale du handicap dans l'enseignement supérieur	18
1.4.2 Une question de droits	19
1.4.3 L'évolution des étudiants en situations de handicap au sein de l'Emlyon	19
1.4.4 Quand la diversité est la norme : de la nécessité de normaliser la différence	24
1.4.5 La question des obstacles et des éléments facilitateurs.	24

2 Fondement théorique et modèle conceptuel relatifs à notre étude.....25

2.1 Du handicap à la situation de handicap : le modèle du MDH-PPH.....	27
2.1.1 Évolution des paradigmes du handicap.....	28
2.1.2 Le modèle du développement humain.....	30
2.1.3 Un modèle analytique opératoire et explicatif.....	34
2.2 L'accessibilité aux études supérieures ...de quoi parle-t-on ?	37
2.2.1 Le concept d'accessibilité.....	37
2.2.2 Définir l'accessibilité et l'accès	39
2.2.3 L'accès et ses dimensions	40
2.2.4 L'accessibilité.....	40
2.2.5 Analyse des dimensions de l'accès aux services et aux prestations d'Emlyon Business School (appui sur la plateforme Participatic)	42
2.2.6 Les principes de la conception universelle de l'environnement.....	45
2.3 Conception universelle de l'environnement et aménagements raisonnables dans l'enseignement supérieur, de quoi parle-t-on ?	47
2.3.1 Aménagements raisonnables.....	47
2.3.2 La conception universelle de l'apprentissage	48
2.3.3 Les 3 principes de la conception universelle de l'apprentissage.....	50
2.3.4 Conception universelle de l'apprentissage : pédagogie inclusive et accessibilité à l'apprentissage.....	51
2.4 L'inclusion en milieu éducatif, de quoi parle-t-on ?.....	52
2.4.1 De l'intégration à l'inclusion scolaire.....	52
2.4.2 Les deux principes de l'éducation inclusive	53
2.5 Accessibilité à l'enseignement et inclusion	54
2.5.1 Définition de l'inclusion.....	54
2.5.2 Inclusion vs intégration.....	54
2.5.3 L'enseignement inclusif.....	56

3 Démarche méthodologique.....58

3.1 Étudier l'impact de l'environnement sur les habitudes de vie étudiantes	58
3.1.1 But et objectif de la recherche.....	58
3.1.2 Le profil des participants et participantes	60
3.2 Les outils mobilisés : MHAVIE et MQE	61
3.2.1 Percevoir le niveau de réalisation à l'aune des obstacles et les facilitateurs 61	
3.2.2 Choix des outils.....	62
3.2.3 Description des outils MHAVIE et MQE.....	64
3.2.4 Méthodologie de passation	67
3.3 Déroulé de l'enquête.....	72
3.3.1 La mesure du cadre d'apprentissage et des habitudes d'études	72
3.4 Présentation des résultats.	74
3.4.1 Profil de participation sociale en 2021	74
3.4.2 Perception de l'environnement : résultats mesurés de la qualité de l'environnement de l'école (MQE).....	87
3.5 Discussion	96
3.5.1 Limite de la recherche.....	96
3.5.2 Méthodologie expérimentée et interprétations des informations	98
3.5.3 Exemples de pistes d'actions.	101

Conclusion..... 105

Bibliographie 109

Liste des annexes 115

Liste des sigles utilisés

BBA : Bachelor of Business Administration

CDPH : Convention Internationale sur les Droit des Personnes Handicapées

CDAPH : Commission de Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CGE : Conférence des Grandes Ecoles

CIF : Classification Internationale du Fonctionnement

CUA : Conception Universelle de l'Apprentissage

EBS : Emlyon Business School

ESR : Enseignement Supérieur et Recherche

MHAVIE : Mesure des Habitudes de VIE

MDH-PPH : Modèle du Développement Humain et du Processus de Production du Handicap

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

MQE : Mesure de la Qualité de l'Environnement

MS : Mastère Spécialisé

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PAEH : Plan d'Accompagnement de l'Etudiant

PGE : Programme Grande Ecole

RIPPH : Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

RQTH : Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé

RSE : Responsabilité Sociétale de l'Entreprise

SUMPPS : Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé des étudiants

Introduction

Consciente des difficultés que peuvent rencontrer les étudiants en situations de handicap, l'école de gestion et de management Emlyon Business School s'est engagée depuis 2019 en faveur d'une amélioration de l'inclusion à l'enseignement supérieur qu'elle délivre. La prise en compte du handicap est devenue un axe de la politique sociale de l'école avec une finalité inclusive qui vise à améliorer la participation sociale des étudiants en situations de handicap à égalité avec les autres étudiants d'Emlyon Business School. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants en situations de handicap qui se manifestent auprès du service handicap et accessibilité (créée en 2019) traduit l'importance de réduire les situations de handicap générées par le cadre environnemental d'Emlyon Business School.

La mission du service handicap et accessibilité de l'école consiste à améliorer l'accueil et à assurer l'accompagnement des étudiants en situations de handicap depuis leur admission jusqu'à leur insertion dans la vie professionnelle. Cet accompagnement individualisé facilite la poursuite de leur cursus universitaire.

Rappelons que l'enjeu de l'inclusion des étudiants en situations de handicap a été souligné par le paragraphe 5 de l'article 24 « Education » de la CDPH. « Cet article indique que les États doivent veiller à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire (enseignement supérieur), à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue » (Castelein, Situations de handicap et enseignement inclusif, p.4). Ainsi, la CDPH rappelle l'objectif de soutenir la pleine participation sociale des étudiants en situations de handicap dans le cadre universitaire.

En outre, Emlyon Business School doit veiller à ce que des *aménagements raisonnables* soient apportés en faveur des étudiants en situations de handicap, ainsi qu'à mettre en œuvre un « enseignement inclusif » c'est-à-dire développer un environnement académique inclusif ouvert à la « différence »¹.

¹ Il s'agit de « dispositifs visant à supprimer ou à réduire les barrières matérielles, pédagogiques, culturelles, sociales et psychologiques rencontrées lors de l'accès aux études, et lors de l'insertion

Le terrain d'étude du mémoire est ma structure professionnelle dans laquelle j'exerce. Actuellement chargé de mission handicap au sein du service handicap et accessibilité, je participe en équipe à la conception, l'animation et l'évaluation du dispositif d'inclusion scolaire destiné aux étudiants en situations de handicap, quelle que soit la nature de leur déficience. Ce dispositif est mis en œuvre par Wellness Center rattaché à la Direction Responsabilité Sociétale et Environnementale d'Emlyon Lyon Business School, service développant des projets favorisant l'orientation professionnelle de personnes en situations de handicap. Le service handicap et accessibilité est en cours de développement.

L'accueil et l'accompagnement d'étudiants en situations de handicap relève davantage d'une méthodologie qui se traduit concrètement par une gamme de services favorisant l'intégration de l'étudiant dans un environnement académique aussi « normal » que possible, alors qu'une démarche inclusive porterait sur l'ajustement de cet environnement pour le rendre accessible. Les services proposés s'inscrivent dans une logique « catégorielle » c'est-à-dire en fonction de la nature des déficiences présentées par les étudiants au risque de marginaliser ceux qui sont affectés d'un « handicap invisible » (maladies chroniques, problèmes de santé mentale, ...).

Indépendamment de la hausse du nombre d'étudiants en situations de handicap recensés par le service handicap et accessibilité, aucun dispositif ne permet d'objectiver l'impact de ce service ni sur l'accès aux programmes d'études, ni sur la vie estudiantine ou la vie quotidienne des étudiants en situations de handicap. Ce travail a pour but d'entamer une réflexion pour identifier une méthodologie susceptible de prioriser les besoins des étudiants et étudiantes en situations de handicap auxquels le service devrait affecter ses ressources.

En effet, nous pouvons nous demander si le service handicap est suffisant pour favoriser la participation sociale dans le cadre des études et de la vie étudiante. Cette interrogation fait rejaillir la question des indicateurs d'évaluation de l'impact du service handicap et accessibilité sur l'environnement d'études d'Emlyon Business School. En effet, la mesure de l'impact des actions du service handicap et accessibilité sur la participation sociale des

socio-professionnelle par les étudiants vulnérables du fait, entre autres, d'un handicap » (Castelein, *ibid*)

*Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - 2020-2021*

étudiants, sur leur quotidien, ainsi que leurs habitudes de vie étudiante sont peu investiguées.

En s'interrogeant sur les modifications que peut apporter le service handicap et accessibilité d'Emlyon Business School et sur son influence envers la participation sociale des étudiants en situations de handicap, cette étude a été menée en formulant la question de recherche suivante pour tenter d'atteindre son objectif : **comment identifier et prioriser les situations de handicap pour développer la stratégie du service handicap et accessibilité d'amélioration de l'accessibilité de l'environnement académique pour le plus grand nombre d'étudiants ?**

Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce sont les barrières de l'environnement physique et pédagogique qui constituent les deux obstacles majeurs pour l'accès des étudiants en situations de handicap au sein d'Emlyon Business School.

L'objectif de cette recherche est de formuler des pistes de réflexion pour orienter les missions du service handicap et accessibilité de l'école, dans le cadre d'une démarche qui souhaite être la plus inclusive possible.

Pour répondre à cette question de recherche, ce travail d'étude se réalisera avec le concours d'un groupe de dix étudiants en situations de handicap suivi par le dispositif handicap et accessibilité. Aussi, nous avons élaboré une procédure d'enquête qui repose sur des entretiens par questionnaires MHAVIE et MQE. Ils ont été administrés en présentiel ou par visioconférence selon la situation. Toutefois, nous avons rencontré des obstacles qui impliquent des limites, principalement au regard de la constitution de l'échantillon qui se limite seulement à 10 personnes, 7 hommes et 3 femmes et dont la représentativité de la population des étudiants en situations de handicap n'est pas démontrée. Néanmoins, notre étude démontre le potentiel des indicateurs de participation sociale des étudiants et de qualité de l'environnement.

Pour se faire, nous étudierons d'abord les conditions d'études des étudiants en situations de handicap afin de souligner l'enjeu relatif à l'accès et à la poursuite d'études. Après avoir mis en lumière cet enjeu, nous présenterons dans un deuxième temps le fondement théorique et le modèle conceptuel relatifs à notre étude. Enfin, nous développerons notre

démarche méthodologique relative à l'analyse des activités courantes et aux rôles sociaux des étudiants et étudiantes dans le cadre de leurs études à Emylon Business School que nous clôturerons par une discussion critique.

1. Les conditions d'études des étudiants et étudiantes en situations de handicap

1.1 L'enjeu relatif à l'accès et à la poursuite d'études

L'environnement d'Emlyon Business School (locaux, formats de cours), les modalités des examens ou encore la difficulté d'obtention des aménagements, sont autant d'éléments qui génèrent des obstacles à l'accès, à l'apprentissage et aux conditions d'évaluation au sein l'Emlyon Business School, indépendamment de la prise en compte des compétences des personnes concernées.

Si certains facteurs facilitent les conditions d'études des étudiants faisant face à des situations de handicap², il persiste des facteurs accentuant les difficultés au cours du cursus d'étude. Conséquemment, cela soulève d'une manière plus générale, la problématique d'accès à l'enseignement supérieur et à la vie étudiante pour les étudiants en situations de handicap. Pour Emlyon Business School il s'agit alors de répondre à la diversité des besoins individuels.

1.1.1 Un cadre législatif incitatif et volontaire mais peu contraignant

D'une manière générale, la législation française, à travers l'article 20³ de la loi de 2005, est censée endiguer toute forme de discrimination dans l'enseignement supérieur envers les personnes en situations de handicap et notamment les étudiants concernés.

En interdisant toute forme de discrimination et en consacrant des droits individuels en matière de compensation et d'accessibilité, la loi de 2005 joue alors un rôle majeur en matière d'accessibilité à l'enseignement supérieur. En effet, trente ans après la promulgation de la loi de 1975, elle fait de l'accès de tous aux droits fondamentaux une obligation juridique quelle que soit la situation de handicap, notamment pour que les installations ouvertes au public deviennent accessibles.

2 Comme les missions destinées à lever les obstacles environnementaux assurées service handicap et accessibilité

3"les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études".

Depuis la loi de 2005, la majorité des établissements d'enseignement supérieur ont donc mis en œuvre des dispositifs pour l'accueil et l'accompagnement des étudiants en situations de handicap. C'est précisément à ce niveau qu'intervient le service handicap et accessibilité de l'Emlyon Business School, en soutenant et en accompagnant les étudiants concernés dans leur cursus scolaire.

Avant d'être systématisé dans le cadre national, le référentiel juridique du handicap s'élabore avant tout à l'échelle internationale. En prescrivant « des mesures appropriées pour l'accès à l'environnement physique, aux transports, à l'information et à la communication, y compris aux systèmes et technologies de l'information et de la communication, et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public », la *Convention internationale sur les droits des personnes handicapées* promulguée en 2006 la règle de pleine participation sociale des personnes handicapées et de vie indépendante sur la base de l'égalité avec les autres, y compris dans le domaine de l'enseignement (Zaffran, 2015).

Aussi, pour Dupont (2015), la loi de 2005 intègre une dimension environnementale du handicap. En effet, elle « met en évidence le fait que ce sont le cadre de vie et l'organisation sociale, du fait de contraintes incompatibles avec les capacités restreintes d'une partie croissante de la population, qui créent les handicaps. Elle convient à toutes les formes de limitations fonctionnelles : physiques, sensorielles, mentales et psychiques. Cette notion met l'accent sur la nécessaire évolution d'un environnement physique et humain handicapant et sur le fait qu'il n'est pas nécessaire d'être "infirmes" [...] pour être en situation de handicap » (Hamonet, 2010, p. 3 et 4.)

Toutefois, au regard de la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (CRDPH), signée par la France le 30 mars 2007 et ratifiée le 18 février 2010 qui soutient l'ensemble des droits civiques, sociaux, économiques, culturels et politiques des personnes en situations de handicap, nous pouvons souligner que le cadre législatif et réglementaire français encadrant les droits des apprenants en situations de handicap ne prend pas en compte la CRDPH en question, bien qu'elle fût ratifiée.

En effet, nous observons une évolution écosystémique du terme « handicap » confirmée par la Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées (CIDPH), ratifiée en 2010 par la France⁴. Ainsi, dans cette approche, le handicap est déterminé, si et seulement si, il est confronté à « un environnement » précis. Dans notre cas, il s'agit de tenir compte de l'impact des fonctions et de l'organisation de notre communauté académique (facteur environnemental MESO) (Castelein). Il paraît donc comme une évidence que « *l'interaction homme/milieu peut conduire à des barrières à l'intégration des étudiants en situation de handicap* » - (Source : *Rapport décembre 2016 M. Blatman au rapporteur des Droits – Consultant honoraire à la cour de cassation – L'effet direct des stipulations de la Convention internationale relative aux Droits des personnes handicapées*).

Or, le cadre juridique français encadrant le handicap dans l'enseignement supérieur repose sur l'article 20⁵ de la loi du n°2005-102 du 11 février 2005, qui est alors antérieur à la CRDPH ratifiée en 2007. La loi du 11 février 2005 est donc discordante avec la CRDPH : sa définition du handicap reste dans une approche médicale et n'inclut donc pas une approche systémique et interactive du handicap sur laquelle prétend reposer la loi : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

A cela s'ajoute le fait que l'harmonisation des codes juridiques impactés par la loi de 2005 a duré 10 ans. Aussi, le modèle du handicap concevant le cadre juridique des droits des étudiants en situations de handicap maintient une approche essentiellement médicale de cette question.

4 Article 1er al.2 : « Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ».

5 Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études.

Sophie Cluzel, Secrétaire d'État auprès du Premier ministre, chargée des personnes handicapées, souligne elle-même les effets de cette approche lors de son audition par la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés : « Depuis la loi de 2005, on s'est beaucoup concentré, à juste titre, sur les mesures de compensation individuelles ou collectives et sur le déploiement des MDPH. De ce fait, même si des progrès ont été réalisés, l'accent n'a pas été suffisamment mis sur le volet "accessibilité" de la loi, qui comprenait la scolarisation et l'accès aux études supérieures. On a fait de la présence des accompagnants la condition de la scolarisation des élèves, ce qui contredit le principe régissant leur mise en œuvre et celui de l'accessibilité universelle ». Au-delà de la loi de 2005, il existe un certain nombre de textes législatifs qui s'appliquent particulièrement à l'enseignement supérieur, comme la Circulaire n°2011-220 du 27 décembre 2011⁶ . En outre, elle concerne l'enseignement supérieur et encadre les examens et les concours pour les personnes en situation de handicap. Concrètement, elle précise « les dispositions des articles D. 351-27 à 351-31 du code de l'éducation relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement scolaire codifiant les dispositions du décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement supérieur, prises en application de l'article L. 112-4 du code susmentionné » (Source : https://juridique.defenseurdesdroits.fr/index.php?lvl=notice_display&id=7039&opac_view=-1)

1.1.2 Des moyens insuffisants

D'autre part, Emylon Business School fait face à un manque de connaissances concernant les besoins de ces étudiants et étudiantes. En effet, après les discussions exploratoires avec les membres du staff, il en est ressorti un manque de connaissances des besoins des étudiants et étudiantes en situations de handicap au sein d'Emlyon Business School. Il ressort également que les programmes et les cours ne sont pas toujours accessibles à l'ensemble des apprenantes et apprenants concernés.

De plus, certains acteurs pédagogiques ne s'adaptent pas nécessairement à la diversité des modalités individuelles d'apprentissage. Pourtant, avec des apprenants en situations

6 Organisation pour les candidats présentant un handicap : NOR : MENE1132911C circulaire n° 2011-220 du 27-12-2011 MEN - ESR - DGESCO A1-3 - DGESIP

de handicap, un ajustement des modalités pédagogiques se révèle indispensable (Eid, 2019).

Ainsi, il serait intéressant pour Emlyon Business School de se référer aux principes de la conception universelle des apprentissages (CUA) pour développer un environnement pédagogique inclusif c'est-à-dire accessible à tous les étudiantes et étudiants (Castelein). En effet, un enseignement inclusif met en œuvre des dispositifs visant à supprimer ou à réduire les barrières matérielles, pédagogiques, culturelles, sociales et psychologiques rencontrées lors de l'accès aux études, au cours des études et à l'insertion socioprofessionnelle par les étudiants bénéficiaires, sans catégorisation de ces derniers. L'inclusion scolaire est souvent définie comme un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les étudiants et étudiantes d'apprendre et de pleinement participer à l'enseignement.

1.1.3 Une réduction de la participation sociale des étudiants en situations de handicap

Les mesures d'aménagements et d'accompagnements individuels étant insuffisantes, l'école ne peut pas garantir aux étudiants et étudiantes en situations de handicap une pleine et effective participation aux activités scolaires à égalité avec les autres étudiants.

En effet, puisque son environnement n'est pas suffisamment inclusif, il ne permet pas aux apprenants en situation de handicap d'exercer leur participation sociale optimale dans leur environnement d'apprentissage. Aussi, les étudiants et étudiantes en situations de handicap ne pouvant obtenir la certitude que l'environnement physique (comme les salles de cours), social (comme l'enseignement, l'apprentissage, etc.) ou attitudinal (comme le comportement, les réactions, etc.) seront inclusifs, ils se rabattent sur la compensation auprès du service handicap et accessibilité. Or la question des droits des apprenants en situations de handicap ne se limite pas à leur accès aux prestations et services éducatifs qui leur sont réservés.

Pour autant, la stratégie actuelle d'action de l'Emlyon Business School en matière de réduction des situations de handicap ne se base que sur un renforcement des services d'accompagnement, sans prendre en compte les facteurs environnementaux. Toutefois,

j'ai pu observer que dans l'exercice de ses fonctions, la référente handicap s'engage sur des notions d'accessibilité et de compensation eu égard à son rôle d'actrice d'accessibilité de l'école.

1.1.4 Inclusion ou accompagnement

Dès lors, il semble important de réfléchir à la question de l'inclusion et de l'accessibilité de l'école, puisqu'il s'agit d'un axe à développer au sein de celle-ci, et sur la question de la compensation puisqu'il s'agit de l'axe majoritaire d'intervention actuelle de l'Emlyon Business School.

La mission d'Emlyon Business School, à travers le service handicap et accessibilité, est de créer un environnement inclusif en mesure d'accueillir les étudiants en situations de handicap sous toutes les formes de diversité. Pour l'Emlyon Business School, l'objectif en matière de moyen consiste à reconsidérer les pratiques pédagogiques des programmes d'enseignement, et plus généralement l'environnement d'apprentissage à la lumière d'un apprentissage inclusif. Au sein d'Emlyon Business School, tout l'enjeu est alors de passer « d'une politique d'insertion, d'accommodement et d'intégration à une politique inclusive » (Eid, 2019).

Dès lors, pour les étudiants et étudiantes en situation de handicap, un ajustement de l'environnement d'enseignement et apprentissage et du contexte d'évaluation se trouvent alors être indispensables. Aussi, cela nous amène à nous poser la question des facteurs de transformation de l'environnement de l'Emlyon Business School qui permettraient de la rendre inclusive, en intégrant dans notre réflexion les critères de la conception universelle et de la non-discrimination.

Aussi, nous pouvons nous demander si l'accessibilité physique des locaux de cours, la signalisation dans les locaux, l'accessibilité financière aux études, l'accès aux informations administratives, pédagogiques, l'organisation de l'horaire des cours les méthodes d'enseignement pratiques et théoriques, l'attitude des enseignants sont-ils des obstacles ?

Cela pose inévitablement les choix que doit faire l'école concernant la réduction des situations de handicap : comment l'Emlyon Business School peut-elle rendre inclusif l'accès à ses programmes aux étudiants en situations de handicap ?

Quels sont les axes auxquels l'école doit-elle sensibiliser le personnel et l'ensemble des étudiants sur les différentes modalités d'accès aux savoirs ?

Comment encourage-t-elle l'implication de tous les responsables pédagogiques dans le dispositif d'accueil des étudiantes et étudiants en situations de handicap ?

1.2 État des lieux de la problématique du handicap au sein d'Emlyon Business School

Si toutes ces questions de départ suscitent une interrogation concernant les orientations que doit faire Emlyon Business School en matière d'aménagement entre accompagnement et inclusion, nous pouvons nous demander en quoi les barrières environnementales au sein de l'Emlyon Business School génèrent des situations qui se traduisent par un nonaccès aux opportunités d'études, eu égard à celles que peuvent offrir les parcours d'études à l'ensemble des étudiants.

L'apport de l'expertise du service handicap joue aussi un rôle de soutien et d'accompagnement des personnes concernées à la lumière des variables administratives et structurelles qui caractérisent le modèle d'organisation des services d'Emlyon Business School. Aussi, il semble pertinent d'analyser l'apport de l'expertise de la référente handicap dans l'accompagnement des personnes concernées. Cela questionne également le rôle, la fonction et le statut du service handicap à la lumière des nouvelles expertises et des services adaptés qui s'avèrent nécessaires en matière de compensation des situations de handicap (inclusion) et d'accompagnement des étudiants concernés (intégration).

1.2.1 Une hausse croissante du nombre d'étudiants en situations de handicap

Depuis la création du service handicap et accessibilité en 2019, l'école fait face à une hausse statistique croissante d'étudiants en situations de handicap qui se déclarent auprès de ce service. En outre, cette croissance du nombre d'étudiants requière une

attention particulière de la part de l'école. En effet, la population étudiante en situation de handicap, que cela soit visible ou invisible étant en croissance, implique la mise en place de stratégies pédagogiques flexibles et des mesures adaptatives.

Depuis 2019, pour les étudiantes et étudiants confrontés à des difficultés au cours de leur cursus, Emyon Business School met en place des mesures d'aide afin de répondre aux besoins des étudiants et étudiantes en situation de handicap. C'est précisément dans ce contexte que progressivement sont mises en place de mesures de compensation, d'accommodement et d'accompagnement des situations de handicap, entraînant une réorganisation des services et la mobilisation d'un nouveau type de professionnel, à savoir un(e) référent(e) handicap.

Lors de mes entretiens d'exploration, j'ai pu observer que pour répondre à ces besoins diversifiés, l'accent a davantage été mis sur la compensation au détriment de mesures structurelles d'amélioration de l'accessibilité. J'ai donc pu observer une augmentation des moyens de compensation humains et techniques au détriment de la mise en accessibilité des environnements sociaux et physiques et du système d'apprentissage.

Il en découle qu'à défaut d'avoir travaillé sur le développement d'environnements physique, social et pédagogique à la fois inclusifs, accessibles et non discriminant, la prise en charge du handicap d'Emlyon Business School privilégie les actions d'accompagnements individuels.

Depuis 2019, les informations concernant les étudiants en situations de handicap se sont améliorées, grâce au recensement et à l'accompagnement de la population concernée. Cela nous donne des informations précieuses sur les étudiants en situations de handicap. Étant donné que le service handicap est relativement récent, aucune comparabilité des données n'a été faite dans le temps en la matière, en faveur de situation de participation et de réduction des situations de handicap.

1.2.2 Le service handicap et accessibilité de l'école

La transition entre l'enseignement secondaire ou les classes préparatoires et l'entrée à l'Emlyon pour les personnes en situation de handicap pouvant s'avérer être une

source de difficultés⁷, les étudiants et étudiantes en situations de handicap peuvent se rapprocher du service handicap et accessibilité de l'école pour discuter de leur projet afin de faciliter en amont la venue et cette transition.

C'est à ce moment précis que le rôle du service de l'école est de les informer sur les dispositifs et aménagements d'études dont ils pourront bénéficier, sur l'accessibilité de l'école, sur l'offre de programmes proposés. Il est également possible de rencontrer l'équipe pédagogique de chaque programme, afin d'étudier la cohérence du projet d'étude par rapport au projet professionnel, en prenant en considération les éventuelles limitations d'activité et de participation liées à une situation de handicap.

Si le faible nombre d'étudiants en situations de handicap qui s'engagent dans un parcours au sein de l'Emlyon révèlent que le passage à l'Emlyon Business School est encore un frein dans la poursuite d'étude attribuant une meilleure qualification, il n'en est pas pour autant le principal obstacle. En effet, les données recueillies par les entretiens exploratoires montrent que le frein majeur observé ou ressenti par les étudiants et étudiantes en situations de handicap est le manque d'information sur la prise en charge du handicap à Emlyon Business School.

En outre, l'analyse des entretiens exploratoires révèle également qu'une articulation institutionnelle mérite d'être davantage développée entre les acteurs du secondaire ou des classes préparatoires et de l'Emlyon. D'autre part, bien que nombre de directeurs de programmes et de professeurs ont connaissance de l'existence du service handicap et accessibilité, ces derniers méconnaissent toutefois les modalités de prise en charge dans l'Emlyon Business School.

Néanmoins, selon l'approche inclusive, l'ensemble des étudiants et étudiantes peut rencontrer des difficultés et pas uniquement les étudiants dits en « situations de handicap », en témoigne le tableau suivant (Castelein) :

⁷ Elle se situe autant dans le choix d'orientation (choix d'un programme qui soit accessible, accessibilité des campus) que dans l'apprentissage liées aux méthodologies de travail propres à l'Em, qui requiert une plus grande autonomie par rapport à leur cursus précédent. Par exemple, il leur est demandé de prendre en main leur apprentissage et de devenir autonomes

Nature des difficultés rencontrées	Être autonome pour gérer les démarches administratives	Accéder aux locaux d'enseignement et aux locaux administratifs	Accéder aux informations écrites (administratives, aux contenus de formation)	Accéder aux informations orales (administratives, aux contenus de formation)	Réaliser des manipulations (Écriture manuscrite, manipuler un ordinateur, consulter internet, ...)
Les étudiants dits « valides »	Majorité des étudiants		Certains étudiants qui présentent des difficultés au niveau de l'expression écrite	Certains étudiants	Certains étudiants moins familiarisés avec cette technologie
Etudiants en situations de handicap	Majorité des étudiants	Les étudiants qui présentent des difficultés de locomotion	Les étudiants qui présentent des difficultés visuelles, d'expression écrite ou intellectuelle	Les étudiants qui présentent des difficultés auditives, d'expression orale	Les étudiants qui présentent des difficultés visuelles, motrices ou intellectuelles

1.2.3 La détection et la reconnaissance des situations de handicap à l'Emlyon

Contrairement à l'enseignement secondaire, la détection d'un facteur personnel (aptitudes ou système organique) ou d'une situation de handicap au sein des activités de la vie étudiante ou du rôle social d'un l'étudiant est peu fréquente. Cela peut s'expliquer par le fait que la démarche pour avoir une reconnaissance est obligatoirement à l'initiative

de l'étudiante ou l'étudiant concerné. Aussi, il devient nécessaire que l'étudiant ou l'étudiante en question prenne conscience qu'il peut bénéficier d'aménagements lorsqu'il ou elle rencontre une situation de handicap, impliquant préalablement une prise de conscience de cette situation (certains étudiants peuvent ignorer voire refuser à l'accepter).

Toutefois, la détection d'une situation de handicap est aussi possible lors des entretiens avec l'infirmière du Wellness center, lorsque des étudiants inscrits en première année se manifestent auprès de ce service de manière spontanée, à la suite d'un problème de santé. Aussi, le service handicap et accessibilité de l'école peut être confronté à l'apparition de situations de handicap au cours des études, tels que le handicap psychique, une maladie invalidante, un handicap moteur consécutif à un accident.

A ce titre, l'Emlyon Business School, par l'intermédiaire du service handicap et accessibilité, met en œuvre tous les aménagements qu'il juge nécessaire, à la fois sur les activités pédagogiques et sur l'environnement physique et social. Notons toutefois que le service handicap et accessibilité n'intervient pas sur la vie quotidienne des étudiants en situations de handicap. Néanmoins, il peut soutenir une demande d'aide de vie quotidienne d'un étudiant auprès de la MDPH (reconnaissance de RQTH, transport adapté, etc.), pouvant servir de levier lors de la recherche de stage ou d'aménagement de poste.

1.3 L'environnement d'Emlyon Business School

1.3.1 Des difficultés administratives

Contrairement au système universitaire public, il n'existe pas au sein de l'Emlyon de médecin désigné par la CDAPH. Aussi, l'évaluation des besoins d'aménagement des étudiants en situations de handicap est organisée au travers d'un double regard avec d'une part l'infirmière du Wellness center qui identifie les limitations d'activité et peut préconiser des aménagements, et d'autre part le service handicap et accessibilité, qui avec l'équipe pédagogique va retenir les aménagements adaptés, ces derniers étant actés au sein d'un plan d'accompagnement de l'étudiant handicapé (PAEH).

Dans le cas des universités publiques, les médecins du SUMPPS désignés par le CDAPH peuvent justifier des aménagements pédagogiques ou pour les examens afin que l'établissement concerné puisse mettre en place ces mesures sans que l'étudiant ait besoin de faire de démarche auprès d'une MDPH. Comme ce n'est pas le cas à l'Emlyon, cela peut poser certains problèmes si des étudiants ou étudiantes souhaitent obtenir un aménagement hors cadre du champ de compétence de l'école (aide humaine d'accompagnement, usage de matériel spécifique, etc.) puisqu'ils devront d'abord, s'ils ne l'ont pas fait, affronter la procédure administrative complète par le biais de la MDPH.

1.3.2 Le problème de l'accessibilité physique

L'accessibilité du cadre bâti de l'Emlyon varie entre les différents campus, voire entre les bâtiments du campus principal, celui d'Ecully. Les difficultés principales concernent les personnes à mobilité réduite. Cela s'explique par l'ancienneté du cadre bâti. En effet, le campus d'Ecully fut construit en 1970. Bien que récent, le campus de Saint Étienne présente des failles en matière d'accessibilité eu égard à l'architecture du site datant du 19^{ème} siècle (1893), malgré un investissement pour rénovation en 2012. Le scénario est similaire pour le campus de Paris, même avec un investissement majeur pour rénovation en 2016. Malgré les efforts qu'Emlyon Business School a pu faire, la situation reste donc nettement perfectible.

Les entretiens exploratoires ont révélé que la difficulté est celle liée à la fiabilité des ascenseurs. Aussi, cela s'avère être pénalisant quand un campus ou un bâtiment n'est desservi que par un seul ascenseur, voire un unique monte-charge, engendrant des situations difficiles à vivre pour les étudiants concernés. A titre de comparaison, nous pouvons corréler cette observation avec un sondage IFOP en janvier 2020 pour l'APF Handicap, relevant que 67% des personnes en situations de handicap sondées éprouveraient des difficultés à se déplacer.

De plus, les entretiens exploratoires et les observations montrent clairement que des difficultés vont perdurer tant que la mise en place de l'accessibilité n'est pas totalement réalisée en raison des besoins financiers d'une partie des aménagements nécessaires à la réduction de la situation de handicap pour des étudiants à mobilité réduite. Or l'enveloppe financière fléchée pour répondre à ces besoins aux financiers des aménagements nécessaires n'est pas suffisantes, à peine le sont-ils déjà pour les actions

mises en place par le service handicap et accessibilité (sensibilisation, communications, aide humaine).

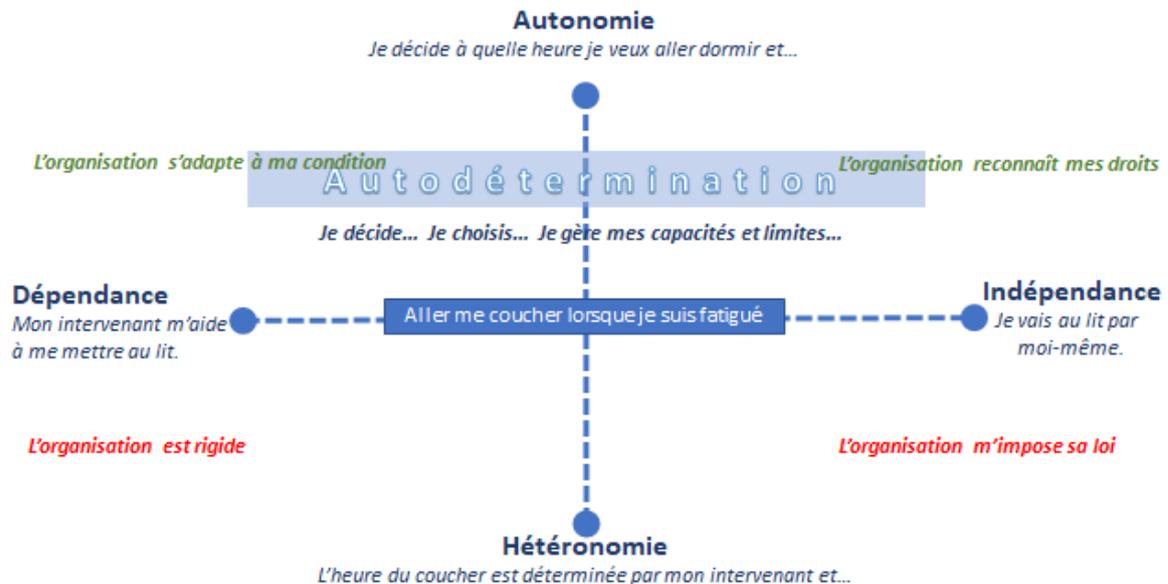
1.3.3 La question de l'autonomie et de l'accompagnement

Nous avons déjà abordé le fait que les mesures de compensation des situations de handicap de l'Emlyon Business School se traduisent essentiellement par un accompagnement individualisé⁸ ou par des mesures d'accommodement. Or, le contexte environnemental de l'école dans lequel les étudiants en situations de handicap exercent leurs habitudes d'étudiants ne suggère nullement de prime abord un accompagnement ou d'un accommodement spécifique et individuel, mais plutôt une adaptation de l'environnement sans avoir en premier recours à l'aide individuel ou à l'accompagnement.

Toutefois, cela ne revient pas à mettre catégoriquement de côté l'aide humaine. Le droit à l'autodétermination revient davantage à pouvoir être en pleine capacité d'agir et de penser, tout en sollicitant de l'aide si nécessaire. Par conséquent, l'aide humaine doit être proposée parmi les possibilités offertes à la personne pour qu'elle puisse exercer son autonomie (Castelein).

Autrement dit, un accompagnement humain sous-tendu par le droit à l'autodétermination doit assurer aux étudiants la liberté de choix d'étude et des modalités d'apprentissage. Pour se faire, l'aide humaine, au même titre que le développement d'outils adaptés, doit être considérée comme une possibilité de mesure de compensation des situations de handicap et non comme l'unique ressort d'accompagnement. Aussi, Emlyon Business School devrait travailler sur sa capacité à pouvoir offrir des possibilités offertes aux étudiants de participer aux décisions qui les concernent, d'introduire un recours, etc.

⁸ C'est-à-dire ajusté aux besoins particuliers d'une personne



4

(P. Castelein)

1.4 Axes de recherche

1.4.1 La question sociale du handicap dans l'enseignement supérieur

Plus précisément, le paradigme social du handicap et singulièrement les répercussions du handicap dans l'enseignement supérieur est un thème de recherche en sciences sociales qui suscite déjà une littérature scientifique florissante. Si l'ampleur et le développement des travaux scientifiques est indéniable, des zones d'ombre subsistent dans ce champ, et notamment sur le sujet du handicap au sein des grandes écoles, et particulièrement sur les écoles de commerce, management, et gestion.

Néanmoins, L'Emlyon Business School est dans une démarche visant à répondre davantage aux obligations « l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées », et particulièrement celles relevant de l'article 20⁹, ainsi que celles déclinées dans la charte de la Conférence des Grandes Écoles.

9 « Art. L. 123-4-1. - Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions

1.4.2 Une question de droits

La question du handicap devient alors une question de droits. Aussi, à travers cette recherche, nous nous questionnerons sur le droit à la poursuite d'étude dans une école où l'égalité est un principe juridique à travers une législation française qui s'applique à toutes et tous sans traitement différencié. Néanmoins, nous pouvons nous interroger sur la valeur d'égalité comme la valeur prédominante par rapport à un contexte académique qui favorise l'élitisme¹⁰ par le système de recrutement des étudiants et étudiantes par une série d'épreuves et de concours tendant à créer une classe d'étudiants, et à promouvoir une « élite étudiante » essentiellement par ses diplômes et ses titres.

Toutefois, l'un des axes stratégiques d'Emlyon Business School est centré sur le développement de la responsabilité sociale et environnementale. Cela montre que la question de l'égalité est au cœur des débats internes à l'école, et notamment sur la participation sociale des étudiants et étudiantes en situation de handicap. Aussi, les politiques internes à la direction en charge de cette thématique instaurent le handicap en catégorie d'action justifiable de préconisations et de mesures susceptibles de lever les obstacles physiques et sociaux à l'accès aux programmes de formation de l'école.

1.4.3 L'évolution des étudiants en situations de handicap au sein de l'Emlyon

Aussi, nous pouvons nous interroger sur les évolutions qui ont marqué l'accès des étudiants en situations de handicap à l'Emlyon Business School, les bilans à tirer des années écoulées et les défis qui se dessinent pour les années à venir.

Il est difficile de saisir l'évolution des étudiants en situations de handicap au sein d'Emlyon Business School, car la mise en place du service handicap date de 2018 et son effectivité de 2019. En revanche, nous pouvons observer les pourcentages suivants :

réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études. »

10 Nous entendons ici par élitisme le processus qui tend à favoriser la formation d'un groupe, intellectuel ou professionnel, formant une organisation constituée d'un ensemble d'individus unis par les mêmes intérêts avec ses usages, et dont la distinction hiérarchique en vertu de ses titres officiels est généralement déterminée par l'activité éducative.

*Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - 2020-2021*

Pour l'année 2020-2021, 55 personnes en situations de handicap sont recensées pour 8900 étudiants en formation initiale (tous programmes et campus confondus), ce qui représente un total de 0,61% d'étudiants en situations de handicap. A titre de comparaison, le pourcentage d'étudiants en situations de handicap sur la tranche d'âge 15-25 ans est de 1,1%, selon l'association APACHES.

Pour l'année 2020-2021, aucun étudiant en situations de handicap n'a été recensé sur l'ensemble des 6900 participants à des formations continues, ce qui représente 0% d'apprenant en situation de handicap recensé par le service handicap et accessibilité. Pour l'année 2020-2021, 55 étudiants en situations de handicap sont donc recensés pour 15 800 apprenants, ce qui représente 0,34% d'apprenants en situations de handicap.

Si nous avons ces premières données brutes concernant les étudiants de l'Emlyon en situations de handicap, nous n'avons toutefois pas à notre connaissance le taux d'admission, le taux de réussite des étudiants en situations de handicap, ainsi que le taux d'abandon.



Dès lors, nous pouvons faire références aux rapports du défenseur des droits. En effet, ces rapports montrent que le handicap est la source principale de discrimination et notamment au niveau de l'éducation (Castelein) :

*Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - 2020-2021*

**Répartition suivant la nature des réclamations adressées
à l'institution dans le domaine de la lutte
contre les discriminations**

Critères / Domaines	Emploi privé	Emploi public	Service public	Biens et services	Éducation	Logement	Total
Handicap	3,80%	4,90%	3,80%	3,50%	3,80%	2,00%	21,80%
Origine/Race/Ethnie	6,40%	3,40%	3,10%	2,00%	1,20%	1,50%	17,60%
État de santé	3,80%	4,90%	1,20%	1,10%	0,60%	0,30%	11,90%
Nationalité	0,70%	0,30%	4,30%	1,20%	0,30%	0,30%	7,10%
Activités syndicales	3,10%	2,50%	0,20%	0,00%	0,10%	0,00%	5,90%
Âge	2,30%	1,30%	0,50%	0,80%	0,30%	0,30%	5,50%
Convictions religieuses	1,10%	0,50%	1,40%	0,70%	0,50%	0,10%	4,30%

(2017)

LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

PRINCIPAUX MOTIFS DE DISCRIMINATION (SIÈGE ET DÉLÉGUÉS)

CRITÈRE PRINCIPAL DE DISCRIMINATION	TOTAL	EMPLOI PRIVÉ	EMPLOI PUBLIC	SERVICE PUBLIC	BIENS ET SERVICES	ÉDUCATION / FORMATION	LOGEMENT
Handicap	21,2%	3,6%	4,8%	5,0%	2,9%	3,7%	1,2%
Origine	13,3%	4,7%	2,7%	2,1%	1,7%	0,7%	1,4%
État de santé	11,3%	3,4%	4,1%	1,8%	0,9%	0,8%	0,3%
Nationalité	8,1%	0,7%	0,3%	5,7%	0,6%	0,4%	0,4%
Situation de famille	5,9%	1,0%	0,9%	1,0%	2,2%	0,3%	0,5%
Âge	5,7%	1,8%	0,9%	1,3%	1,2%	0,2%	0,3%
↑ Vulnérabilité économique	5,4%	0,6%	0,2%	1,4%	2,4%	0,1%	0,7%
Sexe	5,1%	2,2%	1,3%	0,6%	0,7%	0,1%	0,2%
Activités syndicales	4,5%	2,0%	2,3%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%
Lieu de résidence	3,3%	0,5%	0,2%	1,1%	0,7%	0,5%	0,3%
Grossesse	3,1%	2,2%	0,5%	0,1%	0,1%	0,2%	0,0%
Apparence physique	2,5%	0,8%	0,5%	0,5%	0,6%	0,1%	0,0%
Convictions religieuses	2,4%	0,7%	0,3%	0,7%	0,4%	0,2%	0,1%
Domiciliation bancaire	2,4%	0,1%	0,1%	0,7%	1,5%	0,0%	0,0%
Identité de genre	1,6%	0,2%	0,2%	0,6%	0,4%	0,1%	0,1%
Orientation sexuelle	1,4%	0,5%	0,3%	0,3%	0,2%	0,0%	0,1%
Autres*	2,8%	0,8%	0,5%	0,7%	0,5%	0,2%	0,1%
TOTAL	100%	25,8%	20,1%	23,8%	17,0%	7,6%	5,7%

(2020)

*Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - 2020-2021*

Bien que le nombre d'étudiantes et étudiants en situations de handicap recensés est encore faible, l'Emlyon Business School est confrontée à une hausse d'étudiants en situations de handicap ayant intégré l'école qui se sont déclarés. En effet, avec la création du service handicap et accessibilité en 2019, cette école fait toutefois face à une hausse statistique croissante d'étudiants en situations de handicap. Ce constat est en adéquation avec la tendance nationale qui indique que si les étudiants et étudiantes en situation de handicap restent en marge de l'enseignement supérieur, sa part relative en matière de proportion a sensiblement augmenté durant les vingt dernières années (Zaffran & Veretout, 2015).

Dès lors, nous constatons que les étudiantes et étudiants en situations de handicap prennent conscience qu'ils ont des droits. Si l'on pourrait s'égayer de ces avancées, des efforts importants sont encore à faire en matière de réduction des inégalités entre étudiants valides et ceux en situations de handicap au sein de l'Emlyon. Aussi, le service handicap et accessibilité de l'école intervient en soutenant et en accompagnant les étudiants concernés dans leur cursus en miroir à leurs besoins relatifs aux exigences des programmes d'études de l'Emlyon Business School.

Dès lors, la levée des barrières et obstacles environnementaux est une préoccupation sociale importante au sein d'Emlyon Business School, eu égard à l'Article 20 de la loi du 11 février 2005 qui stipule que « les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études », dans un contexte social où le diplôme semble encore favoriser l'insertion professionnelle. Conséquemment, l'étude des éléments facilitateurs ou des obstacles face aux situations de handicap relève alors d'un enjeu lié à la participation sociale des étudiants et étudiantes en situations de handicap au sein de l'organisation du travail qu'ils intégreront à la suite de leur cursus.

L'enjeu incontournable pour l'Emlyon Business School est alors de rehausser la qualité d'accès à son environnement physique et social, puisqu'il détermine les possibilités de participation sociale et de l'exercice effectif des droits humains en matière d'éducation des

apprenants en situations de handicap, sur la base du droit à l'égalité avec les apprenants qui ne le sont pas.

Est-ce que les étudiants ayant des incapacités peuvent participer pleinement à la vie universitaire de l'Emlyon ? Est-ce qu'ils peuvent bénéficier de l'égalité de chances dont tous les étudiants doivent bénéficier pour participer ? Est-ce que les étudiants peuvent suivre la vie étudiante, suivre les cours, assurer leurs loisirs, leur apprentissage quotidien ?

Comment permettre un environnement d'apprentissage plus accessible : l'accessibilité aux programmes d'études de l'Emlyon Business School et la question de la participation sociale des étudiants en situations de handicap.

Aussi, l'intérêt de cette recherche repose sur une interrogation relative aux conditions de mises en œuvre des politiques internes à l'Emlyon en matière de participation sociale des étudiants et étudiants en situations de handicap, par le prisme de l'accessibilité à Emlyon Business School et sur la réception des dispositifs de compensation des situations de handicap qui leurs sont adressés.

Nous pouvons donc nous demander comment obtenir et traiter les informations relatives à la participation sociale des étudiants en situations de handicap tout en prenant en compte la considération « des obstacles et des facilitateurs environnementaux qui influencent cette participation pour les personnes ayant des incapacités » (Fougeyrollas, 2010, p.184)

Dès lors, l'ambition de cette recherche repose sur la compréhension des éléments facilitateurs, mais aussi des difficultés face aux demandes et besoins des étudiants en situations de handicap alors même que les lois, les politiques et les programmes environnementaux de l'Emlyon Business School visent à éliminer les obstacles entravant la participation sociale des personnes concernées.

Notre démarche analytique et réflexive poursuivra ses interrogations à propos des programmes, des cadres et des dispositifs de soutien aux étudiants et étudiantes en situations de handicap, à la lumière des besoins de ces derniers en matière d'apprentissage. Eu égard à ce constat, le centre de notre réflexion critique se situera

autour de l'accessibilité aux programmes d'études de l'Emlyon Business School et de la participation sociale des étudiants concernées par des situations de handicap.

1.4.4 Quand la diversité est la norme : de la nécessité de normaliser la différence

Au sein de l'Em Lyon Business School et à l'instar de toutes structures d'enseignement, les différences individuelles des étudiants en matière de capacités ou d'aptitudes sont davantage la règle que l'exception.

Bien entendu, les situations de handicap en sont une manifestation. Toutefois, au-delà du handicap, j'ai pu observer une variabilité dans développement des compétences des étudiants en fonction de leurs aptitudes, leurs besoins, leurs intérêts, leurs préférences, leurs perspectives. J'ai également pu souligner que le contexte d'étude mais aussi des facteurs comme les expériences antérieures, leurs Cultures ou leurs situations familiales impactent l'apprentissage pour chacun d'entre eux.

Or les programme d'études sont conceptualisés et répondent à des besoins pédagogiques selon une « moyenne » standardisée qui ne prend pas forcément en compte le caractère unique et réel de chaque apprenant. Cela n'offre donc pas des conditions d'apprentissage justes et équitables, générant un processus d'exclusion puisque chaque apprenant possède différentes capacités, compétences, expériences, motivations. Aussi, c'est l'efficience du milieu environnemental l'Emlyon Business School qui cause les limitations d'apprentissage d'un étudiant en situations de handicap. Plus précisément, c'est l'environnement éducatif, ou pour le dire encore autrement le contexte d'apprentissage qui érige des obstacles à la réussite de certains apprenants en situations de handicap.

1.4.5 La question des obstacles et des éléments facilitateurs.

Si l'on revient spécifiquement au champ du handicap, l'ensemble de ces interrogations ouvre la question des éléments facilitateurs ou des obstacles auxquels sont confrontés des étudiants qui se retrouvent en situations de handicap. Aussi, nous pouvons nous interroger sur le rôle de l'Emlyon Business School dans la fabrique des parcours des étudiantes et étudiants en situations de handicap.

Rappelons que la stratégie d'Emlyon Business School en matière de réduction des situations de handicap consiste à créer des mesures d'appoint spécifiques pour aider les étudiants concernés à franchir ces barrières. Dès lors, bien que l'emlyon considère les différences de facteurs personnels dans la possibilité à pouvoir atteindre des standards de réussite fixés par les objectifs pédagogiques, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'Emlyon Business peut-elle éliminer ces barrières dès le départ en offrant aux étudiants en situations de handicap des moyens variés d'accéder aux contenus, de participer aux activités pédagogiques et de démontrer leurs acquis.

Aussi, nous devons d'abord chercher quels sont les facteurs environnementaux de l'Emlyon Business School, qui lorsqu'ils entrent en interaction avec les facteurs personnels, devenant alors des obstacles ou des facilitateurs pour les étudiants confrontés à des situations de handicap. Ensuite, il s'agira, au cours de notre recherche, de dégager les conditions favorables à l'apprentissage des étudiants en situations de handicap en mesurant l'environnement dans lequel évolue la trajectoire scolaire de ces étudiants, au regard de leurs besoins.

2 Fondement théorique et modèle conceptuel relatifs à notre étude

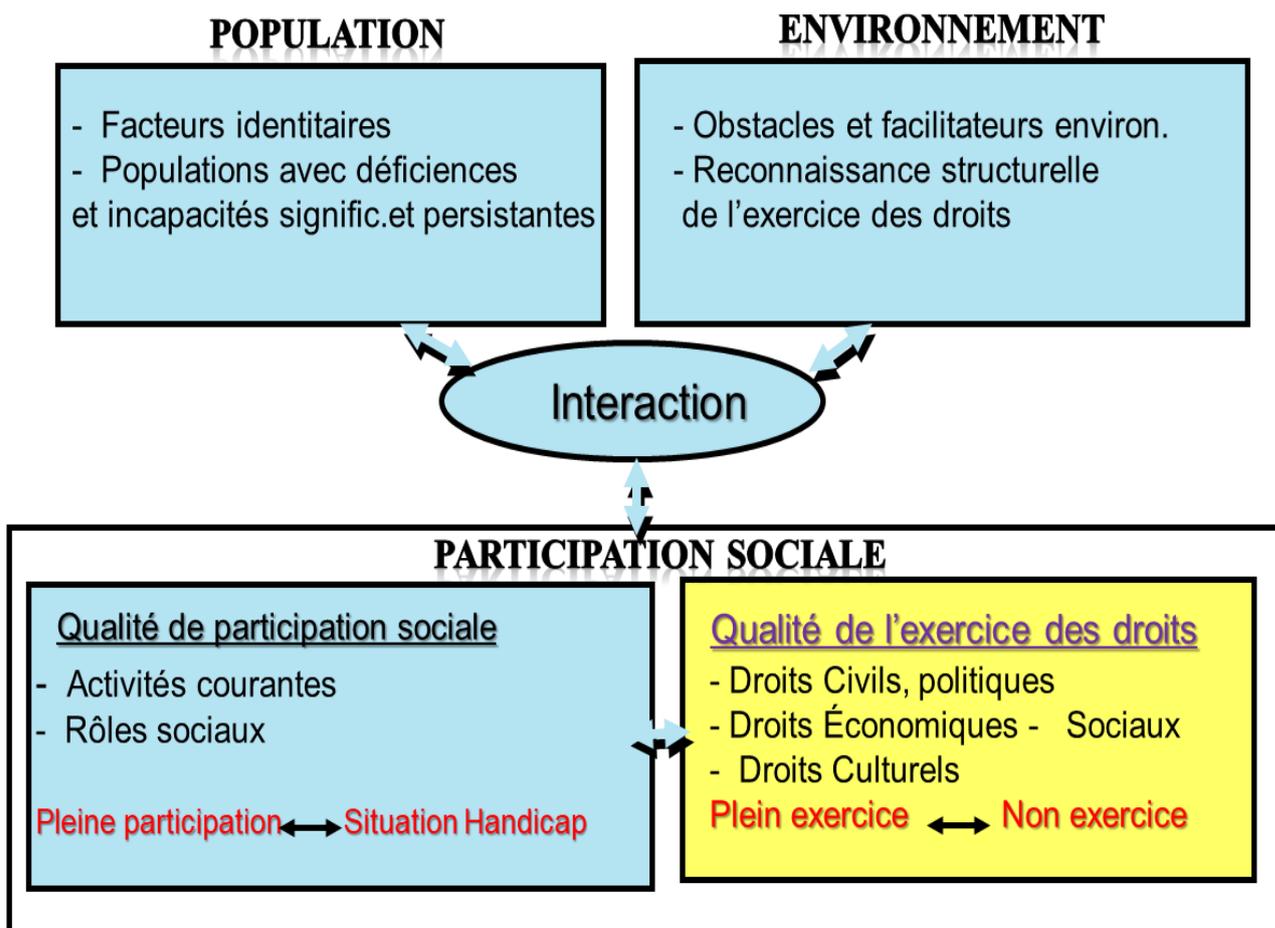
Pour fonder notre étude, nous devons donc identifier les situations de handicap les plus courantes au sein de l'Emlyon Business School.

Aussi, au regard de notre interrogation sur le rôle du cadre de l'Emlyon Business School dans l'apparition de situations de handicap en tant que processus, nous devons fournir un cadre théorique capable de préciser les situations de handicap. Aussi, nous nous appuyerons sur Le modèle¹¹ du Modèle du Développement Humain et du Processus de Production du Handicap (MDH-PPH). Ce dernier nous aidera à identifier les situations de réduction de la participation sociale et de comprendre les interactions qui produisent ces situations qui s'inscrivent dans une temporalité (Castelein).

11 « Un modèle est une démarche pour analyser un phénomène, le décrire, l'expliquer et en jalonner l'action » (Kielhofner, 1980 ; Sticker, 2003).

Aussi, nous utiliserons comme cadre théorique de recherche le modèle du MDH-PPH développé par Patrick Fougeyrollas pour mesurer la qualité de participation sociale ainsi que la qualité de l'exercice des droits et identifier les obstacles environnementaux qui entravent cette participation sociale en interaction avec les facteurs personnels des étudiants-

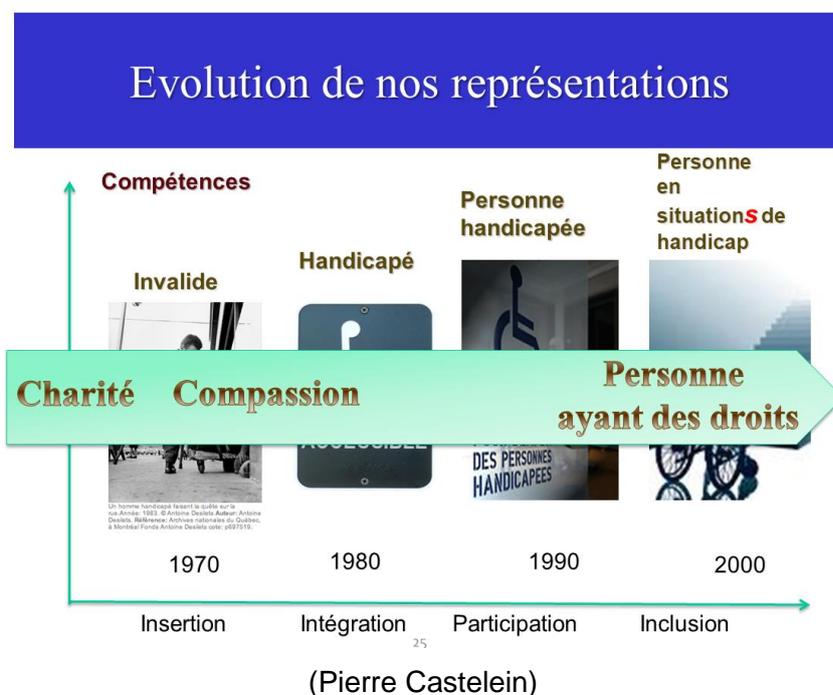
Comprendre les déterminants collectifs et agir
pour la qualité de la participation sociale et de l'exercice des droits



P. Castelein – Méthodologies d'évaluation de la qualité de l'environnement et de la participation sociale

2.1 Du handicap à la situation de handicap : le modèle du MDH-PPH

D'abord soutenu par une logique de charité et de compassion dans les années 70 puis les années 1980¹², la question du handicap a progressivement évolué vers une logique d'une personne ayant des droits.



Toutefois, la situation de handicap ne se résume pas aux déficiences ni des incapacités. La situation de handicap est fonction de l'environnement. En effet, si les problèmes de santé vont avoir des impacts sur la participation de l'individu, elle est conditionnée en fonction des facteurs contextuels.

Il est donc essentiel de faire la différence entre le handicap relatif à un statut social (personne handicapée) qui est ancré dans le temps, d'une situation de handicap qui ne saurait ramener la personne à ses structures et ses fonctions. Elle correspond davantage à une réduction temporelle de la participation sociale (je ne peux pas faire telle ou telle chose) générée par l'interaction entre les facteurs personnels et les barrières environnementales (Castelein).

¹² Nous faisons référence ici la Philip Wood et la 1ère classification internationale du handicap. Il s'agissait d'une vision pluridimensionnelle et linéaire à travers la linéarité maladie → déficience → incapacités → désavantages.

2.1.1 Évolution des paradigmes du handicap

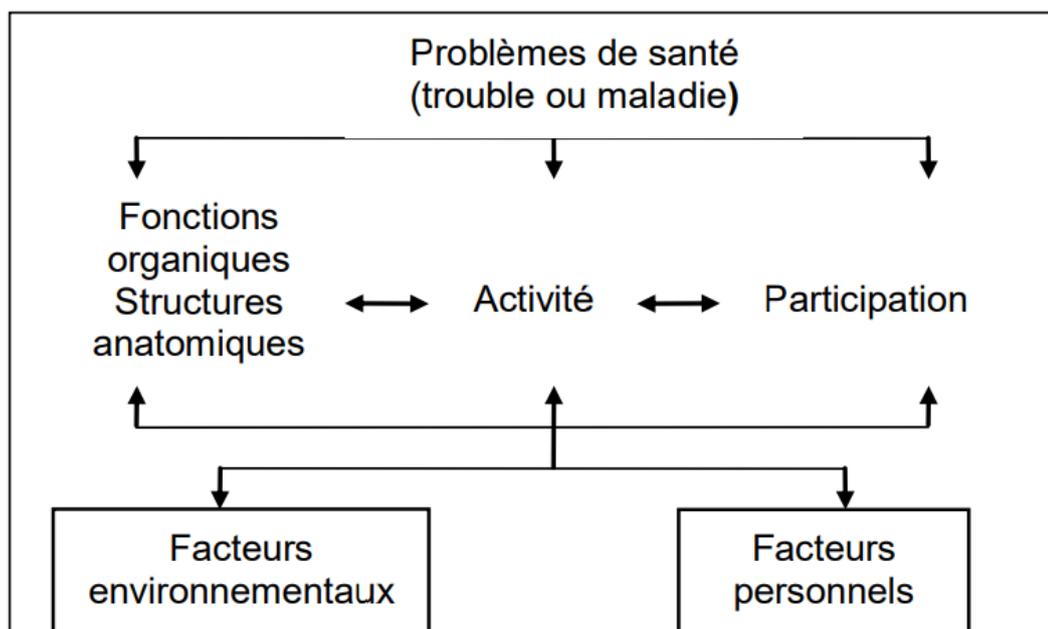
A) CIF

Adoptée en mai 2001 et succédant à la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps, la CIF relève davantage d'une description universelle du fonctionnement humain dont se déduisent des limitations de fonctionnement en incluant l'effet de l'environnement. Elle introduit la notion de participation en identifiant les obstacles sociaux et environnementaux (Chapireau, 2001).

Elle fournit « un langage uniformisé et un cadre pour la description et l'organisation des informations relatives au fonctionnement et au handicap » (Centre collaborateur OMS FCI Inserm-EHESP pour la CIF en français).

La CIF repose sur deux concepts multidimensionnels : le fonctionnement et le handicap. Ces derniers mettent en évidence l'interaction dynamique entre les composantes suivantes (Centre collaborateur OMS FCI Inserm-EHESP pour la CIF en français). :

- les activités que font les individus et les domaines de la vie auxquels ils participent
- les facteurs environnementaux qui influencent leur participation
- les fonctions organiques et les structures anatomiques des individus
- les facteurs personnels



Maxel

Figure 1 : Interactions entre les composantes de la CIF
Source : Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF), OMS, 2001.

2.1.2 Le modèle du développement humain

S'appuyant sur une conception anthropologique congruent à tout être humain et à tout contexte de vie, le modèle du développement humain est un modèle « explicatif du handicap sur un schème fondamental, simple, universel ». Il s'agit d'un modèle systémique car il met en lumière « la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels (intrinsèques), les facteurs environnementaux (extrinsèques), et la réalisation des habitudes de vie des êtres, de leur conception jusqu'à leur mort [...] par des relations dynamiques entre des variables biologiques, fonctionnelles, culturelles et physiques » (Fougeyrollas, 2010, p.148-149)

« Le Modèle de Développement Humain-Processus de Production du Handicap est un modèle conceptuel écosystémique ou interactionniste facilitant l'identification, la description et l'explication des causes et des conséquences des maladies, des traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne. Il propose une compréhension du handicap ne plaçant pas la responsabilité du handicap sur la personne, mais sur l'interaction entre ses caractéristiques individuelles et celles du milieu de vie dans lequel elle évolue. Le MDH-PPH considère que l'absence d'une prise en compte effective des facteurs personnels, c'est-à-dire des facteurs identitaires, des systèmes organiques et des aptitudes, dans le développement, l'organisation et la délivrance des services à la population ou aux personnes ayant des incapacités et leurs familles peuvent entraîner l'apparition de situations de handicap, d'entraves à la participation sociale ou de dénis des droits de la personne

Le PPH constitue une application dans le champ du handicap du modèle anthropologique du développement humain (MDH), un modèle conceptuel applicable à tout être humain. Ce modèle conceptuel permet d'illustrer la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (extrinsèques) déterminant le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au sexe et à l'identité socioculturelle des personnes.

Le domaine des facteurs personnels comprend trois dimensions systémiques inter-reliées : les facteurs identitaires, les systèmes organiques et les aptitudes.

Le domaine des facteurs environnementaux est composé de facteurs physiques et sociaux.

Le domaine des habitudes de vie est composé d'activités courantes et de rôles sociaux.

Ces trois domaines systémiques sont en interaction dans un flux temporel, et ce tout au long de la vie, instant après instant, de tout être humain.

Selon ce modèle écosystémique, chacun des domaines conceptuels peut être, en fonction du regard de l'observateur, une variable dépendante ou indépendante. Par exemple, dans l'usage courant du modèle, les habitudes de vie (l'agir) sont présentées comme le résultat (la variable dépendante) de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux (variables indépendantes). Toutefois, il est tout aussi possible de considérer les facteurs personnels comme variables dépendantes de l'interaction entre les habitudes de vie et les facteurs environnementaux. Les facteurs environnementaux peuvent également être pris comme variable dépendante de l'interaction entre les facteurs personnels et les habitudes de vie. Par exemple, dans une application collective du modèle, on peut mettre en lumière comment les attitudes des étudiants sont peu à peu transformées par la présence accrue d'étudiants présentant une diversité de différences corporelles, fonctionnelles, comportementales ou identitaires réalisant leurs apprentissages de manière spécifique avec des aides techniques, des aides humaines ou encore des accommodements raisonnables. »

UN MODÈLE À L'ÉPREUVE DU TEMPS : LE POINT SUR LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET DU PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (MDH-PPH 2)

Par Patrick Fougeyrollas, Normand Boucher et Francis Charrier (CIRRIIS)

A) Facteurs personnels, facteurs environnementaux et habitudes de vie.

Le modèle du développement humain recense des facteurs personnels regroupant les trois dimensions intrinsèques à tout être humain : les systèmes organiques, que l'on peut assimiler au corps, les aptitudes (fonctionnalités) et les facteurs identitaires. Le développement de ces facteurs personnels résulte d'interactions dans le temps avec une matrice socioculturelle et physique (facteurs environnementaux), et des habitudes de vie (ce que fait la personne dans son quotidien, activités et rôle sociaux qui font sens pour la personne). Aussi, le modèle du développement humain clarifie ces variables et déconstruit la réalité en distinguant trois grands domaines conceptuels systémiques que sont les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie au sein d'un processus corrélatif sous tendu par l'interaction entre ces trois grands domaines (Fougeyrollas, 2010). En résumé, cela correspond à ce que les personnes sont, à leur contexte de vie spécifique et ce qu'elles font au regard de la possibilité de ce qu'elles peuvent faire.

B) Facteurs identitaires

Si l'ouvrage de Fougeyrollas datant de 2010 documente de façon conséquente le MDH-PPH, la Classification internationale du MDH-PPH de 2018 apporte de nombreuses précisions au texte initial de 2010. Par exemple les facteurs identitaires sont davantage développés dans la version 2018 (Castelein).

Un facteur identitaire est une caractéristique sociodémographique, économique, culturelle ou une caractéristique physique, fonctionnelle, comportementale, ou correspondante aux valeurs et préférences personnelles qu'une personne s'attribue ou qui est susceptible de lui être attribuée dans son contexte de vie (Castelein).

Un facteur identitaire agit comme facilitateur s'il favorise la réalisation d'une ou plusieurs habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (les autres facteurs identitaires, les systèmes organiques et les aptitudes) d'une personne et les facteurs environnementaux (Castelein).

Un facteur identitaire agit comme obstacle s'il entrave la réalisation d'une ou plusieurs habitudes de vie lorsqu'il entre en interaction avec les facteurs personnels (les autres facteurs identitaires, les systèmes organiques, les aptitudes) d'une personne et les facteurs environnementaux (Castelein).

C) Processus de production des situations de handicap

Le handicap n'est pas une réalité autonome séparée du modèle générique du développement humain. Il ne constitue qu'une variation de possibilités en relation avec la norme biologique, fonctionnelle et sociale dont nous devons clarifier le processus de production (Castelein).

Aussi, le modèle de développement humain constitue un appui qui permet de dépasser l'approche antagonique entre le modèle individuel du handicap¹⁴ visant à changer la personne et le modèle social du handicap¹⁵ visant à changer essentiellement l'environnement social et physique.

En s'appuyant sur le MDH-PPH, nous illustrerons la dynamique d'un processus interactif entre ces deux dimensions : les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (externes) déterminant le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au sexe et à l'identité socioculturelle des personnes (Castelein).

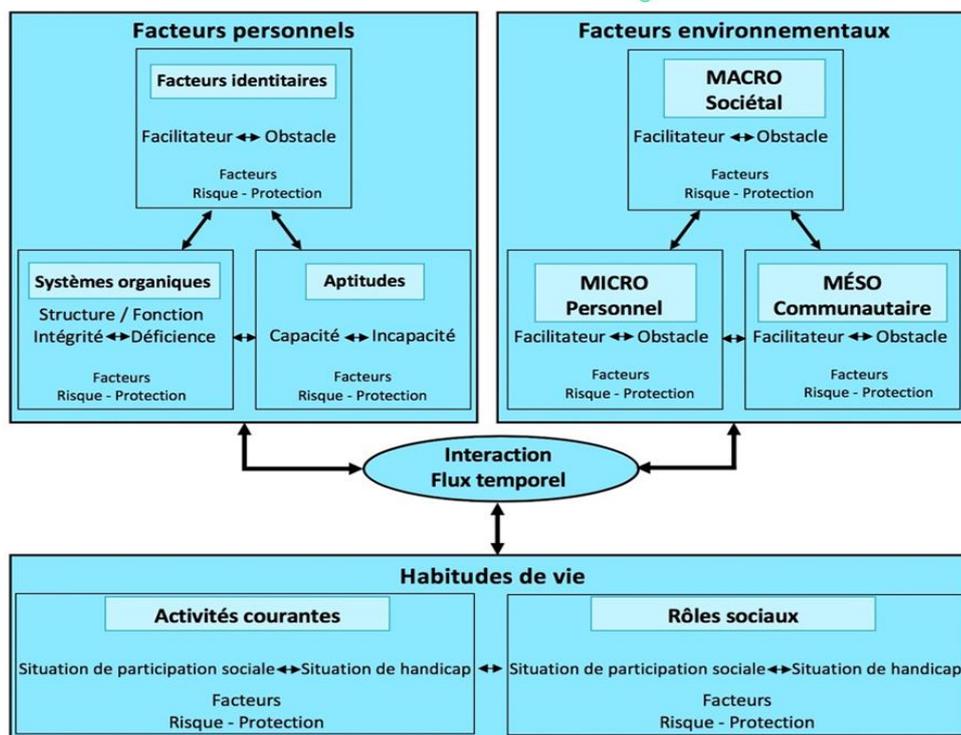
C'est pourquoi notre modélisation du phénomène du handicap repose sur le processus de production de celui-ci : s'appuyant sur le modèle du développement humain, le processus de production du handicap reprend les composantes de ce modèle universel en y intégrant les éléments qui expliquent « les causes et des conséquences des maladies, traumatisme et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne » (Fougeyrollas, 2010, p.152).

En outre, il éclaire le phénomène ou processus handicap en distinguant le phénomène général du handicap comme champ de réalité du concept de « situations de handicap » inhérent au modèle du développement humain appliqué au handicap que Patrick

14 Modèle qui fait porter le poids de la responsabilité du handicap uniquement sur la personne

15 Modèle qui fait porter le poids de la responsabilité du handicap uniquement sur le contexte physique et social de vie

Fougeyrollas définit comme une « mesure de réalisation réduite ou perturbée des habitudes de vie » Dès lors, la qualité de la participation sociale, c'est-à-dire le degré de réalisation des habitudes de vie et le degré de satisfaction (qualité de vie) d'une personne, est considérée comme évolutive dans le temps en fonction des changements observés au niveau de ses facteurs personnels, incluant ses préférences et choix autodéterminés, et son contexte environnemental. Ceci est applicable aussi bien à une personne qu'à une population (Castelein).



© RIPPH 2018

2.1.3 Un modèle analytique opératoire et explicatif

Avant tout, le MDH-PPH est un modèle opératoire qui éclot dans l'optique d'une modélisation inspirée de la philosophie qui sous-tend la promotion de la participation sociale et l'égalité des personnes ayant des incapacités dans « leurs matrices culturelles ou leurs contextes de vie particuliers » (Fougeyrollas, *La funambule, le fil et la toile*, 2010, p.150). Il s'agit d'un modèle explicatif motivé par la perspective à pouvoir décrypter le phénomène du handicap en tant que champ de réalité et à clarifier le concept de « situation de handicap » comme mesure de réalisation réduite ou perturbée des habitudes de vie (Fougeyrollas, 2010).

Une population peut être décrite à partir de profils de facteurs personnels mis en relation avec l'accès plus ou moins inclusif aux environnements physiques et sociaux de son territoire. Ces variables indépendantes déterminent des résultats différenciés sur le plan de la qualité de la participation sociale (variable dépendante) de cette population (Castelein).

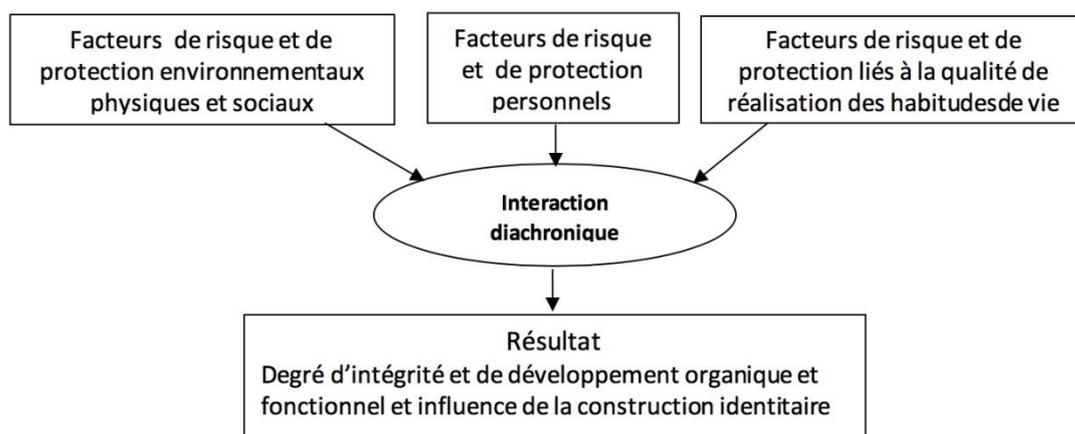
Aussi, les travaux de P. Fougeyrollas et de son équipe impulsent une construction interactive du handicap entre les caractéristiques de la personne, ses agissements sociaux et son environnement afin d'apporter un éclairage pédagogique et heuristique. Son ambition pédagogique est de se rendre utile et aspirant à faciliter la compréhension de ce fait observé dans l'objectif d'encadrer des applications dans des domaines diversifiés. A partir de l'outil d'analyse universel du développement humain, le PPH nous permettra donc de décrire, d'expliquer, et de jalonner notre recherche sur le handicap en tant que processus.

Selon la conception du modèle MDH-PPH, il est impossible de déduire les situations de handicap des personnes sur la simple base de l'évaluation des aptitudes fonctionnelles sans tenir compte des variables environnementales en situation de vie réelle. Plus précisément, il s'agit au sein du modèle MDH-PPH d'analyser les variations des possibilités à partir des relations dynamiques entre les variables fonctionnelles, physiques et culturelles (Fougeyrollas, 2010).

Dès lors, la dimension des facteurs environnementaux devient une véritable clef qui permet de nuancer les aptitudes personnelles et les performances sur le plan de la participation sociale. Les dimensions intrinsèques à la personne sur le plan des aptitudes et qui se traduisent par des capacités ou des incapacités sont différenciées du résultat de performance. C'est un modèle qui s'attarde sur les facteurs de risque en tant « qu'élément qui appartient à l'individu ou qui provient de l'environnement susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme, ou tout autre atteinte à l'intégrité, au développement de la personne. Ces facteurs de risques peuvent devenir des causes effectives qui entraînent une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne » (Fougeyrollas, *La funambule, le fil et la toile*, 2010, p.154).

La conception du MDH-PPH à des fins préventives nécessite de considérer les facteurs de protection comme qualificateurs positifs en complément des facteurs de risque dans les trois domaines conceptuels. Les facteurs de protection sont des qualités favorisant la prévention des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne. La figure ci-dessous illustre le résultat de la prise en compte de ces qualificateurs positifs et négatifs dans les trois domaines conceptuels se traduisant par un degré d'intégrité et de développement sur les plans des systèmes organiques, des aptitudes et de la construction identitaire (Castelein).

Le MDH-PPH : Un modèle pour la prévention



Ensuite, il prend en compte les facteurs personnels afin de souligner la possibilité de répercussions sur les aptitudes plutôt que de se focaliser sur le passage incontournable par l'atteinte à l'intégrité organique ou la déficience. Il s'agit de l'ensemble des caractéristiques intrinsèques appartenant à la personne : âge, genre, identité socioculturelle, système organique, aptitudes. Au sein du MDH-PPH, la prise en compte de ces variables est importante pour expliquer le processus handicapant. Au sein des facteurs personnels, il se subdivise le système organique (ensemble des composantes corporelles concernant une fonction commune), l'intégrité (qualité d'un système organique inaltérée en fonction de la norme biologique humaine), et la déficience (degré d'atteinte anatomique, histologique, physiologique), ainsi que les aptitudes, considérées comme les possibilités pour un individu d'accomplir une activité physique ou mentale (Fougeyrollas, 2010).

En résumé, Patrick Fougeyrollas, dans son ouvrage *La funambule, le fil et la toile*, dépeint le MDH-PPH comme un « modèle explicatif des causes et des conséquences des maladies, traumatisme et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne » (Fougeyrollas, 2010, p.147). Le modèle du MDH-PPH jalonnait notre recherche étant donné qu'il analysera le phénomène du processus de production de handicap au sein de l'Emlyon Business School afin de le décrire et de l'expliquer.

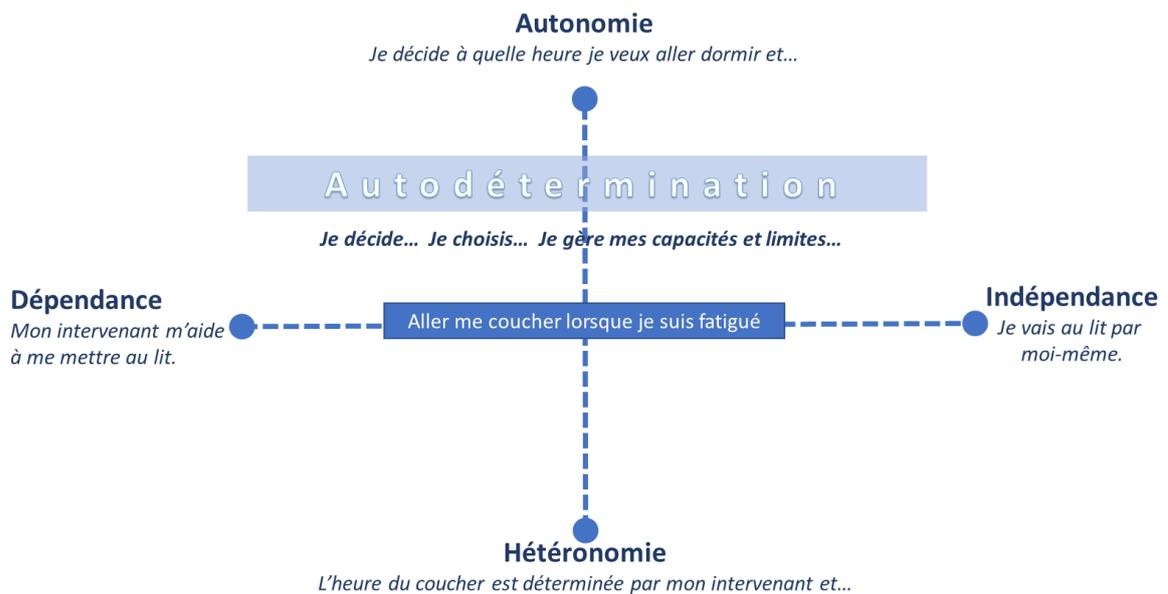
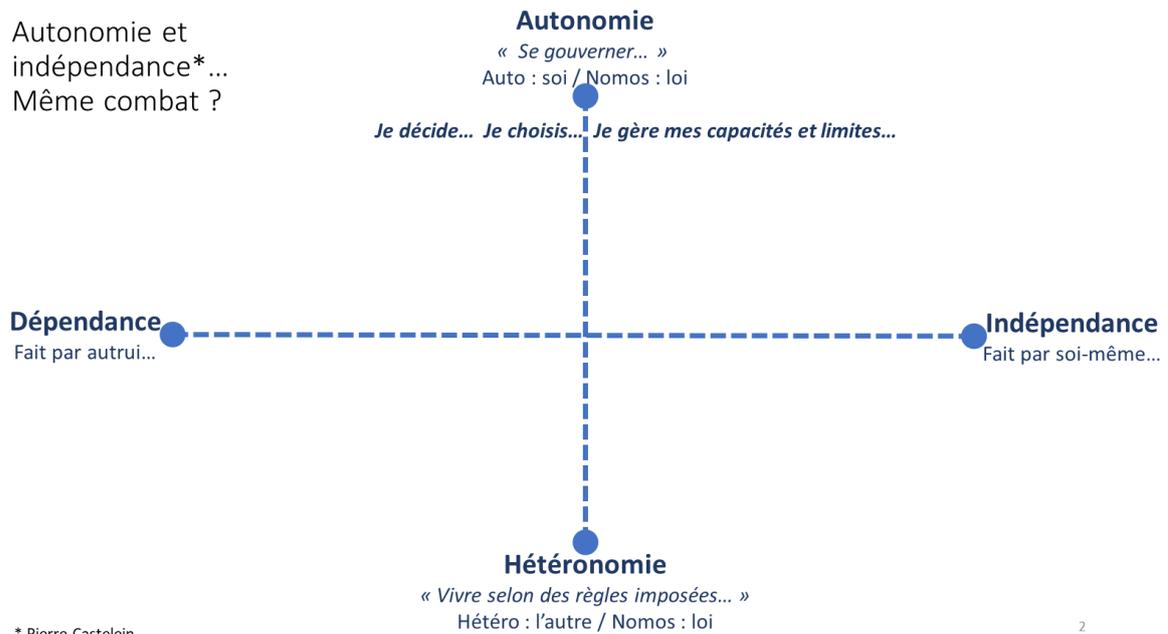
2.2 L'accessibilité aux études supérieures, de quoi parle-t-on ?

2.2.1 Le concept d'accessibilité.

Étant donné que la loi de 2005 souligne le caractère sociale et environnementale en évoquant la notion de « restriction de participation sociale », c'est à ce moment-là qu'intervient la notion d'accessibilité. Pour la délégation interministérielle aux personnes handicapées, « l'accessibilité permet l'autonomie¹⁶ et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant les discordances entre leurs capacités, leurs besoins et leurs souhaits, d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement, d'autre part. L'accessibilité requiert la mise en œuvre des éléments complémentaires, nécessaires à toute personne en incapacité permanente ou temporaire pour se déplacer et accéder librement et en sécurité au cadre de vie ainsi qu'à tous les lieux, services, produits et activités. La société, en s'inscrivant dans cette démarche d'accessibilité, fait progresser également la qualité de vie de tous ses membres. » (Gohet, 2006, p. 19)

16 Nous devons lever la confusion entre le concept d'AUTONOMIE et celui d'INDEPENDANCE (voir schéma ci-après). L'autonomie vient du grec *auto* (soi) et *nomos* (loi). L'autonomie renvoie donc au fait de se gouverner *soi-même*. Aussi, si l'accessibilité améliore l'indépendance fonctionnelle, elle n'améliore pas automatiquement l'autonomie qui consiste à gérer son existence, ses dépendances, etc. (Castelein).

Autonomie et
indépendance*...
Même combat ?



En ce sens, « La mise en accessibilité de la société ou, pour le dire comme Alain Blanc, « l'ergonomisation du monde » ¹⁷ entend adapter l'environnement pour éviter cette limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société » (Dupont, 2015, p.

¹⁷ Blanc, 2012, p. 68

236). Appliqué au champ de la scolarité et particulièrement de l'enseignement supérieur, l'accessibilité est alors l'accès de tous les étudiants à l'apprentissage qu'ils souhaitent dans une institution du milieu ordinaire (Dupont, 2015). Pour les acteurs de l'enseignement supérieur, il s'agit alors de définir et de « mettre en place des pratiques, des aménagements et des procédures » en mesure de permettre l'accueil des étudiants en situations de handicap, en substituant la logique de réadaptation de l'étudiant en situations de handicap à l'institution à une logique d'adaptation pédagogique accessible à tous les apprenants (Dupont, 2015, p.236).

Dans la même veine que la prescription de l'article 2¹⁸ et de l'article 19 de la loi de 2005¹⁹, il s'agit d'une approche pédagogique dont la démarche s'adresse au collectif étudiantin, en s'intéressant « aux capacités, aux difficultés et aux besoins pédagogiques » des étudiants pris individuellement qu'ils soient en situations de handicap ou non. L'enjeu est de permettre à tous les étudiants « d'acquérir les mêmes connaissances et compétences mais avec des pédagogies différenciées parce qu'individualisées selon leur particularité médicale, corporelle, familiale, sociale, etc. durable ou conjoncturelle » (Dupont, 2015, p. 237).

2.2.2 Définir l'accessibilité et l'accès

Avant toute chose, nous nous décalerons de l'inclination qui consisterait à définir le concept d'accessibilité et la notion d'accès comme un principe de droit. En effet, l'accès (ou la possibilité d'accéder au moyen de l'accessibilité) est une qualité de l'environnement, et non un droit. En revanche, il s'agit d'une condition incontournable de l'exercice des droits humains et de la participation sociale, qui eux sont des droits.

Aussi, il s'agit donc pour nous d'un ancrage théorique qui nous permettra d'isoler la qualité d'accès de l'environnement (condition) de la participation sociale en elle-même (droit humain) et ainsi mesurer son impact sur cette dernière. Pour se faire, nous

18 « L'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie » (article 2)

19 « L'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés »

déterminerons le concept d'accessibilité et la notion d'accès dans le domaine conceptuel de l'environnement (Fougeyrollas et al., 2015)²⁰.

2.2.3 L'accès et ses dimensions

L'accès n'a pas de définition précise et achevée car c'est un concept polyvalent impliqué dans plusieurs sens. Aussi, l'accès n'a pas été convenablement théorisé. Souvent rapporté sous un angle spécifique, sa conceptualisation est « anémique », avec des interprétations qui diffèrent eu égard à la multiplicité des contextes d'utilisation en fonction des disciplines et des cadres théoriques (Fourgeyrollas et al, 2015).

Toutefois, ce concept prend source dans les droits humains. D'une manière générique, au même titre que l'accès au transport, à la santé, à l'emploi ou à l'information, c'est ainsi que l'on parlera d'accès à l'éducation, à l'enseignement ou encore à l'apprentissage. Bien que le concept d'accès est relatif puisqu'il est multidimensionnel et multidisciplinaire, il fait toutefois référence de l'environnement, qu'il soit physique (cadre bâti, infrastructure, transport, communication, objets, etc.) ou social (services attitudes représentations et relations sociales) (Fourgeyrollas et al, 2015.)

L'accès est un vecteur social puisqu'il est une condition et l'exercice des droits humains, indépendamment des caractéristiques individuelles et fonctionnelles des individus. Il permet de jouir des ressources et des opportunités.

2.2.4 L'accessibilité

En parlant d'accessibilité, nous ne nous intéresserons pas proprement à l'accessibilité matérielle mais à celle qui permet aux étudiants en situations de handicap de devenir un étudiant à part entière en tant que « membre d'une institution²¹ dans laquelle il puisse apprendre et étudier des savoirs et des savoir-faire » (Assude et al., 2015, p.209).

L'accessibilité est une notion polysémique utilisé dans un contexte précis pour figurer l'accès à différents milieux, qu'ils soient physiques, sociaux, ou relatifs à l'information et à

20 Fourgeyrollas et al s'appuie sur les travaux de Ribot et Peluso, 2003 ; Penchansky et Thomas, 1981, et Scott, 2000 ; Nind and Seale, 2009).

21 En l'occurrence l'Émlyon en tant qu'institution du champ de l'enseignement supérieur

la communication. Pour pouvoir utiliser le concept d'accessibilité, il est nécessaire de la définir pour pouvoir l'évaluer (Fougeyrollas et al., 2015)

L'accessibilité se réfère à la fois à des caractéristiques de spatialité telle que la localisation, la distance, le temps ou encore les moyens de déplacement (attributs de l'accès) et à la facilité avec laquelle un individu peut obtenir un service lorsqu'il en a besoin (possibilité d'obtention). Cette facilité est déterminée par les facteurs suivants : la distance, le temps, les moyens de déplacement, le statu socioéconomique de l'individu, sa condition de santé et sa connaissance relative à cet état de santé. Toutefois, l'accessibilité revêt une perspective subjective relative à l'aspect perceptuel que l'individu peut avoir vis à vis de son ressenti concernant son expérience d'usage de l'accessibilité.

Aussi, elle revêt un caractère concret et ancré dans la pratique, eu égard à son application normative et l'expérience que peuvent en avoir les individus (expérimentation individuelle). Elle se concrétise et se matérialise par des normes standard pour répondre aux besoins des personnes vivant des situations de handicap ou plus généralement celles confrontées à une restriction de leur participation sociale pour endiguer les effets de la discrimination et des conséquences de l'exclusion sociale vécues par les personnes concernées (Fougeyrollas et al., 2015).

Pour certains auteurs, tels que Iwarson et Stahl, la notion d'accessibilité incorpore une dimension subjective, puisque la personne est experte de sa propre condition expérientielle. Aussi, il propose le concept « d'utilisabilité » qui intègre l'interprétation de la personne pour mesurer l'accessibilité et qui ne se référerait pas uniquement à des normes standard eu égard à la nature subjective de l'évaluation de l'expérience d'utilisation de la personne (Fougeyrollas et al., 2015).

Au final, l'accès se réfère à une activité tandis que l'accessibilité renvoie au cadre dans lequel cette activité est pratiquée. Il s'agit d'un mode opératoire ancré dans une approche fonctionnelle. L'accessibilité est donc une condition essentielle de l'accès (Fougeyrollas et al., 2015).

Appliquée à notre terrain d'enquête, nous pouvons donc dire que l'accessibilité du cadre environnemental de l'Emlyon est une condition essentielle de l'accès à l'apprentissage et

l'enseignement. Permettant d'avoir accès à l'éducation selon les mêmes opportunités, l'accessibilité est un facteur d'inclusion puisqu'elle contre les discriminations et les exclusions systémiques. L'accessibilité est donc une dynamique de l'intégration sociale dans une perspective de participation sociale.

Nous pouvons également mobiliser la notion d'accès puisque qu'après admission des apprenants, l'Emlyon met à disposition de la population apprenante des bâtiments, un service administratif, ainsi qu'un enseignement et un apprentissage. Aussi, nous pouvons nous demander si l'Emlyon Business School prend en compte la diversité des besoins et des différences fonctionnelles ainsi que les éléments de l'environnement, qu'ils soient physiques (tels les aménagements et les technologies), mais aussi sociaux (institution, services, relations sociales). Sont-ils conçus et régulés afin de rendre possible leur utilisation et leur appréciation par l'ensemble des groupes cibles de population confrontée à des situations de handicap ?

Dès lors, dans le cadre de ce mémoire, notre analyse de l'accessibilité garantissant un accès à l'apprentissage et à l'enseignement implique de prendre en compte les besoins et les caractéristiques fonctionnelles des apprenants de l'Emlyon Business School ainsi que les éléments de l'environnement physique et social du cadre d'apprentissage qui constitue des obstacles à la participation sociale étudiante. Aussi, nous devons tenir compte à la fois du besoin du plus grand nombre possible en y intégrant la plus grande diversité des besoins possibles. Dès lors, nous avons besoin d'inscrire la notion d'accès et le concept d'accessibilité dans un modèle théorique afin de concevoir leurs contours dans un cadre permettant une analyse rigoureuse de notre problématique.

2.2.5 Analyse des dimensions de l'accès aux services et aux prestations d'Emlyon Business School (appui sur la plateforme Participatic)

A) La disponibilité des services

Pour apprécier la disponibilité des services d'Emlyon Business School, il est utile de se poser des questions sur le fonctionnement d'Emlyon. En outre, il est utile de se questionner sur le nombre de services disponibles, l'adaptation des horaires aux besoins, l'organisation de la fréquence des services, etc. (Tous les jours ? Plusieurs fois par jour ? Le Week End ?)

B) L'accessibilité des services

Concernant l'accessibilité, il s'agira d'analyser la qualité de l'environnement (infrastructures, services, technologies, ...) à pouvoir être utilisé par les étudiants en situations de handicap afin de réaliser leurs activités de la vie étudiante au sein de la structure d'Emlyon Business School à travers trois dimensions : l'accessibilité spatiale, accessibilité architecturale et accessibilité aux technologies.

C) L'acceptabilité des services

Durant notre enquête, nous serons amenés à évaluer l'acceptabilité. Il s'agit de la qualité des attitudes des prestataires de services de l'Emlyon envers les étudiants en situations de handicap et vice et versa. En outre la qualité de l'acceptabilité dépend des valeurs (attitudes et représentations sociales) et des connaissances (mesurables par les compétences) des prestataires des services.

D) L'abordabilité des services

Théoriquement, l'abordabilité correspond au rapport entre le coût d'un service et les moyens financiers des usagers de ce service. Il s'agit d'un critère qui met en évidence la notion de « coût raisonnable ». Pour cela, il doit tenir compte des moyens financiers des étudiants en situations de handicap en fonction de leur niveau de vie.

Dans le cadre de l'Emlyon, les services sont accessibles de droit et sont gratuits dès lors que les étudiants en situations de handicap sont inscrits administrativement à l'Emlyon Business School. Le coût est alors raisonnable. En revanche, nous pouvons nous interroger sur le coût supplémentaire lié à l'aménagement nécessaire aux étudiants et étudiantes en situation de handicap pour qu'ils puissent suivre leur cursus dans de bonnes conditions.

Il conviendra donc de s'interroger sur l'augmentation du coût de la scolarité en raison de la nature du handicap et des besoins particuliers ou encore si les aménagements ou les mesures de compensation prennent en compte les coûts indirects supportés par l'étudiant en situations de handicap.

E) L'utilisabilité des services

En analysant l'utilisabilité des services de l'Emlyon Business School, nous nous intéresserons sur la facilité avec laquelle les étudiants en situations de handicap interagissent avec l'environnement de l'école, selon leurs propres capacités pour accéder et utiliser un service de l'école.

Ce concept porte aussi sur la qualité ergonomique de l'environnement micro-personnel²² ou mésocommunautaire²³ aborde une dimension plus subjective de la perception de l'étudiant ou l'étudiante.

F) L'adaptabilité des services

Étant donné que chaque étudiant doit être en mesure de trouver une adaptation disponible en fonction de ses capacités fonctionnelles et de ses besoins, cette donnée interroge la notion d'adaptabilité au sein de l'école. Elle caractérise les ressources de l'école et de ses équipements pour répondre aux besoins particuliers d'un étudiant présentant des déficiences spécifiques. Ces aménagements doivent se faire au moindre coût et avec peu d'incidence sur l'environnement bâti et sur la vie des autres étudiants.

22 Correspond aux environnements particuliers de l'étudiant comme les collègues d'étude, le poste d'étude et tous les contextes sont propres à l'étudiant et peuvent être spécifiquement adapté à ses besoins dans le cadre de l'école

23 Correspond aux environnements physiques et sociaux avec qui l'étudiant inter agit dans l'école pour réaliser ses habitudes d'études

Synthèse ...



48

2.2.6 Les principes de la conception universelle de l'environnement

Il s'agit de « la conception de tout aménagement, produit, équipement, programme ou service qui puisse être utilisé par tout étudiant, sans nécessiter ni d'adaptation ni de conception spéciale, et ce quels que soient son genre, son âge, sa situation ou son handicap. Aussi, la conception universelle tente de créer un environnement inclusif pour répondre aux besoins de chaque étudiant.

La conception universelle se décline en sept principes :

1. Une utilisation équitable qui rend compte des diverses capacités des personnes
2. La souplesse de l'utilisation qui répond aux diverses préférences et capacités des personnes en leur donnant le choix de la modalité d'utilisation.
3. Une utilisation simple et intuitive qui vise la facilité de compréhension.
4. Des informations aisément compréhensibles indépendamment des capacités des personnes.
5. La tolérance à l'éventualité d'une erreur afin de minimiser les risques de conséquences négatives suite à des actes accidentels ou non intentionnels.
6. Un effort physique réduit afin de rendre l'utilisation facile et efficace.

*Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - 2020-2021*

7. La taille et l'espace pour l'approche et l'utilisation prenant en compte la diversité des personnes de taille, de posture et de capacités à la mobilité, incluant celles utilisant des aides techniques.

Par rapport à notre analyse précédente, nous pouvons rajouter un huitième principe, celui de l'adaptabilité. Un huitième principe supplémentaire : l'adaptabilité.

En effet, étant donné que la conception universelle est "universelle" par suite d'obstacles financiers, techniques, ou encore du nombre restreint d'utilisateurs de certains environnements. Il est donc nécessaire que ces environnements soient adaptables pour répondre aux besoins particuliers d'une personne.

Cette remarque s'accorde parfaitement à notre contexte d'étude étant donné que l'adaptabilité est nécessaire eu égard qu'il fait que l'Emlyon est un environnement qui ne répond pas initialement aux principes de la conception universelle. Il s'agit donc pour l'école de prévoir un système pour répondre aux besoins des étudiants en situations de handicap et qui requière de mobiliser le concept d'adaptabilité.

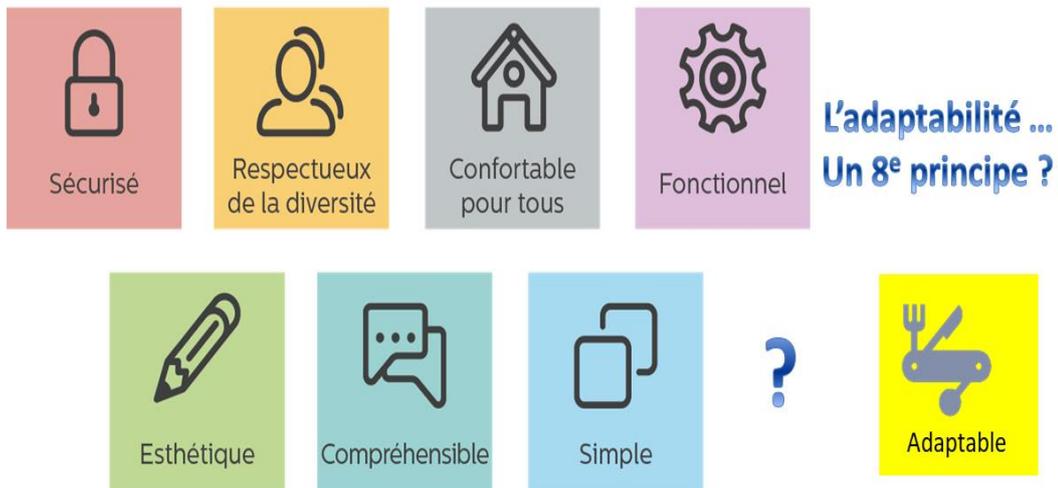
Mettre en œuvre les principes de l'Universal Design (Conception universelle) :

Concevoir et élaborer:

- *ses environnements,*
- *ses communications,*
- *ses technologies de l'information,*
- *ses services,*

afin qu'ils soient accessibles, compréhensibles et utilisables par tous.

Les 7 principes de la conception universelle



2.3 Conception universelle de l'environnement et aménagements raisonnables dans l'enseignement supérieur... de quoi parle-t-on ?

2.3.1 Aménagements raisonnables

Par aménagements raisonnables, on entend « les modifications et les ajustements nécessaires n'imposant pas de charge disproportionnée pour assurer aux étudiants en situations de handicap la possibilité de participer aux activités d'enseignement sur la base de l'égalité avec les autres étudiants (Castelein).

Aussi, nous pouvons mettre en lien pratique d'enseignement inclusive, aménagement raisonnable et conception universelle de l'apprentissage²⁴.

2.3.2 La conception universelle de l'apprentissage

La CDPH (2006) donne une définition précise de la conception universelle en entendant par « « conception universelle » la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La « conception universelle » n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires »²⁵.

Appliquée au domaine de l'apprentissage et de l'accès au savoir, « la conception universelle de l'apprentissage constitue un cadre qui s'attaque au principal obstacle à la formation d'apprenants spécialistes au sein d'environnements pédagogiques, soit des programmes d'études rigides et universels [qui] érigent des obstacles involontaires à l'apprentissage » (CAST, 2011, *Universal Design for Learning Guidelines*, p.6).

Prenant en compte les différences entre chaque apprenant singulier eu égard aux méthodes, aux objectifs, au matériel et aux évaluations relatifs à l'environnement d'apprentissage, la conception universelle de l'apprentissage propose un cadre qui permet de composer des programmes d'études qui répondent aux besoins de tous les apprenants. Aussi, Alude et al. (2015) conçoivent l'apprentissage universel à travers ce qu'ils nomment accessibilité didactique comme « l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : formes d'étude, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnements, aides, etc. » (Alude et al., 2015, p.210).

La CDPH (2006) donne une définition précise de la conception universelle en entendant par « « conception universelle » la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure

²⁴ [Étudiants en situation de handicap - Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation \(enseignementsup-recherche.gouv.fr\)](http://enseignementsup-recherche.gouv.fr)

Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap. [Les outils de professionnalisation de l'accompagnement des étudiants - Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation \(enseignementsup-recherche.gouv.fr\)](http://enseignementsup-recherche.gouv.fr)

²⁵ Article 2 - Définitions

possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La « conception universelle » n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires »²⁶.

La conception universelle de l'apprentissage est initialement une expression empruntée au domaine architectural et au développement de produits. Affinée dans les années 1980 par Ron Mace de la North Carolina State University, la conception universelle pour l'architecture et les produits émane du mouvement qui « vise à créer des environnements physiques et des outils accessibles au plus grand nombre de personnes possible » (CAST, 2011, *Universal Design for Learning Guidelines*, p.4).

« La CUA s'inspire de la conception universelle (universal design) mise au point en architecture, qui propose de s'assurer dès la conception qu'un lieu ou un équipement sera accessible à tous » (Cavenaghi et Senécal, 2017) L'exemple le plus typique est celui des rampes d'accès : initialement prévues pour les personnes se déplaçant en fauteuil, elles s'avèrent également utiles pour les personnes avec des poussettes ou poussant un charriot. Un autre exemple, est celui du sous-titrage. S'il permet aux personnes sourdes ou malentendantes de suivre un évènement (conférence, cours magistral, etc.), il s'avère également utile pour les personnes en apprentissage d'une nouvelle langue.

Reconnaissant la variabilité d'apprentissage des apprenants²⁷ et la non-existence d'apprenant typique, la conception universelle de l'apprentissage, en découlant de l'Universal design, suppose que les formats d'apprentissage ne soient pas uniques en proposant des alternatives pour chaque individu. Néanmoins, il ne s'agit pas d'avoir recours à des ajustements continuels mais davantage d'une conception accessible dès le départ permettant un accès pédagogique à chaque individu en maximisant les occasions d'apprentissage.

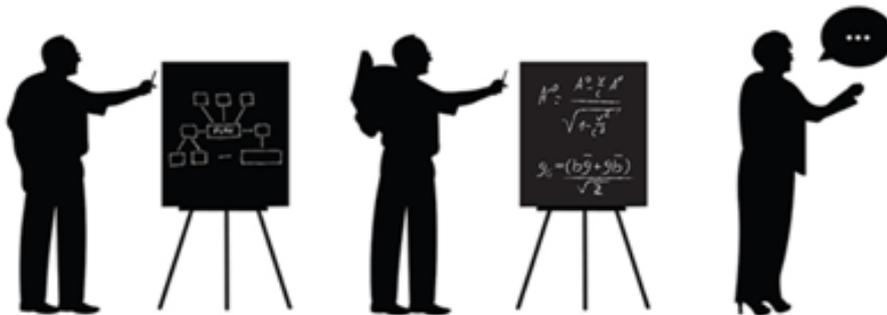
26 Article 2 - Définitions

27 Comme la manière de percevoir l'information, dans les processus cognitifs, en fonction des situations et du contexte, du développement de chaque personne, etc.

2.3.3 Les 3 principes de la conception universelle de l'apprentissage

Les 3 principes de la conception universelle des apprentissages

Principe 1 – Offrir plusieurs moyens de représentation



Le « quoi » de l'apprentissage:

la perception et la compréhension de l'information présentée diffèrent selon les étudiants \neq étudiant moyen, linéaire, désincarné

Principe 2 – Fournir plusieurs moyens d'action et d'expression



Le « comment » de l'apprentissage:

les moyens d'explorer un environnement d'apprentissage et d'explorer les connaissances diffèrent selon les étudiants \neq description, modèle unique

Principe 3 – Fournir plusieurs moyens d'engagement



Le « pourquoi » de l'apprentissage:

les moyens mis en œuvre pour participer de façon active et apprendre différent selon les étudiants ≠ passivité

2.3.4 Conception universelle de l'apprentissage : pédagogie inclusive et accessibilité à l'apprentissage

Dans le cadre du handicap, la conception universelle délimite un cadre visant à orienter les pratiques pédagogiques qui réduit les obstacles d'accès à l'éducation en offrant des mesures d'adaptation et de soutien en matière de réussite de tous les apprenants et apprenantes.

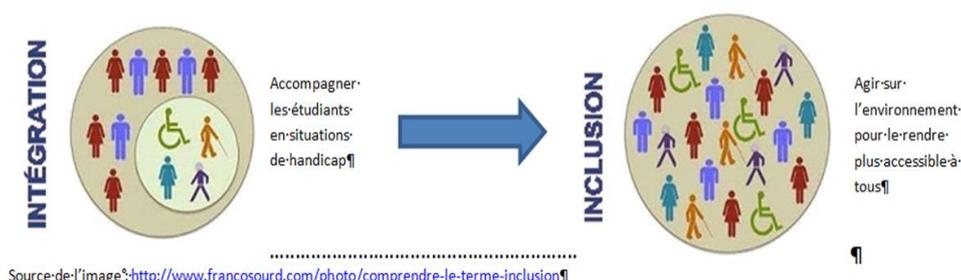
Effectivement, les lignes de la conception universelle de l'apprentissage permettent de déterminer et de voir les obstacles relevés dans les programmes d'études. En outre, ce ciblage donne la possibilité de les réduire dans le but de répondre à l'ensemble des besoins de tous les apprenants sans générer de situation de handicap. Il s'agit donc d'un cadre qui « favorise la création de conceptions souples dès le départ aux options adaptables qui permettent à tous les apprenants de réaliser des progrès de leur niveau, et non, de celui où nous croyions qu'ils étaient » (CAST, 2011, *Universal Design for Learning Guidelines*, p.7).

2.4 L'inclusion en milieu éducatif, de quoi parle-t-on ?

2.4.1 De l'intégration à l'inclusion scolaire

La démarche d'intégration consiste à mettre œuvre des projets individualisés pour permettre à ce qu'une personne en situation de handicap puisse réaliser ses habitudes de vie. Par exemple, il s'agit pour un étudiant de pouvoir aller dans son lieu d'enseignement. Toutefois, cela n'implique pas que l'établissement en question évolue dans son fonctionnement.

De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive



L'INTEGRATION se traduit par des projets individualisés soutenus par une gamme de services favorisant l'intégration de l'étudiant dans un environnement académique le plus « normal » possible.

L'intégration s'accompagne souvent d'une « normalisation » des besoins par catégorie de déficiences

L'INCLUSION envisage également l'accompagnement individualisé mais œuvre à la responsabilisation de l'ensemble des acteurs universitaires pour **développer un environnement académique qui puisse s'adapter aux besoins de tous.**

Que ce soit en raison de la diversité des caractéristiques corporelles, fonctionnelles, comportementales et esthétiques des étudiants mais également du fait de facteurs identitaires les amenant à faire face à des discriminations : âge, genres, orientation sexuelle, migrants, diversité ethnoculturelle, linguistique et confessionnelle.

(Castelein)

Si l'inclusion consiste davantage à modifier l'environnement d'apprentissage pour qu'il soit le plus accessible à tous., cela rejoint la définition de l'Unesco à propos de l'éducation inclusive qui stipule que « la démarche inclusive consiste à chercher comment transformer les systèmes éducatifs et les cadres d'apprentissage pour les adapter à la diversité des apprenants ».

Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique & de l'Université Rennes 2 - 2020-2021

2.4.2 Les deux principes de l'éducation inclusive



L'éducation inclusive se développe sur la base de deux principes:

1^{er} PRINCIPE:

La « normalisation » de la différence

qui existe dans la population étudiante :

Le soutien aux étudiant(e)s en situations de handicap doit s'inscrire dans **une politique générale** de soutien de l'ensemble des étudiant(e)s

2^e PRINCIPE

L'éducation inclusive nécessite des aménagements durables pour créer un environnement éducatif accessible et équitable qui favorise la réussite de tous.

L'adaptation de l'environnement comporte **2 types d'interventions**:

1. **Des aménagements collectifs durables** de l'environnement éducatif en le rendant d'emblée accessible à l'ensemble des étudiant(e)s (p. ex.: proposer des modalités d'évaluation alternatives permettant un choix individuel).
2. **Des aménagements individualisés ponctuels** pour permettre à un(e) étudiant(e) de surmonter des difficultés particulières en raison de ses limites personnelles (p. ex., réaliser un examen à distance sous supervision, afin de surmonter les difficultés de déplacement...)

Analyse individualisée: ces aménagements sont accordés après une analyse individualisée de la situation de l'étudiant(e)



2.5 Accessibilité à l'enseignement et inclusion

2.5.1 Définition de l'inclusion

L'inclusion sociale peut se traduire par la valorisation de chacun à travers la mise en place et l'application de lois, de politiques et de règlements. Toutefois, l'objectif de l'inclusion n'est pas de mettre en place des actions d'intégration. L'objectif est d'agir sur l'environnement pour le rendre plus inclusif c'est-à-dire plus ouvert à la différence et ainsi on réduit la nécessité des dispositifs individuels d'intégration (Castelein).

2.5.2 Inclusion vs intégration

Néanmoins, l'intégration maintient une part de marginalisation car il s'agit d'accommodements individualisés. Aussi, l'inclusion consiste à donner des moyens davantage de moyens d'ajustement de l'environnement plutôt que de manière à s'intégrer à celui-ci que des moyens d'accommodements à une personne (Belleau, 2015).

La mise en œuvre des pratiques inclusives vise la réussite de chacun malgré ses différences par le développement du potentiel et de l'autonomie des personnes ainsi que le développement du sentiment d'efficacité²⁸: « C'est ainsi que ce qui était un accommodement individuel devient accessible à tous, chacun étant libre d'y avoir recours, s'il en ressent le besoin ou s'il croit simplement que cela peut l'aider à mieux apprendre. Ce faisant, le professeur place tous les apprenants sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, tous voient leurs différences acceptées voire même valorisées » (Belleau, 2015, p.1)

Il est intéressant d'insister sur l'importance d'éviter une logique « par silo » c'est-à-dire une catégorisation des besoins des étudiants en fonction de la nature de leurs déficiences.

Cette approche catégorielle est fréquente dans les établissements d'enseignement mais elle s'accompagne d'une « normalisation » des besoins particuliers à certaines catégories d'étudiants, au détriment d'autres étudiants ayant également des besoins « non reconnus ». L'inclusion scolaire ne s'appesante pas sur ses limitations de la personne. Dans le champ de l'enseignement et de l'apprentissage, l'inclusion consiste donc à anticiper la variété des besoins en matière d'apprentissages pour créer un milieu d'apprentissage accessible, plutôt que de réagir à quelques besoins exprimés à posteriori. Cela permet de réduire le nombre d'adaptations individuelles nécessaires (Beaudouin, 2013).

²⁸Le sentiment d'efficacité sont « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Ce sentiment contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. » (Bandura, 2003)

Sortir des groupes cibles artificiellement cloisonnés

- Des dispositions sont adoptées en fonction des déficiences présentées par les étudiants : *les étudiants « aveugles », les étudiants « sourds », les étudiants en « fauteuil roulant », ...* on constate:
- un *phénomène de normalisation des besoins spécifiques à chaque « catégorie » d'étudiants en situations de handicap.*
- **Un risque d'exclure certaines catégories d'étudiants ayant des besoins tout aussi importants pour leurs études : étudiant présentant une maladie invalidante, ...**



(Castelein)

2.5.3 L'enseignement inclusif

A) L'enseignement inclusif : un ensemble de pratiques pédagogiques permettant à tous les étudiants et étudiantes d'apprendre et de participer pleinement à l'enseignement.

4° «enseignement inclusif»: enseignement qui met en oeuvre des dispositifs visant à supprimer ou à réduire les barrières matérielles, pédagogiques, culturelles, sociales et psychologiques rencontrées lors de l'accès aux études, au cours des études et à l'insertion socioprofessionnelle par les étudiants bénéficiaires;

Le concept d'inclusion appliqué à l'enseignement supérieur permet de proposer des activités d'apprentissage stimulantes et pertinentes à travers un cadre apprentissage

dynamique placé dans un « milieu sécurisant sur le plan cognitif, psychologique et physique et exempt d'obstacles » (Beaudoin, 2013, *Pratiques d'enseignement inclusives*, p.5). L'approche inclusive de l'enseignement structure l'enseignement de façon à varier les façons de transmettre la matière. Elle favorise ainsi la compréhension, la réussite et la satisfaction de tous les apprenants, et donc, optimise l'apprentissage (Beaudouin, 2013).

Également appelé apprentissage différencié, l'enseignement inclusif est un domaine en émergence qui intègre à la fois les besoins des apprenants, les obstacles à l'apprentissage ainsi que les stratégies pour éliminer les impacts de ces obstacles. L'enseignement inclusif vise à « minimiser l'impact des limites fonctionnelles et à éliminer les obstacles à l'apprentissage » (Beaudoin, 2013, *Pratiques d'enseignement inclusives*, p.4). Pour cela, il recourt au concept d'inclusion.

En prenant conscience de la diversité et des modes variés d'apprentissage de chaque apprenant, l'enseignement inclusif englobe un éventail de pratiques qui transmute l'approche réactive de l'enseignement, c'est à dire centré sur l'enseignant (l'apprenant agit en retour de la transmission du savoir) en une approche davantage proactive, c'est à dire centrée sur l'étudiant : l'apprenant prend les initiatives d'apprentissages grâce aux outils d'apprentissage que lui transmet l'enseignant. Dès lors, les enseignants et les formateurs sont amenés à jouer à la fois un rôle de transmetteurs d'information (enseignement magistral) et de guides facilitateurs d'apprentissage, en mettant en place un apprentissage dynamique de l'apprenant. Pour être accessible, il doit de surcroît être sans obstacle (Beaudouin, 2013).

Aujourd'hui, la pédagogie inclusive par le prisme de l'accessibilité à l'apprentissage sont des actions permettant la possibilité pour tous, valides ou non, de bénéficier d'un apprentissage qui permette d'atteindre les mêmes objectifs pédagogiques (Zaffran, 2015).

Aussi, nous pouvons à présent convoquer les principes de la conception universelle de l'apprentissage appliqué au handicap car elle permet de cibler les obstacles qui génèrent des situations de handicap pour pouvoir les lever afin de favoriser la participation sociale des apprenants concernés.

3 Démarche méthodologique

3.1 Étudier l'impact de l'environnement sur les habitudes de vie étudiantes

Pour observer l'impact du cadre d'étude sur la qualité de la participation sociale en matière d'apprentissage des étudiants, le MDH-PPH sera notre cadre de référence que nous avons présenté et développé précédemment.

3.1.1 But et objectif de la recherche

Les résultats qui seront présentés dans cette partie sont issus d'une enquête de terrain réalisée au sein d'Emlyon Business School. Elle a pour objectif de repérer les facteurs associés aux difficultés d'apprentissage observées dans la population recensée auprès du services handicap et accessibilité d'Emlyon Business School.

Le but de la recherche est de cibler et d'explicitier les obstacles générant des situations de handicap au sein de l'environnement d'étude²⁹ de l'Emlyon Business School ainsi que les éléments facilitateurs favorisant la participation sociale en matière d'apprentissage.

Aussi, nos objectifs de recherche consistent donc à :

- Observer l'interaction entre les facteurs personnels des apprenants en situation de handicap et les facteurs environnementaux d'apprentissage,
- Démontrer le rôle fondamental des facteurs environnementaux dans le processus de construction des situations de handicap des apprenants concernés, au sein de l'Emlyon Business School.
- Dégager les éléments facilitateurs et les obstacles qui permettent ou non l'accessibilité aux programmes d'Emlyon Business School des étudiants en situations de handicap.

Aussi, il s'agira de régler la focale sur l'articulation entre les situations de handicap et leurs conséquences sur les habitudes de vie étudiante des étudiants étudiants

²⁹ Les dimensions analysées de l'environnement d'étude concernent l'environnement physique, l'Environnement pédagogique, l'environnement social, et l'environnement attitudinal.

concernés dans le cadre de l'école, en incluant les facteurs personnels, environnementaux, et les habitudes d'étude des personnes concernées, afin d'opérer une analyse de l'influence et de l'impact de ces facteurs sur la trajectoire individuelle dans leur cursus d'enseignement.

Pour se faire, nous devons développer des outils mesurant la qualité de l'accès environnemental (social et physique) afin de récolter les données permettant de mettre en évidence ce rôle fondamental. Aussi, pour mettre en place des indicateurs explicites d'évaluation de la qualité de l'environnement, nous devons être en mesure de proposer un « ensemble de définitions et d'indicateurs de l'accès à l'environnement physique et social » (Fougeyrollas et al., 2015, p.5).

Les principaux objectifs de notre recherche-action consisteront à documenter le processus générant des situations de handicap concernant la vie étudiante au sein de l'Em Lyon, structure de l'enseignement supérieur. Pour cela, l'élaboration d'outil grâce à un travail collaboratif chercheur-étudiants concernés et d'identifier les pratiques qui génèrent des obstacles ou bien des éléments facilitateurs qui favorisent l'inclusion sociale des étudiants confrontés à ces situations handicapantes. Aussi, nous cherchons :

- Un panorama des besoins des étudiants en matière d'apprentissage.
- Les facteurs facilitant les conditions d'études des étudiants faisant face à des situations de handicap.
- Les obstacles environnementaux impactant le cursus d'étude.
- L'accessibilité physique des locaux de cours et la signalisation dans les locaux.
- L'accessibilité financière aux études.
- L'accès aux informations administratives, pédagogiques, l'organisation de l'horaire des cours, à la prise en charge des situations de handicap.
- Les méthodes d'enseignement pratiques et théoriques.,
- L'attitude des enseignants et des collègues d'étude.

Cela nous permettra également de dégager un panorama des besoins des étudiants en matière de pédagogie et d'identifier des facteurs environnementaux, présents à l'Emlyon Business School, qui sont considérés comme facilitateurs ou obstacles par les étudiants en situations de handicap.

Dès lors, nous pourrions dégager un profil de participation sociale et le degré de réalisation de la participation sociale des étudiants dans le cadre d'apprentissage d'Emlyon Business School. Nous serons également en mesure de pouvoir identifier les habitudes d'étude perçues comme étant les plus perturbées et celles étant réalisées avec le moins de satisfaction.

En outre, nous mesurerons la perception des étudiants en situations de handicap répondant à notre enquête, en regard du niveau de réalisation de ces habitudes de vie étudiante et de la satisfaction en matière d'éducation, de communication, de loisirs et de vie associative.

Nous porterons une attention particulière sur l'accessibilité des locaux de cours et autres locaux (cafétéria, administration, bibliothèque) l'accessibilité financière aux études, l'attitude et le soutien des enseignants lors de demandes d'aménagements éducatifs pour répondre à des besoins individuels.

Nous soulignerons également les obstacles environnementaux impactant le cursus d'étude par le prisme de l'accès aux informations administratives, pédagogiques, l'organisation de l'horaire des cours, à la prise en charge des situations de handicap les méthodes d'enseignement pratiques et théoriques inclusifs.

3.1.2 Le profil des participants et participantes

L'étude des aspects des situations de handicap et celles de participation sociale ne pouvant de toute évidence pas se faire auprès de tous les acteurs concernés au sein d'Emlyon Business School, il s'est imposé de constituer un échantillon qui soit une unité représentative de la totalité des acteurs sociaux concernés.

Ces groupes cibles ont été définis par un choix raisonné qui repose sur la base des étudiants déclarés auprès du service handicap et accessibilité. Une fois le groupe cible identifié, il a fallu en déterminer la taille. Il n'a pas été défini dès le départ une taille précise pour l'échantillon. Aussi, nous avons envoyé un appel à participation à notre étude. 10 étudiants sur les 55 recensés auprès du service handicap et accessibilité, ce qui représente 18 % des étudiants recensés par le service. Toutefois, il est possible que des

étudiants en situations de handicap n'aient pas eu recours au service handicap et accessibilité de l'école.

Ce tableau présente les caractéristiques du groupes cible et les catégories d'étude à l'intérieur du groupe cible.

Programme Grande Ecole	Mastère Spécialisé	BBA
7	1	2

Le groupe est constitué de 10 personnes, 7 hommes et 3 femmes, âgées entre 20 et 27 ans. L'âge moyen est de 22 ans. L'âge médian est de 21 ans et 6 mois. Le groupe cible est constitué d'étudiants en situations de handicap.

Le groupe cible est composé d'étudiants concernés par des situations de handicap parmi le type de déficiences suivantes : il y a des déficiences qui impactent les aptitudes reliées au langage, les aptitudes reliées aux comportements, les aptitudes reliées aux activités motrices, les aptitudes reliées au sens et à la perception.

3.2 Les outils mobilisés : MHAVIE et MQE

3.2.1 Percevoir le niveau de réalisation à l'aune des obstacles et les facilitateurs

Les outils que nous mobiliserons dans le cadre de notre recherche nous permettront de saisir la perception du niveau de réalisation mais aussi celle du niveau de satisfaction pour réaliser ces dimensions de la participation sociale des étudiants en situations de handicap.

L'impact environnemental du cadre d'apprentissage sera également étudié à travers la double dimension suivante : facilitateur / obstacle. Aussi, l'évaluation des interactions (articulation) individus environnements nous permettront d'identifier les obstacles à la participation sociale des étudiants en situations de handicap au sein du cadre environnemental dans laquelle elle s'opère.

Afin d'opérationnaliser sur notre terrain d'enquête l'approche systémique du handicap pour évaluer la répercussion des mesures prises pour l'exercice effectif des droits

humains des étudiants en situations de handicap dans l'Emlyon Business School, nous aurons recours à la MHAVIE et la MQE (Fougeyrolas et al., 2010).

3.2.2 Choix des outils

Afin de mesurer la qualité de réalisation des dimensions de la participation sociale des étudiants en situations de handicap au sein d'Emlyon Business School, ainsi que la satisfaction liée cette réalisation, nous utiliserons un outil développé sur la base de la nomenclature du MDH-PPH : l'instrument de MHAVIE (mesure des habitudes de vie)

Ensuite, nous utiliserons la MQE (mesure de la qualité environnementale). Développée à partir de la nomenclature des facteurs environnementaux du MDH-PPH au même titre que la MHAVIE, la MQE nous permettra d'évaluer l'impact environnemental du cadre d'étude sur la participation sociale (réalisation des habitudes de vie étudiante) des étudiants en situations de handicap.

L'utilisation des deux instruments présentés ci-dessous permettront d'explorer les facteurs qui favorisent ou qui réduisent la participation sociale des étudiants en situations de handicap dans le cadre d'étude d'Emlyon Business School.

En utilisant à la fois la MHAVIE et la MQE, nous serons en mesure de croiser nos matériaux récoltés. La combinaison de ces outils facilitera le portrait significatif des éléments obstacles et facilitateurs de l'Em Lyon Business School et l'analyse qualitative de la participation sociale et individuelle des étudiants en situations de handicap.

Ces outils permettront de récolter des données objectives afin de réaliser un constat, un diagnostic et un portrait de l'Emlyon Business School en matière d'accessibilité de l'environnement et de participation sociale. Ils permettront également de récolter des données subjectives relatives à l'expertise d'usage et la perception des personnes concernées.

Dès lors, nous serons en mesure de réaliser un travail avec une visée inclusive sur la mesure de la perception des personnes (sentiment de), qui pourront être comparés avec des résultats mesurés concernant l'environnement et les mesures de compensation mises en place par l'Emlyon Business School.

L'utilisation concomitante de ces outils permettra de dresser un panorama de la participation sociale des étudiants dans ses dimensions multiples de la vie étudiante au sein de l'environnement de l'Emlyon Business School.

Aussi, l'évaluation de l'environnement dans lequel évoluent les étudiants et étudiantes en situations de handicap de l'Emlyon ouvrira naturellement un dialogue sur les habitudes de vie des personnes concernées, et inversement.

Par exemple, la réalisation des habitudes de vie étudiantes sont étroitement en lien avec la qualité de l'environnement de l'institution dans laquelle se trouvent les personnes concernées, tant au niveau micro-personnel (salle de cours, logement étudiant, vie associative...), méso-communautaire (quartier où se situe l'Emlyon, transport en commun, etc) et macro-sociétal (politique ministérielle relative à l'accueil et l'accompagnement des étudiants en situations de handicap, politique d'aménagement et d'accessibilité de l'Emlyon Business School, etc.)

Enfin nous proposerons une grille d'analyse grâce à la MHAVIE et MQE. Dès lors, il faudra être certain de la pertinence des items introduits eu égard à la qualité de compréhension des items de formulation et de la pertinence de leur sélection.

Aussi, l'utilisation combinée de ces outils facilitera l'échange d'expériences des personnes concernées. Elle vise une plus grande participation des étudiants en situations de handicap via leurs organisations représentatives. Ces outils soutiennent la traduction de visions partagées et ouvre le débat sur la construction d'une vision commune, d'une lecture commune de situation. L'enjeu est de traduire des points de vue par rapport aux situations de handicap dans l'Emlyon Business School.

Avant toute chose, nous avons utilisé des entretiens exploratoires réalisés avec des étudiants en situations de handicap. Nous mènerons également des observations au sein de l'Emlyon Business School en tant qu'institution.

3.2.3 Description des outils MHAVIE et MQE

A) La Mesure des Habitudes de Vie (MHAVIE)

Développé par Fougeyrollas (2010), la MHAVIE, en s'appuyant sur le modèle conceptuel et les nomenclature du PPH, permet d'évaluer les activités de la vie courante et le rôle social des individus à travers douze catégories d'habitudes de vie divisées en deux groupes :

Activités courantes	Rôles sociaux
<ul style="list-style-type: none">• Communication• Déplacements• Nutrition• Condition physique et bien-être psychologique• Soins personnels et de santé• Habitation	<ul style="list-style-type: none">• Responsabilités• Relations interpersonnelles• Vie associative et spirituelle• Éducation• Travail• Loisirs

La MHAVIE, sous forme de questionnaire, permet d'investiguer :

- ✓ Le niveau de réalisation de l'habitude de vie
- ✓ Le type d'aide utilisé et le niveau de difficulté
- ✓ Le niveau de satisfaction

Cette investigation peut se faire grâce à une cotation qui s'appuie sur une échelle de réalisation basée sur des valeurs chiffrées comprenant 10 niveaux et 50 combinaisons en fonction du niveau de réalisation, le degré de difficulté, le type d'aide et le niveau de l'aide humaine.

Niveau de difficulté	TYPE D'AIDE REQUISE					
	Aide humaine				Aide technique	Aménagement
	Sans	Légère	Importante	Complète		
Sans / peu de difficulté	0	2	4	7	3	5
Certaine difficulté	2	3	6	9	3	5
Beaucoup de difficulté	5	6	7	10	3	5
Niveau de réalisation						
Non réalisée	20					

Pour calculer un score par catégories d'habitudes de vie ou pour un score total des habitudes de vie, deux étapes sont nécessaires :

1. additionner les scores des items par catégories ou pour l'ensemble de l'instrument,
2. diviser par le nombre d'items applicables pour obtenir la moyenne.

B) La mesure de la qualité de l'environnement

Dans le cadre conceptuel du MDH-PPH, la participation sociale se mesure sur une échelle allant de la situation de participation optimale à une situation de handicap complète. Aussi, la situation en question découle de l'interaction de facteurs personnels avec des facteurs environnementaux (Fougeyrollas, 2010). En outre, évaluer l'impact de l'environnement d'apprentissage lorsqu'il interagit avec des facteurs personnels des étudiants, présente la pertinence à pouvoir déterminer quels sont les facteurs environnementaux qui apparaissent comme des facilitateurs ou bien comme des obstacles dans la vie étudiante. Cela est de renseigner et de préciser les obstacles ou les appuis plausibles vis à vis de la participation sociale des étudiants.

Au moyen de la MQE, nous examinerons les facteurs environnementaux par le biais des obstacles ou des facilitateurs à la participation sociale des étudiants.

Développée par Fougeyrollas (2010), la MQE, en s'appuyant sur le modèle conceptuel et les nomenclature du PPH, permet d'évaluer les facteurs environnementaux (sociaux et physiques) au moyen d'un questionnaire ordonné en grandes catégories de douze habitudes de vie divisées en deux catégories :

*Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - 2020-2021*

Facteurs sociaux	Facteurs physiques
<i>Facteurs politico-économiques</i> <ul style="list-style-type: none"> • Systèmes politiques et structures gouvernementales • Système juridique • Système économique • Système sociosanitaire • Système éducatif • Infrastructures publiques • Organisations communautaires 	<i>Nature</i> <ul style="list-style-type: none"> • Géographie physique • Climat • Temps • Bruits • Électricité et magnétisme • Luminosité
<i>Facteurs socioculturels</i> <ul style="list-style-type: none"> • Réseau social • Règles sociales 	<i>Aménagements</i> <ul style="list-style-type: none"> • Architecture • Aménagement du territoire • Technologie

Ainsi, les deux facteurs environnementaux se déclinent en 4 catégories. Dès lors, chaque répondant évalue l'influence de l'environnement sur la réalisation de ses activités de vie au sein de chaque catégorie des facteurs environnementaux et en fonction du niveau d'influence qui s'évalue par le prisme d'une échelle allant de l'obstacle majeur aux facilitateur majeur.



En outre, « Les facteurs environnementaux rencontrés par une personne dans son milieu de vie varient selon ses aspects moteur, sensoriel, langagier, psychologique, cognitif et comportemental, mais également selon son âge et ses facteurs identitaires. »³⁰

3.2.4 Méthodologie de passation

A) Selon le RIPPH.

a) *La MHAVIE*

« La MHAVIE peut être administrée de plusieurs façons, selon les capacités du répondant, les besoins d'information et le contexte. Il existe parfois des situations où la complexité des consignes et des énoncés limite ou empêche les personnes de répondre à ces questionnaires. Si le besoin se présente, les personnes peuvent être soutenues partiellement ou complètement par un répondant ou un intervenant pour compléter la MHAVIE. Ce choix est important puisqu'il garantit la validité des informations recueillies auprès du répondant.

Trois méthodes de passation sont proposées :

De manière autonome par la personne ;

De manière autonome par un parent ou un proche significatif (dans le cas d'un jeune enfant) ;

Par la personne avec le soutien d'un parent, d'un proche significatif ou d'un intervenant ;

Par un intervenant.

La méthode de passation « de manière autonome par la personne, un parent ou un proche significatif » devrait toujours être privilégiée lorsque c'est possible. La méthode de passation « par un intervenant » ne devrait être employée que si la personne ne répond pas aux critères d'identification du répondant des méthodes 1 et 2 »³¹

b) *La MQE*

« La MQE peut être administrée de plusieurs façons, selon les capacités du répondant, les besoins d'information et le contexte. Il existe parfois des situations où la complexité

30 Patrick Fougeyrollas, Luc Noreau, Ginette St Michel, Kathryn Boschen. (2008) Mesure de la qualité de l'environnement, (MQE), version 2.0. Québec, RIPPH.

31 Patrick Fougeyrollas, Luc Noreau, (2003) avec la collaboration de Monique Beaulieu, Sylvie-Anne Dion, Céline Lepage, Marc Sévigny, Ginette St Michel, Julie Tremblay, Yves Boisvert, Yves Lachapelle, & Normand Boucher, MHAVIE version (4.0) adolescents, adultes, aînés, révisé en 2014, Québec RIPPH.

des consignes et des énoncés limite ou empêche les personnes de répondre à ces questionnaires. Des critères d'identification des répondants ont été développés et inclus dans le guide d'utilisation de l'outil pour identifier qui se trouve le mieux placé pour recueillir les données sur la perception de la personne concernée. Ce choix est important puisqu'il garantit la validité des informations recueillies auprès du répondant. Si le besoin se présente, les personnes peuvent être soutenues partiellement ou complètement par un répondant ou un intervenant pour compléter la MQE.

Quatre méthodes pour recueillir les données sont proposées :

- De manière autonome par la personne.
- De manière autonome par un parent ou un proche significatif (principalement pour les jeunes enfants).
- Par la personne et le soutien d'un parent, d'un proche significatif ou d'un intervenant.
- Par un intervenant.

Les méthodes de passation de manière autonome par la personne, un parent ou un proche significatif devraient toujours être privilégiées lorsque c'est possible. La méthode de passation « par un intervenant » ne devrait être employée que si la personne ne répond pas aux critères d'identification du répondant des méthodes 1, 2 et 3. »³²

B) Choix du mode de passation.

Nous avons choisi de récolter le point de vue des personnes en auto-administration. En effet, il s'agit d'une caractéristique importante dans le cadre de l'étude pour des motifs de commodité à l'aune de certaines contraintes. En effet, il est parfois difficile de faire coïncider les agendas avec des étudiants et leur emploi du temps. De plus, le temps alloué à notre étude est fortement limité dans le temps.

Néanmoins, nous avons opté pour un entretien face à face pour faciliter l'appropriation des items. La situation d'entretien permet également de repérer des éléments de réponse (lorsque la personne commente une réponse qu'elle donne). Cela implique toutefois que le rapport dans le cadre de l'entretien ne soit pas influant sur la nature des réponses, au risque que les sélections de réponses engendrées en soient subordonnées.

32 Patrick Fougeyrollas, Luc Noreau, Ginette St Michel, Kathryn Boschen. (2008) *Mesure de la qualité de l'environnement, (MQE), version 2.0*. Québec, RIPPH.

C) Sélection des items.

La sélection des items a été réalisée grâce à l'apport des entretiens exploratoires et des observations de la vie étudiante des habitudes de vie étudiante. L'objectif fut d'avoir une considération des expériences communes et de l'hétérogénéité des réalités vécues pour ajuster les outils au contexte de l'étude et au public enquêté.

Aussi, des adjonctions et des compléments de précision ont été effectués dans l'élaboration des outils, pour qu'ils puissent correspondre aux réalités de la vie étudiante propre au cadre d'Emlyon Business School.

a) Pour la MHAVIE

Par exemple, nous avons adapter la MHAVIE pour qu'elle puisse déterminer le niveau de réalisation de 6 catégories d'habitudes d'études au sein d'Emlyon Business School. Elles ont été empruntées à la nomenclature de MHAVIE pour être adaptées à notre contexte d'étude spécifique à l'école comme cela :

Activités de vie quotidienne	Rôles sociaux au sein de l'école
Condition d'apprentissage dans le contexte éducatif - Cours / travaux pratiques - Prises de notes / examens - Activité scolaire et parascolaire - Formation à distance - Voyage d'apprentissage (échange)	Conditions physique et bien-être psychologique à l'école - Activités sportives - Activités relaxantes et de détente
Communication - Orale - Écrite - Télécommunication	Relations interpersonnelles : - Relations sociales - Relations affectives
Cadre physique et déplacement intérieur : ameublement et équipement utilitaires de l'école - Ameublements et autres équipements - Déplacements restreints	Loisirs et vie associative et collective de l'école : - Vie associative - Activité socio-récréative

Notre évaluation s'est basée sur deux critères : le niveau de difficulté lors de la réalisation de l'habitude d'études des étudiants, et le type d'aide requis (aide technique, humaine, ou aménagement).

Les étudiants ont de manière autonome répondu à chaque question de la manière en cochant distinctement :

1. Le degré de difficulté rencontré pour réaliser l'habitude d'étude, d'apprentissage ou de vie étudiante.
2. Le type d'assistance requis.

Ensuite, nous avons mesuré le degré de satisfaction des étudiants envers la réalisation de chaque habitude d'étude, d'apprentissage ou de vie étudiante sur une échelle de 4 niveaux :

1. Très insatisfait
2. Insatisfait
3. Satisfait
4. Très satisfait

Nous avons intégré une mesure de satisfaction car d'après les travaux de Fougeyrollas (2010), puisque que l'échelle de satisfaction est une caractéristique importante afin de prendre en compte le point de vue de l'étudiant concerné dans l'évaluation des besoins et la pertinence de pouvoir y répondre selon ses propres choix et de sa satisfaction.

b) Pour la MQE

Dans le cadre de notre enquête, nous avons effectué une sélection d'items afin de les proposer aux étudiants en situations de handicap dans l'objectif d'évaluer l'influence de la contrainte environnementale du cadre d'apprentissage d'Emlyon Business School. Pour se faire, nous avons emprunté la nomenclature de la MQE afin de l'adapter à notre contexte d'étude.

Nous avons donc également utilisé la MQE afin de déterminer l'influence de l'environnement sur la participation sociale des étudiants qui se sont manifestés auprès du service handicap et accessibilité.

Facteurs environnementaux			
Facteurs sociaux		Facteurs physiques	
Catégorie	Sous-catégorie	Catégorie	Sous-catégorie
1.1 Facteurs politico-économique de l'école	1.1.1- Système politique de l'école	2. Aménagement	2.1 - Architecture
	1.1.2- Sources de revenu des étudiants de l'école (disponibilités, programmes et services financiers)		
	1.1.3- Système sociosanitaire : services éducatifs et de santé de l'école		
	1.1.4 – Cadre d'apprentissage et de professionnalisation de l'école		2.2- Aménagement de l'école
	1.1.5 – Organisations communautaires au sein de l'école		
1.2 - Facteurs socio-culturels de l'école	1.2.1 – Réseau social de l'école		
	1.2.2 – Règles sociales de l'école		

3.3 Déroulé de l'enquête

3.3.1 La mesure du cadre d'apprentissage et des habitudes d'études

Questions de recherche	Procédure
<p>Profil de participation sociale et identification des habitudes de vie perçues comme étant les plus perturbées et celles étant réalisées avec le moins de satisfaction.</p>	<p>Mesure la perception des étudiants en situations de handicap répondant, en regard du niveau de réalisation des habitudes d'étude et de la satisfaction en matière d'éducation, de communication, de loisir et de vie associative.</p> <p>MHAVIE : questionnaire complété par les étudiants en auto-administration</p>
	<p>Évaluer leur degré de réalisation de la participation sociale dans le cadre de l'Emlyon</p> <p>IDEM</p>
	<p>Panorama des besoins des étudiants en matière de pédagogie</p> <p>IDEM</p>
<p>Identification des facteurs environnementaux, présents à l'Emlyon Business Shcool considéré</p>	<p>Degré de réalisation de la participation sociale des étudiants dans le cadre d'apprentissage</p> <p>MQE : questionnaire complété par les étudiants en auto-administration</p>

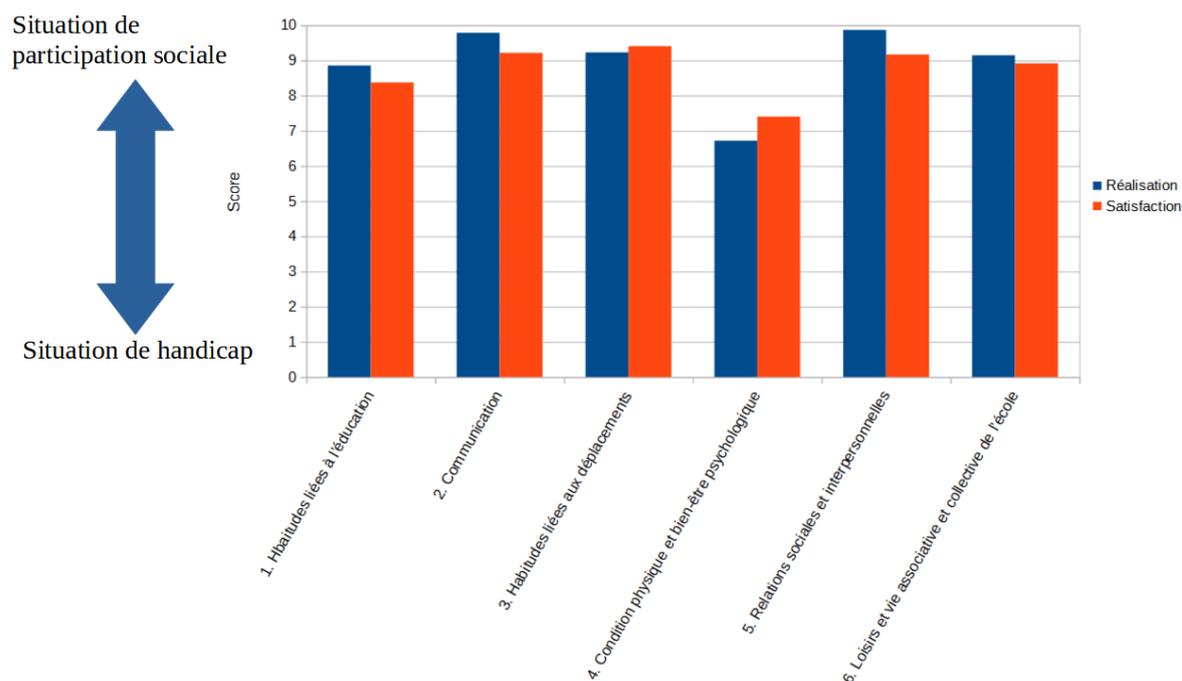
en tant que	d'Emlyon Business School	
facilitateur ou		
obstacle par les	Accessibilité des locaux de cours et autres locaux (cafétéria, administration, bibliothèque, ...	MQE : questionnaire complété par les étudiants en auto-administration
étudiants en		
situations de	Accessibilité financière aux études	IDEM
handicap	Attitude et soutien des enseignants lors de demandes d'aménagements éducatifs pour répondre à des besoins individuels	IDEM
	Obstacles environnementaux impactant le cursus d'étude	IDEM
	Accès aux informations administratives, pédagogique, l'organisation de l'horaire des cours, à la prise en charge des situations de handicap	MHAVIE ET MQE
	Les méthodes d'enseignement	MHAVIE

3.4 Présentation des résultats.

3.4.1 Profil de participation sociale en 2021

A) Synthèse des résultats pour les activités courantes et les rôles sociaux

Avec le questionnaire MHAVIE, nous avons pu recueillir de l'information sur l'ensemble des habitudes de vie que les étudiants réalisent dans l'environnement d'apprentissage de l'école. Aussi, nous avons mesuré la perception des répondants, au regard du niveau de réalisation des habitudes de vie et de la satisfaction.



Nous avons donc pu établir un profil de participation sociale des étudiants au sein du cadre d'apprentissage de l'école. Un tel profil permet d'identifier la réalisation des habitudes de vie perçues comme étant les plus perturbées et celles étant réalisées avec le moins de satisfaction :

*Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique
& de l'Université Rennes 2 - 2020-2021*

Nous pouvons constater que pour la majorité des résultats, la réalisation est optimale : cela signifie que pour les catégories 1, 2, 3, 5 et 6 les étudiants recensés auprès du service handicap et accessibilité signifie que la personne réalise l'habitude de vie étudiante sans difficulté et sans aide, ou bien sans difficulté avec une aide technique ou un aménagement.

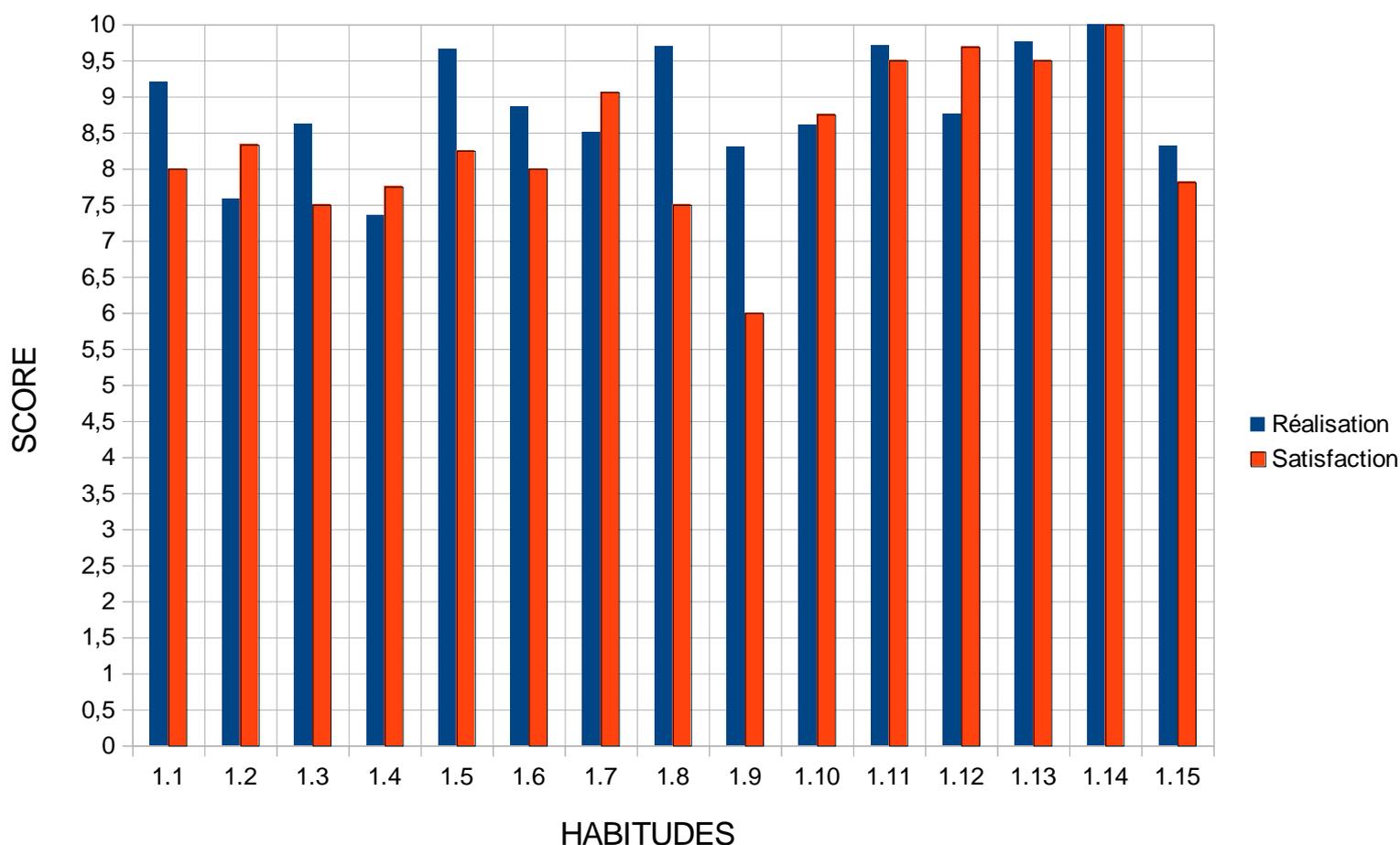
Toutefois, pour ce qui concerne les conditions physiques et le bien-être psychologique (catégorie 4), la réalisation de cette habitude est partiellement affectée. Cela signifie spécifiquement que la personne réalise l'habitude de vie sans difficulté mais avec aide humaine, ou bien avec difficulté avec une aide technique ou un aménagement ou avec difficulté sans aide.

Enfin, aucune réalisation n'est très affectée : signifie que les étudiants ne sont pas confrontés à des difficultés qui nécessiteraient une aide humaine et une aide technique ou qui ne sauraient être réalisées à cause de la présence d'incapacités ou d'obstacles environnementaux.

Si ces résultats sont en majorité positifs, il est intéressant de décortiquer les résultats de chaque item qui subdivisent les catégories, car ils présentent une hétérogénéité en matière de réalisation et de satisfaction.

- B) Détail des résultats obtenus pour les catégories des activités courantes et rôles sociaux des 10 répondants obtenus en matière de réalisation et de satisfaction de chaque item des catégories d'habitudes de vie étudiante

a) *Habitudes liées à l'éducation*



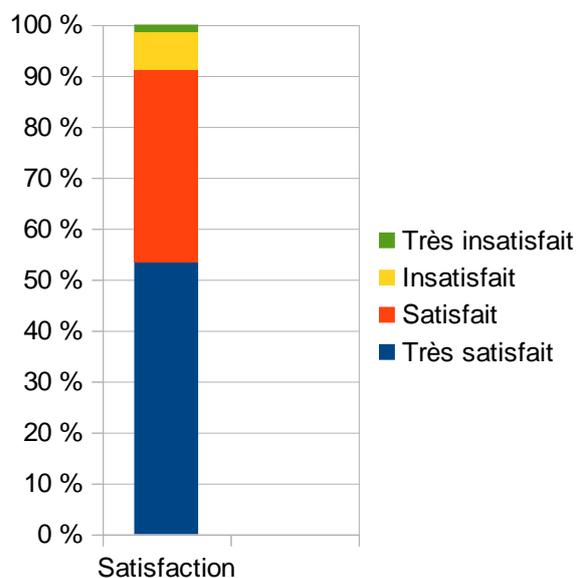
- 1.1 : Suivre un cours dans une classe
- 1.2 : Réaliser vos travaux pratiques à l'école
- 1.3 : Prendre des notes
- 1.4 : Faire des examens
- 1.5 : Réaliser des travaux et des devoirs à la maison
- 1.6 : Participer à des travaux d'équipe
- 1.7 : Participer à des activités parascolaires organisées par l'école, (journées spéciales, salons, conférences, visites de sites, exposition, cinéma, théâtre, concerts, etc.)
- 1.8 : Utiliser les services aux étudiants (orientation, service pédagogique)
- 1.9 : Suivre une formation à distance (cours par correspondance, par module, télé-université)
- 1.10 : Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique, informatique, etc.)
- 1.11 : Pouvoir ranger ses effets personnels lors des cours et activités parauniversitaires
- 1.12 : Pouvoir participer au rangement collectif des locaux lorsque cela s'avère nécessaire
- 1.13 : Pouvoir prendre ses repas à l'école
- 1.14 : Utiliser les services de la bibliothèque de l'école
- 1.15 : Préparer et faire un voyage dans le cadre de l'école

Concrètement, si d'une manière générale les conditions d'apprentissage ne sont que peu affectées, nous pouvons toutefois noter que certains étudiants ont des difficultés pour passer leurs examens (1.4).

D'autres part, si les étudiants n'ont pas de difficultés à suivre les cours en distanciel et que cette habitude de vie est réalisée de façon acceptable, il y a place toutefois à une amélioration (1.9 - satisfaction inférieur à 7,5). Enfin, si les étudiants n'ont pas de difficultés à prendre des notes et à utiliser les services aux étudiants et que l'habitude de vie est réalisée de façon acceptable, il y a toutefois place à une amélioration eu égard au niveau de satisfaction (1.3).

D'une manière générale, 90 % des réponses des étudiants font état d'une satisfaction « satisfait et très satisfait » des conditions d'apprentissage. En outre, 53,3 % des réponses font mentions d'habitudes d'études qui sont réalisées de façons très acceptables, et 37,7% des réponses font mention d'habitudes réalisées de façons acceptables mais nécessiteraient toutefois une amélioration (satisfaction comprise entre 2,5 et 7) :

Habitudes liées à l'éducation



Néanmoins, 7,4 % des réponses font mentions d'habitudes d'études qui devraient être réalisées de façon plus acceptable. Cela concerne :

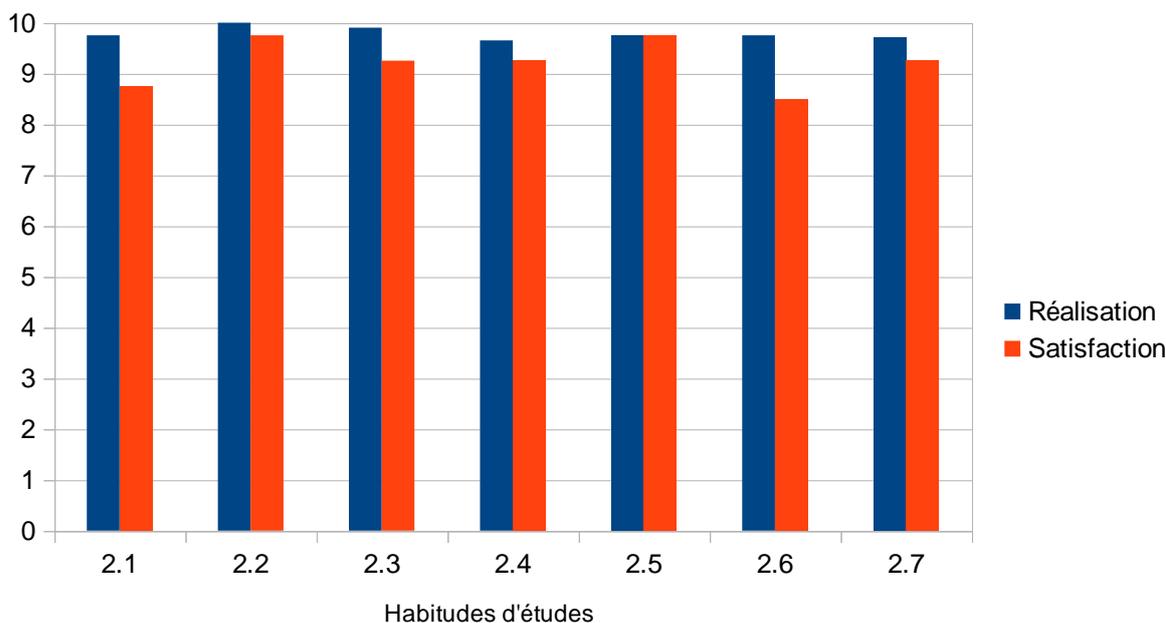
- suivre un cours dans une classe (1 étudiant),
- la prise de note (2 étudiants),
- les examens (1 étudiant),
- la réalisation des travaux et des devoirs à la maison (1 étudiant),
- les travaux d'équipe (1 étudiant),
- l'utilisation des services aux étudiants (1 étudiant),
- la formation à distance pour (2 étudiants)
- les voyages dans le cadre des études (1 étudiant)

D'autre part, 1,48 % des réponses font mention d'une insatisfaction « très insatisfait ».

Cela concerne :

- l'utilisation des services aux étudiants (1 étudiant)
- la formation à distance (1 étudiant)

b) Communication



2.1 : Communiquer avec une autre personne à l'école (faire connaître vos besoins/un problème à un enseignement/membre du staff/collègue, exprimer vos idées)

2.2 : Tenir une conversation à l'école (avec une autre personne / un groupe de personne pour donner votre opinion, discuter, argumenter)

2.3 : Recevoir et comprendre des consignes ou informations orales dans la communauté de l'école (des collègues, professeurs, STAFF)

2.4 : Communiquer par écrit (copie d'examens, écrire une lettre, un message...)

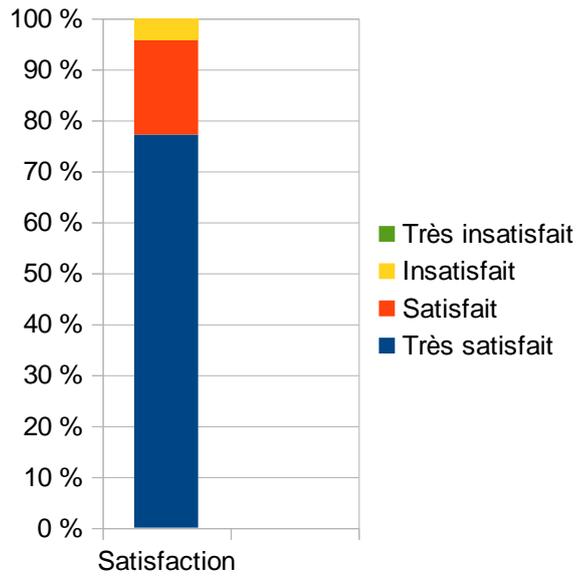
2.5 : Communiquer par internet (courriel, CHAT, Webcam)

2.6 : Recevoir, lire et comprendre de l'information écrite (polycopiés, journaux, revues, livre, lettre...)

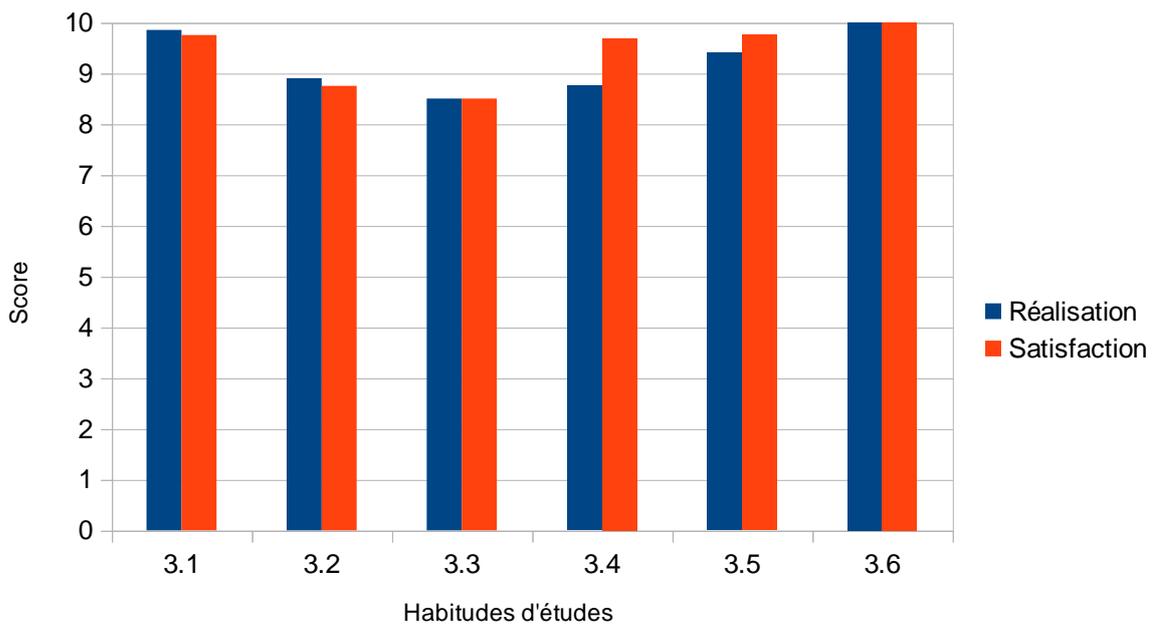
2.7 : Utiliser un ordinateur, système vidéo, un téléviseur, un système de son

Sur l'ensemble des étudiants interrogés, 77,14 % des réponses témoignent d'une satisfaction « très satisfait », et 18,5 % des réponses témoignent d'une satisfaction « satisfait ».

Un seul étudiant déclare être insatisfait avec un score de 5 concernant le fait de pouvoir communiquer avec une autre personne à l'école afin de faire connaître ses besoins, un problème à un enseignant, ou un membre du staff ou encore collègue, voire pour exprimer ses idées. Cela signifie que cette réalisation est partiellement affectée et qu'elle devrait être réalisée de façon plus acceptable, selon le point de vue de la personne en question.



c) *Habitudes liées aux déplacements*



3.1 : entrer et sortir de l'école

3.2 : Vous déplacer l'intérieur de l'école, d'une salle à une autre, d'un étage à un autre, dans les couloirs

3.3 : Ouvrir et fermer les portes de l'école

3.4 : Utiliser les espaces de rangements, tels que les casiers

3.5 : Utiliser l'ameublement (chaise, fauteuil, table, bureau de travail)

3.6 : Vous déplacer sur le terrain de l'école (d'un bâtiment à un autre par exemple)

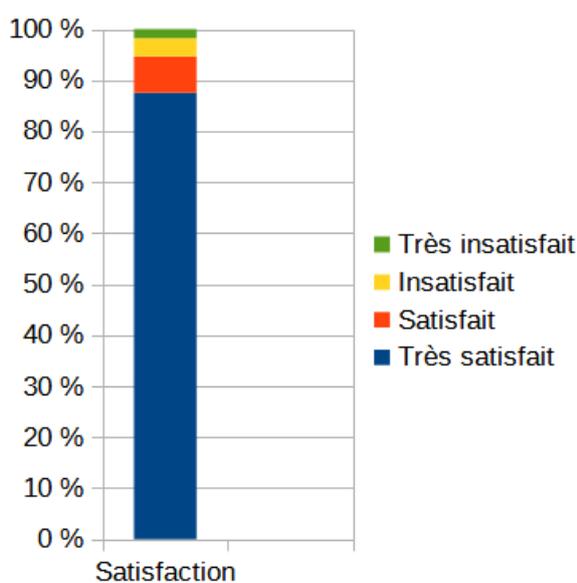
Si de prime abord le cadre physique ne semble pas poser de problème dans le déplacement des étudiants, nos résultats méritent d'être nuancés puisque les réponses varient selon que la personne ait des difficultés motrices ou non. Ce biais vient du fait que notre questionnaire MHAVIE ai été soumis à l'intégralité des participants à l'étude, quelque soient leurs facteurs personnels.

Aussi, parmi l'ensemble des réponses, 1,2 % expriment une insatisfaction corrélée à une réalisation parfaitement affectée. Il s'agit de réponses venant de la part d'étudiant rencontrant des difficultés d'ordre motrice.

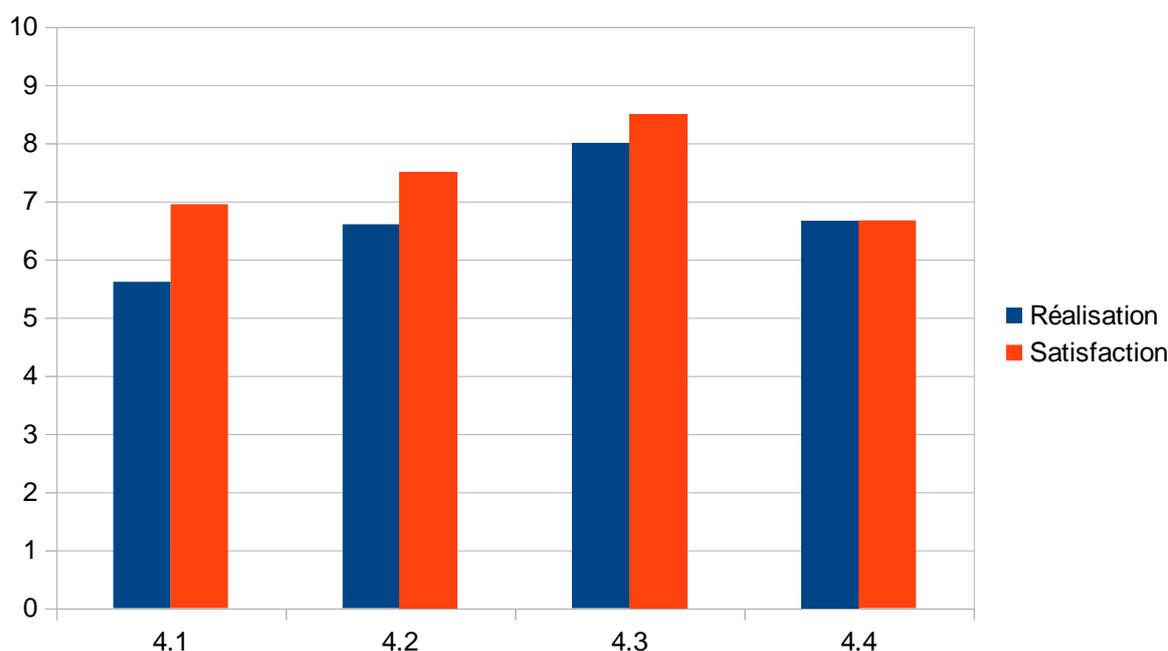
En outre, 1 étudiant (score de 10) et 1 autre étudiant (score de 20 - non réalisé), qui sont respectivement partiellement affecté et très affecté, estiment que cette habitude de vie devrait être réalisée de façon plus acceptable (satisfaction de 2,5), sur l'ensemble des étudiants interrogés.

D'autre part, 1 étudiant ne peut pas utiliser les espaces de rangements, tels que les casiers, mais estime que cette habitude de vie n'est pas nécessaire, bien qu'il puisse y avoir une place à l'amélioration, pour une question de confort.

Pour les personnes non concernées par des problèmes de mobilité induits par des facteurs personnels, toutes les réponses correspondant à 0 en matière de réalisation et 10 en matière de satisfaction.



d) *Condition physique et bien-être psychologique*



4.1 Participer à des activités sportives au sein de l'école

4.2 Utiliser les installations sportives de l'école (salle de musculation, de fitness par exemple)

4.3 Pratiquer des activités relaxantes ou de détente au sein de l'école (écouter de la musique, lire)

4.4 Réaliser des activités pour assurer votre bien-être psychologique et mental (yoga, méditation, développement personnel, etc.) organisées par l'école

Concernant les conditions physiques et le bien-être psychologique, la réalisation de cette habitude est partiellement affectée. Cela signifie spécifiquement que pour la majorité des étudiants interrogés, l'habitude de vie est réalisée sans difficulté mais avec aide humaine, ou bien avec difficulté avec une aide technique ou un aménagement ou avec difficulté sans aide.

Cela concerne entre autres le fait de pouvoir participer à des activités sportives au sein de l'école : sur 10 répondants, 5 ont un score supérieur ou égal à 5, dont 4 supérieur ou égal à 12. Seul 2 étudiants sont très satisfaits de cette habitude de vie.

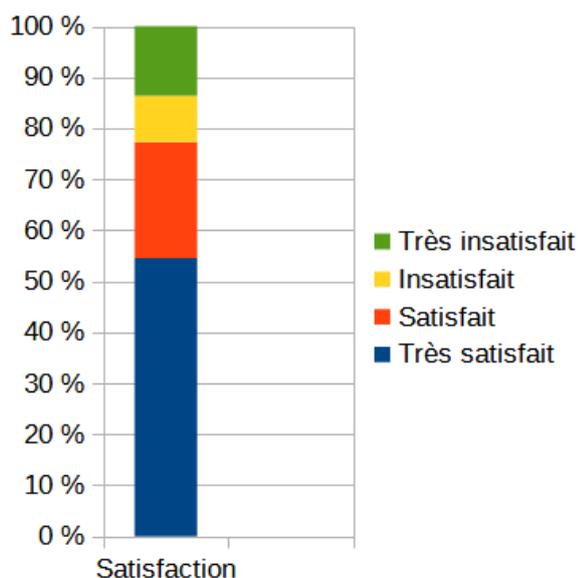
4 étudiants sont satisfaits, signifiant qu'ils réalisent cette habitude de vie de façon acceptable mais qu'il y a place à de l'amélioration. Un étudiant est insatisfait (avec un score de 20 – non réalisé), estimant que cette habitude de vie devrait être réalisée de

façon plus acceptable. Un autre étudiant est très insatisfait (avec un score de 20 – non réalisé), estimant que cette habitude de vie doit être réalisée autrement.

L'habitude de vie étudiante qui consiste à utiliser les installations sportives de l'école, comme la salle de musculation et de fitness, est aussi partiellement affectée. Toutefois, nous devons noter que pour 5 étudiants sur les 10 interrogés, cette habitude de vie ne s'applique pas. Pour l'autre moitié, deux étudiants (avec un score de 0) ont mentionné une satisfaction « très satisfait ». 1 autre étudiant avec un score de 2 à également mentionné le fait d'être « très satisfait ». 1 autre étudiant avec un score de 12 (partiellement affecté) a mentionné une satisfaction « satisfait » : bien que, selon lui, il puisse réaliser cette habitude de manière acceptable, il y a place à de l'amélioration. Enfin, un étudiant avec un score de 20 (non réalisé) a mentionné une insatisfaction « très insatisfait » : selon son avis, l'habitude doit être réalisée autrement.

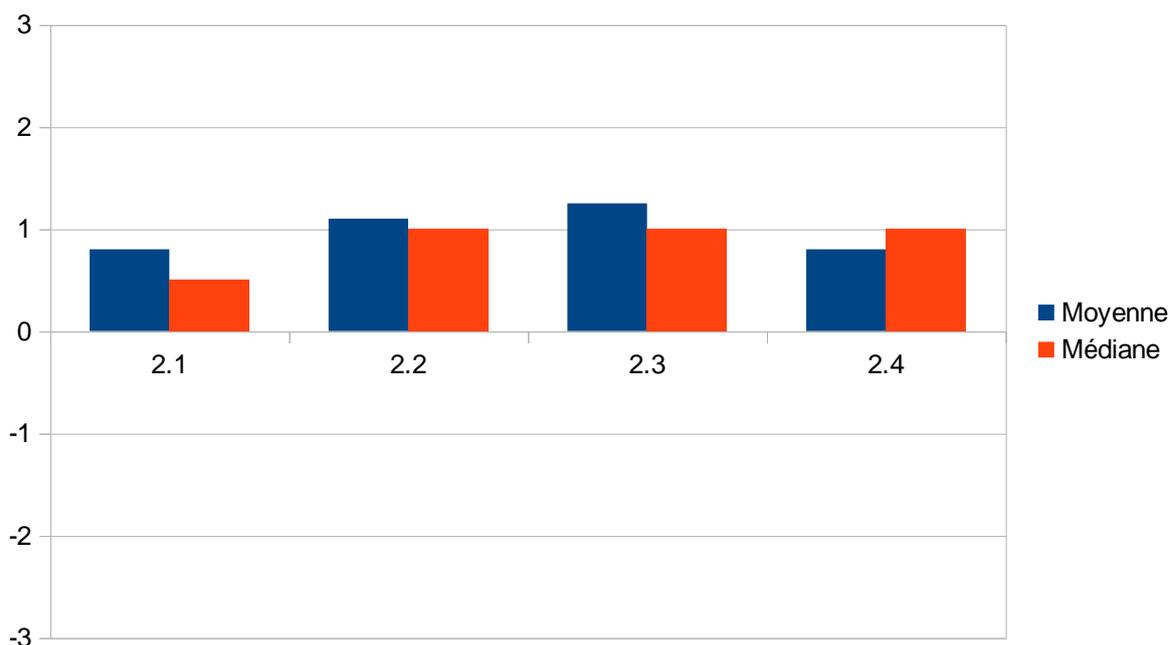
Si réaliser des activités pour assurer le bien-être psychologique et mental (yoga, méditation, développement personnel, etc.) organisées par l'école est également une habitude de vie partiellement affectée, la plus grande caractéristique est qu'il s'agit d'une habitude de vie qui ne s'applique pas pour 6 étudiants interrogés sur 10.

Aussi, 2 étudiants ayant un score de 0 mentionne une satisfaction « très satisfaisant ». 1 étudiant avec un score de 20 (non réalisé) mentionne une insatisfaction « très insatisfait ». Il s'agit d'une personne ayant des difficultés de motricités, qui souhaitait pouvoir participer à ces activités mais dont l'environnement ne lui permet pas.



Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique & de l'Université Rennes 2 - 2020-2021

e) *Relations interpersonnelles*



5.1 Avoir et maintenir des liens sociaux avec vos collègues d'étude

5.2 Apporter de l'aide à un de mes camarades (rendre des services, tenir compte de ses besoins)

5.3 Gérer des conflits avec autrui

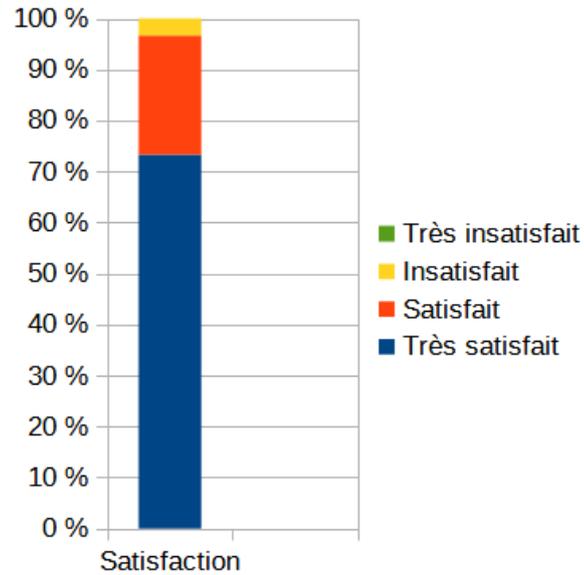
D'une manière générale, la réalisation de cette habitude de vie, centrale pour les étudiants, est optimale.

Lorsqu'il s'agit d'avoir et maintenir des liens sociaux avec les collègues d'étude, tous les étudiants ont un score de réalisation de 0 (réalisation optimale).

Deux étudiants ayant un score de 0 manifestent une satisfaction « satisfait » : si cette habitude de vie est réalisée de façon satisfaisante, il y a place à de l'amélioration. Il s'agit d'un étudiant à mobilité réduite (pointant quelques défauts d'accessibilité) et une personne dyslexique.

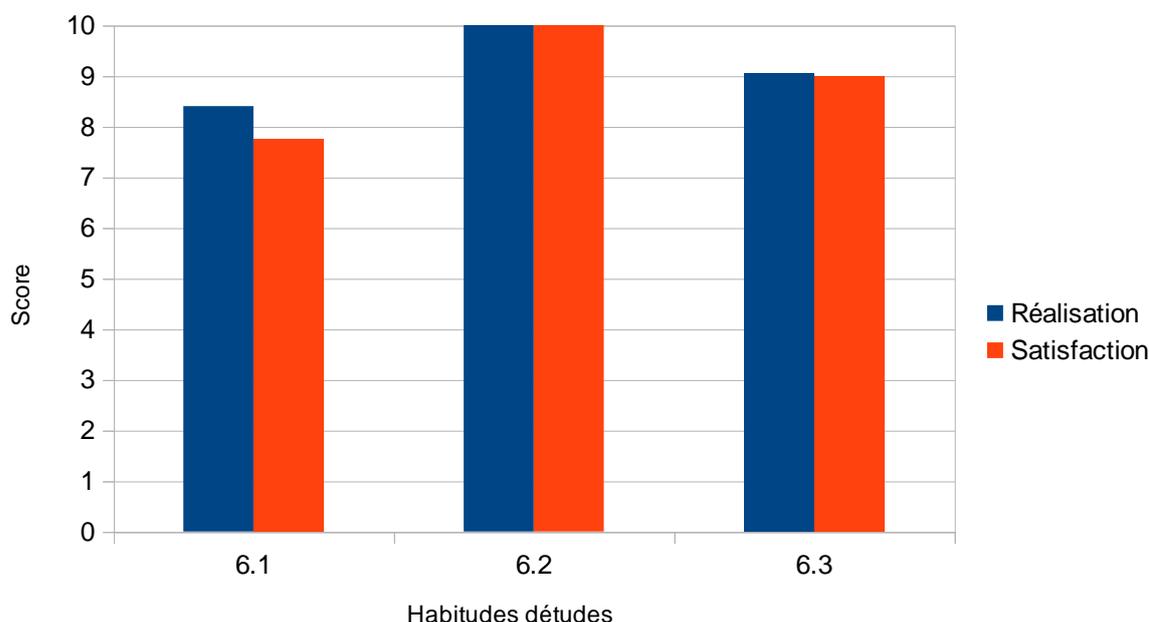
9 étudiants sur 10 sont capables d'apporter de l'aide à un de ses camarades (rendre des services, tenir compte des besoins d'autrui), avec un score de réalisation de 0 (optimale) et une satisfaction « très satisfait ». Seul un étudiant, avec un score de réalisation de deux, estime qu'il réalise cette habitude de vie de façon acceptable mais qu'il y a place à de l'amélioration.

Enfin, si tous les étudiants gèrent sans difficulté les conflits avec autrui (huit personnes ayant un score de réalisation de 0 et deux personnes avec un score de réalisation de 2), 4 d'entre elles estiment qu'il y a place à de l'amélioration, traduisant certains conflits qui ne sont pas toujours entièrement faciles à gérer.



f) *Loisirs et vie associative et collective de l'école*

6.1 Participer à titre de membre à des associations étudiantes et à leurs activités



6.2 Participer aux activités de groupes d'entraide

6.3 Participer à des événements, activités ludiques ou de jeux organisés par l'école

D'une manière générale, il s'agit d'une catégorie d'habitudes de vie étudiante réalisée sans difficulté.

9 étudiants sur 10 peuvent participer à titre de membre à des associations étudiantes et à leurs activités.

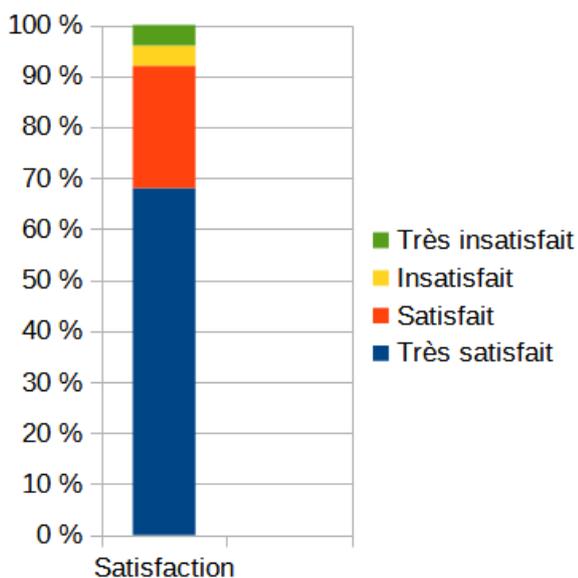
Néanmoins, 1 étudiant parmi les 10 interrogés a un score de 20 (non réalisé) et est très insatisfait (nécessite selon son avis que l'habitude de vie soit réalisée autrement).

2 étudiants avec un score respectivement de 5 et de 7 estiment que l'habitude de vie est réalisée de façon acceptable mais qu'il y a place à de l'amélioration. Enfin, deux étudiants avec un score de 0 partagent le même avis.

Concernant les activités de groupes d'entraide, 5 étudiants sur 10 ne se sentent pas concernés. Pour les 5 autres, le score de réalisation est de 0 (optimal) est corrélé à une satisfaction « très satisfait ».

Pour ce qui concerne le fait de participer à des évènements, activités ludiques ou de jeux organisés par l'école, 6 étudiants sur 10 ont un score de 0 et sont très satisfaits. Un étudiant avec un score de 5 est également très satisfait. Un étudiant avec un score de 2 est satisfait, considérant que cette habitude de vie étudiante est réalisée de façon acceptable mais qu'il y a place à de l'amélioration.

Enfin, 1 étudiant avec un score de 12 (partiellement affecté) estime que cette habitude de vie devrait être réalisée de façon plus acceptable (insatisfait).



3.4.2 Perception de l'environnement : résultats mesurés de la qualité de l'environnement de l'école (MQE)

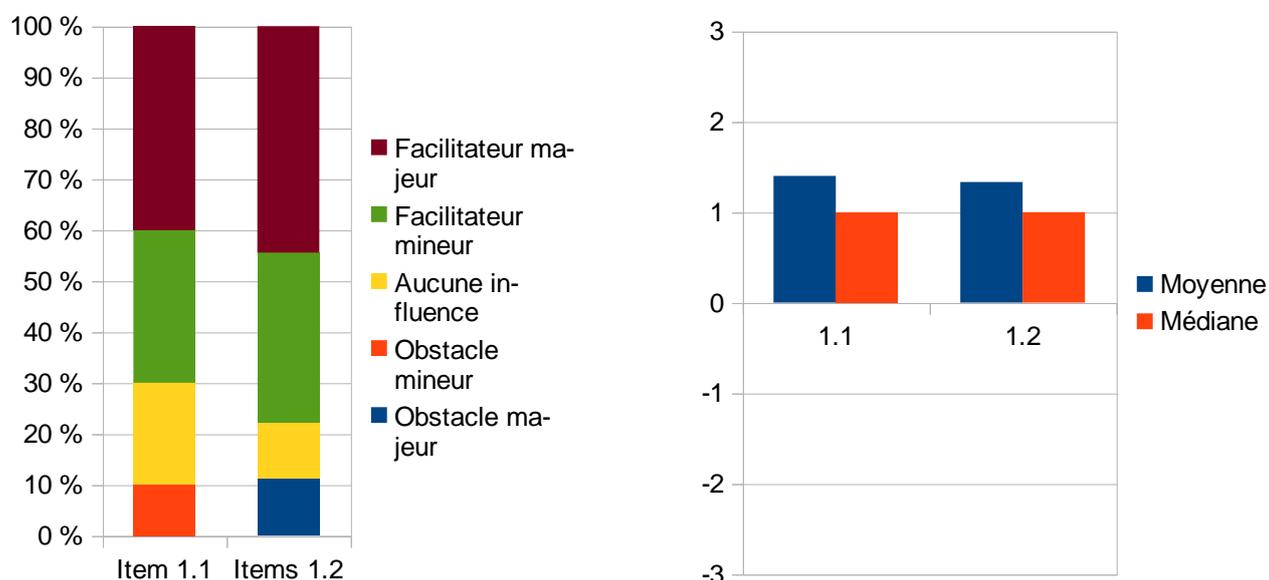
Grâce à la MQE, nous avons cherché l'influence des facteurs environnementaux sur la réalisation des activités pédagogiques des étudiants en situations de handicap, tout en tenant compte de leurs capacités et de leurs limites personnelles. Aussi, nous avons pu établir un profil de l'influence de l'environnement de l'Emlyon afin d'identifier s'il s'agit d'un facteur environnemental considéré par les étudiants en situations en tant que facilitateur ou obstacle.

Les graphiques ci-après colligent les résultats en pourcentages de personnes par facteurs environnementaux déclinés en items, compte-tenu du scoring de la MQE pour l'ensemble des répondants (10 R).

Aussi :

- Facilitateurs mineurs et majeurs correspondent respectivement aux scores de +1 et +3 sur l'échelle de la MQE.
- Aucune influence ne correspond aux scores de 0 sur l'échelle de la MQE.
- Obstacles mineurs et majeurs correspondent aux scores de -1, -3 sur l'échelle de la MQE

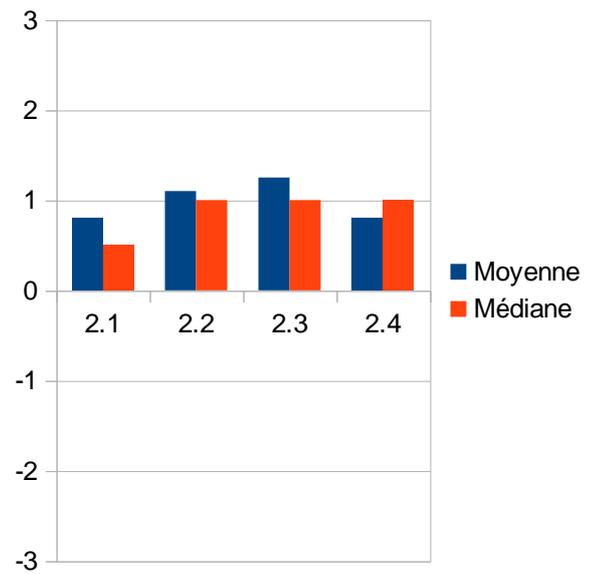
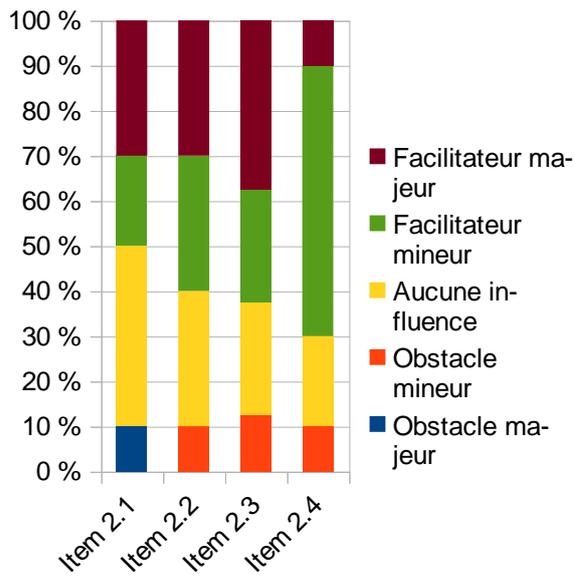
A) Relations sociales



1.1 : Le soutien des enseignants et du personnel administratif ou logistique

1.2 : Le soutien de vos collègues d'études au sein de l'école

B) Attitudes de l'entourage



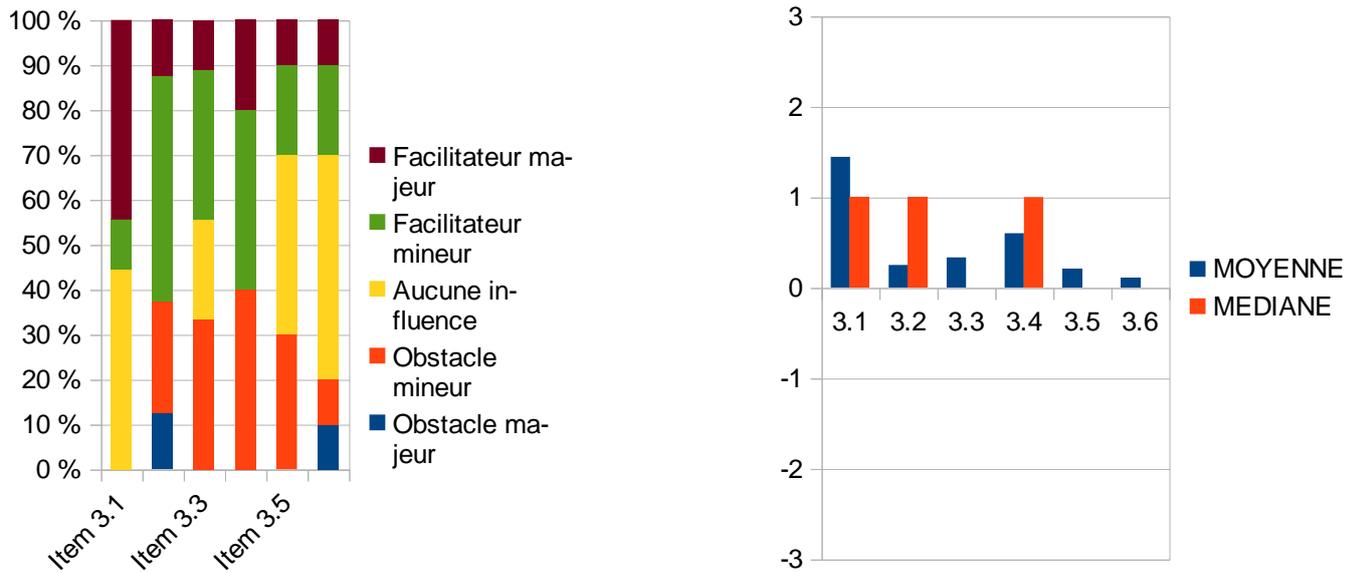
2.1 : Les attitudes de vos collègues d'études au sein de l'école

2.2 : Les attitudes de vos professeurs à votre égard

2.3 : Les attitudes de vos interlocuteurs (intervenants, services de l'école, personnel de restauration, etc.)

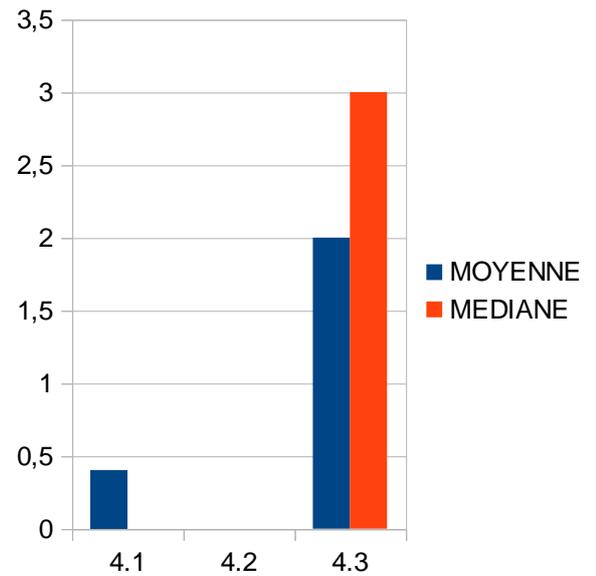
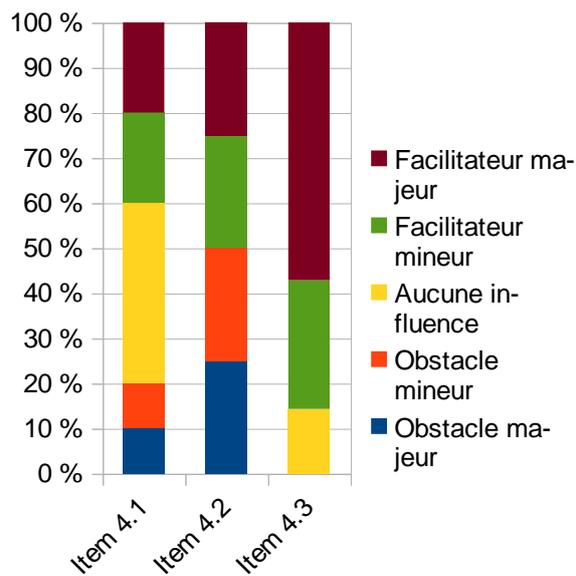
2.4 : Les attitudes des personnes à votre égard lorsqu'elles sont en groupe (séminaire, groupe de discussion, etc.)

C) Cadre d'apprentissage et de professionnalisation de l'école.



- 3.1 : Carreer center (service d'orientation)
- 3.2 : Les disponibilités actuelles des stages
- 3.3 : Les critères d'embauche et les tests de sélection (stage, premier emploi, etc.)
- 3.4 : L'aménagement des lieux d'étude de l'école
- 3.5 : Les exigences de travail (obligations, performances, qualités requises, etc.)
- 3.6 : Les horaires de cours

D) Source de revenu

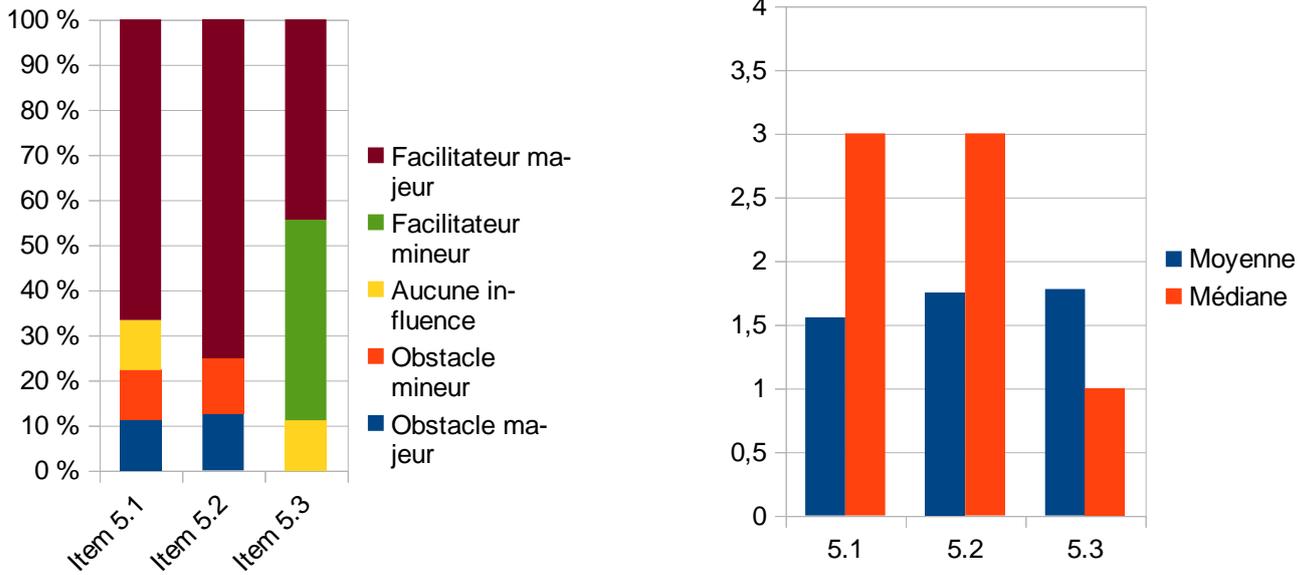


4.1 : Revenus personnels (ou familiaux)

4.2 : Les programmes publics de la MDPH (pour les bénéficiaires)

4.3 : Les services des institutions financières (prêts, placements, transactions financières, guichets automatiques, etc.)

E) Services d'accompagnement social, de vie des campus, et de santé de l'école

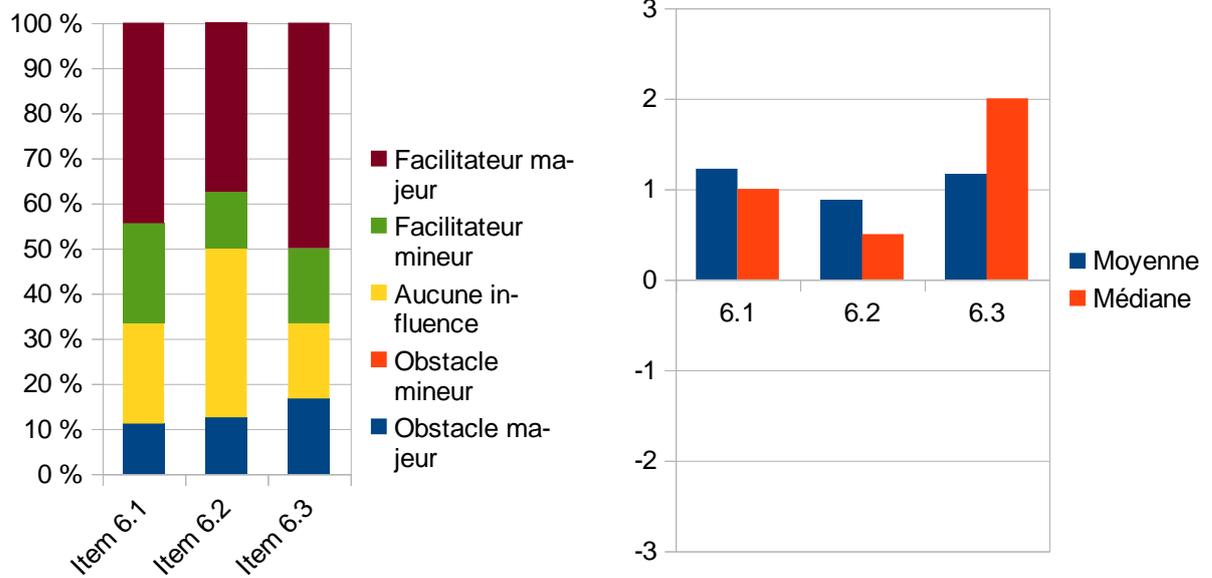


5.1 : Les services de santé de l'école (Wellness Center, dont service handicap)

5.2 : L'accès aux prêts et aux bourses des étudiants

5.3 : Les autres services de l'école (parascolaire, cafétéria, services aux étudiants, etc.)

F) Services culturels, sportifs et associatifs

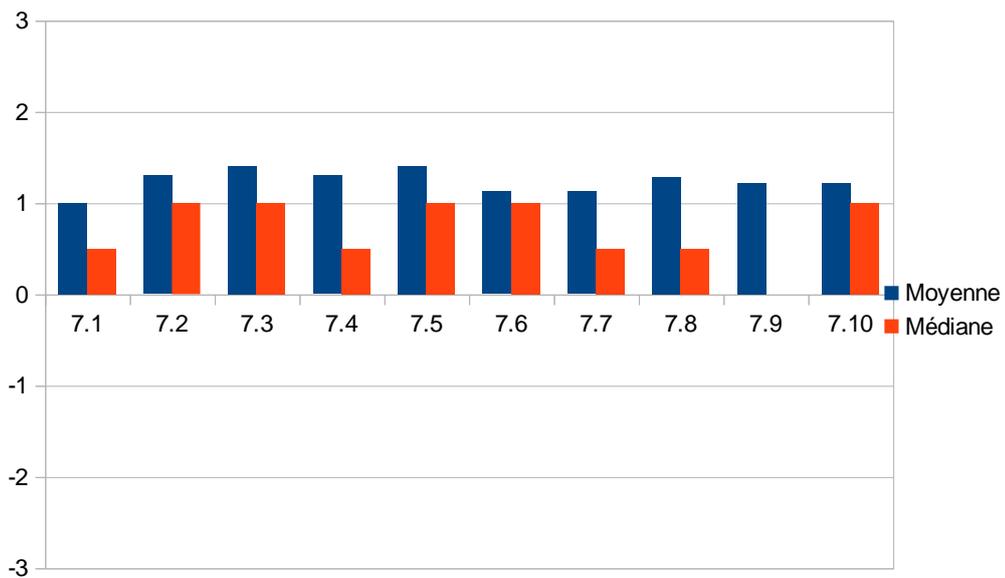
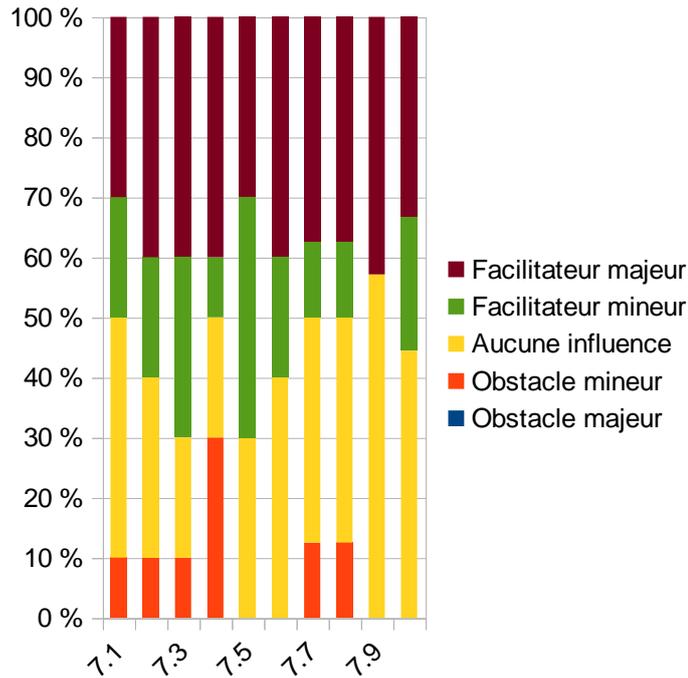


6.1 : Les services culturels de l'école (comme la bibliothèque, etc.)

6.2 : Les services des organismes sportifs et de loisirs de l'école (clubs sportifs, d'échecs, de voyages, de plein air, etc.)

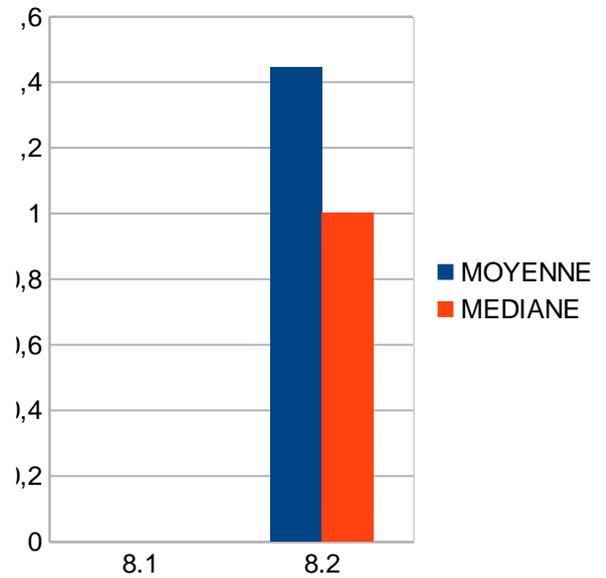
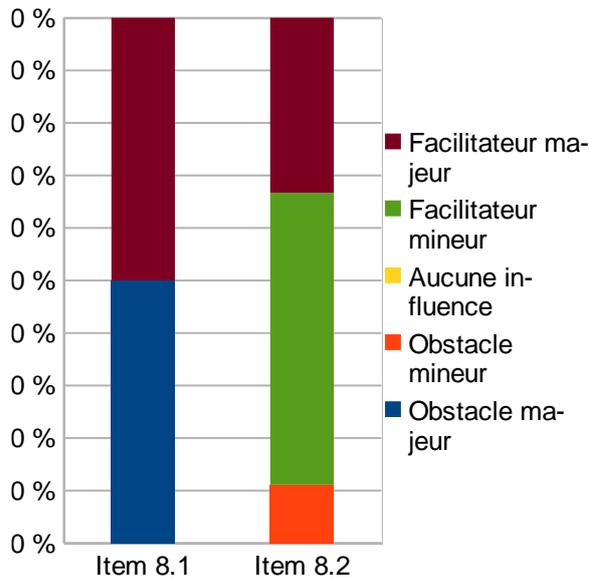
6.3 : Les services des organismes communautaires de l'école (groupe d'entraide, clubs, etc.)

G) Accessibilité physique de l'école.



- 7.1: Accessibilité des services de restauration de l'école
- 7.2: Accessibilité physique des salles de travail et des salles de cours
- 7.3: Accessibilité des services administratifs
- 7.4: Accessibilité du Learning Hub
- 7.5: Accessibilité physique des entrées de l'école
- 7.6: Accessibilité physique de Maker's Lab
- 7.7: Accessibilité de l'incubateur
- 7.8: Accessibilité de l'accélérateur
- 7.9: Accessibilité du gymnase
- 7.10: Accessibilité du Roofpop

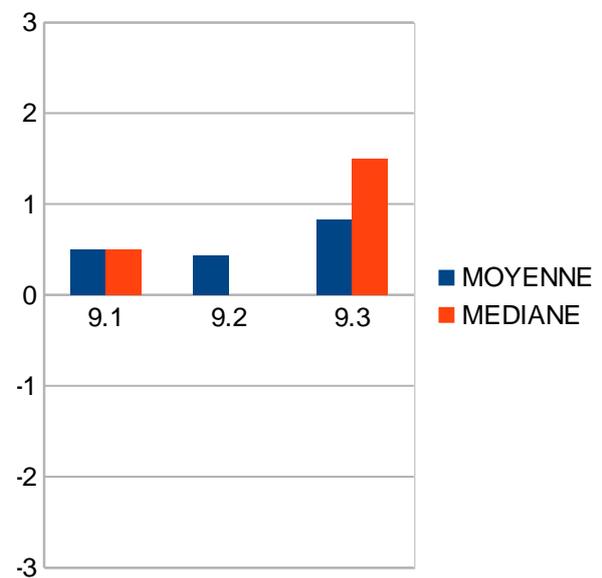
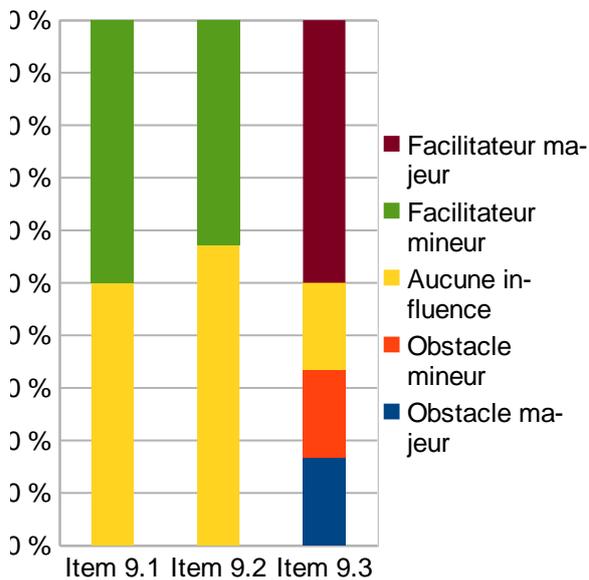
H) Les aides mises en place par le service handicap et accessibilité



8.1 : La disponibilité des aides techniques et des aménagements

8.2 : L'utilisation des aides techniques et des aménagements

I) Système politique et administratif de l'école.

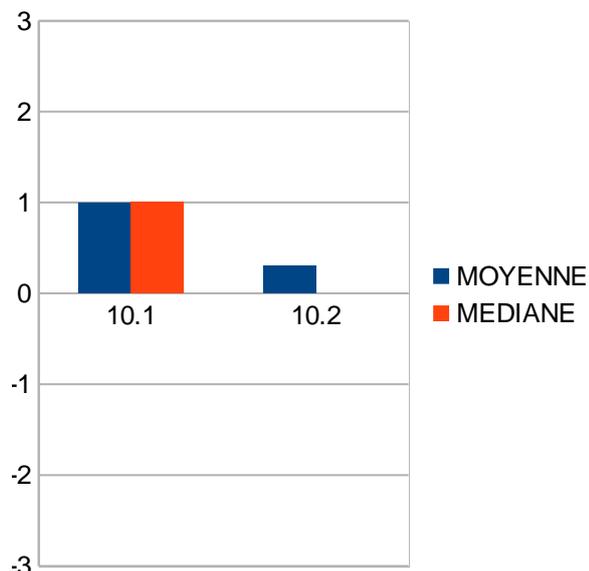
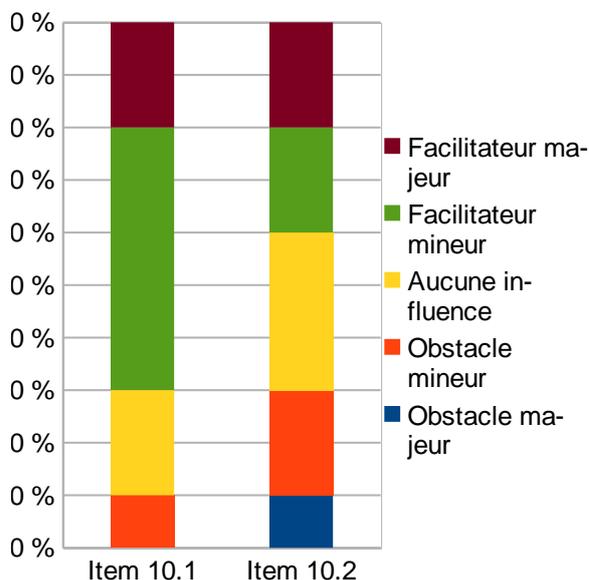


9.1 : Les programmes d'égalité des chances en matière d'accès aux études

9.2 : Les orientations politiques de l'école

9.3 : Les responsabilités et la cohérence des divers paliers administratifs de l'école

J) Règles sociales de l'école.



10.1 : Les critères d'admissibilité et d'admission
 10.2 : Les procédures administratives internes à l'école

3.5 Discussion

L'objectif de cette recherche a consisté à observer quelles sont, pour le service handicap et accessibilité, les situations de handicap les plus fréquentes afin d'identifier les actions prioritaires à développer pour améliorer la participation sociale des étudiants.

3.5.1 Limite de la recherche

Toutefois, notre recherche s'expose à des limites, principalement au regard de la constitution de l'échantillon qui se limite seulement à 10 personnes, 7 hommes et 3 femmes et dont la représentativité de la population des étudiants en situations de handicap n'est pas démontrée. Aussi, nous pouvons nous questionner sur la représentativité de l'échantillon. En matière de représentativité du nombre de participantes et participants de l'échantillon, il ne représente que 18% du nombre total d'étudiants en situations de handicap recensés par le service handicap et accessibilité. Cela ne nous dit rien des étudiants qui n'y ont pas eu recours.

D'autre part, les services handicap et accessibilité, étant récents (2019), la représentativité selon les années d'études de l'ensemble des étudiants en situations de handicap est difficile à saisir. En outre, nous n'avons pas toujours accès à la représentativité selon la nature des déficiences de l'ensemble des étudiants en situations de handicap, car il peut s'agir de données médicales auquel seul le corps médical de l'école a accès. Enfin, nous n'avons aucune information quant à la représentativité selon le genre de l'ensemble des étudiants en situations de handicap.

Aussi, la première amélioration du servir handicap et accessibilité consistera à établir un profil précis de la population cible des étudiants qui vivent des situations de handicap et des étudiants qui disposent d'un statut de personne handicapée.

De plus, nous n'avons pas eu la possibilité d'établir deux ou plusieurs profils de l'environnement produits à différents moments. Aussi, il ne nous a pas été possible de comparer les résultats obtenus et de constater les écarts dans la qualité de l'environnement. Aussi, nous n'avons pas pu observer les variations qui auraient pu nous informer sur des changements perçus par les étudiants en situations de handicap en ce qui concerne les facilitateurs et les obstacles sur la réalisation des habitudes de vie.

Cette critique s'applique aussi à l'utilisation de la MHAVIE. En effet, étant donné que nous n'avons pas pu faire passer deux ou plusieurs questionnaires des moments différents, il ne nous a pas été possible de comparer les résultats obtenus. Les écarts observés auraient pu nous informer de changements survenus dans les facteurs personnels ou les facteurs environnementaux de la personne.

Etant donné que nous n'avons pas pu réaliser une prise de données transversales des MHAVIE et de MQE à un temps T1 et à un temps T2, nous ne pouvons fournir qu'une description mais pas une explication. Pour cela, il aurait fallu comparer nos résultats avec une deuxième prise de données à un temps T2 pour opérer une comparaison qui nous aurait permis de fournir une explication de la production du handicap au sein de l'Emlyon.

Par ailleurs, Il serait également utile de réaliser simultanément une enquête identique auprès d'un échantillon d'étudiants valides afin de mettre en évidence les situations de

discrimination liées au handicap par comparaison des résultats obtenus.

Nous devons également souligner que la constitution de l'échantillon et la réalisation de l'enquête ont été confrontées aux contraintes organisationnelles dues aux mesures sanitaires. Par conséquent, les résultats de l'étude ne peuvent pas être considérés comme étant suffisamment représentatifs pour formuler des affirmations quant aux priorités que le service handicap devrait prendre en considération.

En revanche, notre recherche nous a permis d'identifier une méthodologie qui devrait être reproduite à une plus large échelle sur un échantillon plus représentatif de la population des étudiants en situations de handicap. Dans ces conditions, l'analyse des résultats permettra réellement de développer une stratégie pertinente pour améliorer la participation sociale des étudiants en situations de handicap.

3.5.2 Méthodologie expérimentée et interprétations des informations

Nous avons utilisé les instruments MHAVIE et MQE à partir du modèle de développement humain du Processus de production du handicap (Fougeyrollas et al., 2010) pour évaluer la réalisation des habitudes de vie étudiante et identifier l'impact de l'environnement sur la réalisation de ces habitudes.

A) Utilité de la MHAVIE

Lors de l'expérimentation de cet instrument, nous avons obtenus des informations qui permettent d'éclairer la réalisation des habitudes de vie des étudiants interrogés, d'établir un profil de participation sociale, et de prendre connaissance du niveau de satisfaction des étudiants répondants. Cela peut s'avérer utile lors de la réalisation de plan d'intervention individualisé auprès des étudiants.

Par exemple, d'une manière générale, si les habitudes de vies liées à l'éducation sont réalisées, il serait toutefois nécessaire d'agir sur certains items. Cela concerne notamment les habitudes relatives aux travaux pratiques et à la réalisation des examens eu égard aux résultats de satisfaction de la prise de note du service aux étudiants, par exemple.

Concernant la communication, la réalisation de ces habitudes ainsi que leur satisfaction sont optimales. Ainsi, nous pouvons constater que les étudiants sont particulièrement à l'aise avec le fait de communiquer par internet (courriel, CHAT, Webcam) et d'utiliser un ordinateur, système vidéo, un téléviseur, un système de son.

Concernant les habitudes de déplacements, si les résultats généraux sont difficiles à déchiffrer, nous pouvons nous intéresser aux résultats individuels des étudiants concernés par des difficultés de motricité. Ainsi, il ressort qu'une vigilance doit être soulignée à propos des déplacements à l'intérieur de l'école (d'une salle à une autre, d'un étage à un autre, dans les couloirs), au fait de pouvoir ouvrir et fermer les portes de l'école et à utiliser les espaces de rangements, tels que les casiers.

L'axe prioritaire concerne les conditions physiques et le bien être psychologique des étudiants. Il s'agit en particulier d'améliorer la réalisation et la satisfaction de l'habitude de vie « participer à des activités sportives au sein de l'école », celle qui consiste à « utiliser les installations sportives de l'école (salle de musculation, de fitness par exemple) », et celle qui consiste à « réaliser des activités pour assurer votre bien-être psychologique et mental (yoga, méditation, développement personnel, etc.) organisées par l'école ». Aussi, les étudiants ont tendance à se rabattre sur des activités qu'ils sont en capacité de réaliser seuls, à savoir pratiquer des activités relaxantes ou de détente au sein de l'école (écouter de la musique, lire).

Concernant les loisirs et la vie associative, nous observons des disparités. Si pour de nombreux étudiants, ils ne rencontrent au fait de participer à titre de membre à des associations étudiantes et à leurs activités et expriment une entière satisfaction, certains ne sont pas entièrement satisfaits quand d'autres expriment une réalisation difficile voire impossible ainsi qu'une insatisfaction. D'autre part, la moitié du groupe, soit 5 personnes sur 10 ne sentent pas concernées par l'habitude de vie étudiante qui consiste à participer aux activités de groupes d'entraide. Pour la seconde moitié, toutes les personnes réalisent de façon optimale cette habitude et sont toutes très satisfaites. Nous pouvons donc en déduire que les groupes d'entraide favorisent la participation sociale des étudiants mais qu'ils doivent être davantage démocratisés.

B) Utilité de la MQE

Lors de l'expérimentation de cet instrument, nous avons obtenu des informations qui permettent d'éclairer l'impact de l'environnement physique et social sur la réalisation des habitudes de vie des étudiants.

Par exemple, le soutien des enseignants et du personnel administratif ou logistique constitue un facilitateur pour 7 étudiants sur 10 interrogés.

L'attitude de l'entourage joue aussi un rôle. Les attitudes des collègues d'études au sein de l'école est considérée comme facilitateur pour une moitié du groupe. Pour l'autre moitié, 4 personnes estiment qu'elles n'ont pas d'influence et une personne considère qu'il s'agit d'un obstacle majeur. D'autre part, les attitudes des professeurs sont aussi à prendre en compte, puisqu'elles sont considérées comme éléments facilitateur pour 6 étudiants, comme n'ayant aucune influence par 3 personnes, et comme obstacle mineur par une personne. De plus, pour la moitié des personnes interrogées l'attitude des interlocuteurs (intervenants, services de l'école, personnel de restauration, etc.) est considérée comme un facilitateur. Enfin, les attitudes des personnes à l'égard des personnes interrogées lorsqu'elles sont en groupe (séminaire, groupe de discussion, etc.) jouent un rôle majeur puisque pour sept étudiants sur les dix interrogés il s'agit d'un facilitateur.

D'autre part, il est potentiellement probable de cibler quelques points sensibles, comme les revenus personnels (ou familiaux) des étudiants qui sont considérés comme facilitateurs pour seulement deux personnes interrogées. Pour deux personnes il s'agit d'un obstacle, dont une considère qu'il est majeur. Pour quatre étudiants, ils n'ont pas d'influence. A propos des programmes publics de la MDPH seulement quatre personnes y ont été confrontées. Parmi elles, deux personnes estiment qu'il s'agit d'un facilitateur, tandis que deux personnes du groupe estiment qu'il s'agit d'un obstacle, dont une le considère comme majeur. Enfin les services des institutions financières (prêts, placements, transactions financières) constituent un facilitateur pour 6 étudiants. Aucun ne considère qu'il s'agisse d'un obstacle.

Enfin, nous avons pu récolter des informations sur les services de santé de l'école (Wellness Center, dont le service handicap). Il s'agit d'un élément facilitateur majeur pour

6 étudiants interrogés. Toutefois, il s'agit d'un obstacle pour deux étudiants, dont un estime qu'il est majeur. Une personne estime que cela n'a pas d'influence. Dans les mêmes proportions, l'accès aux prêts et aux bourses des étudiants est un obstacle pour 2 étudiants et un facilitateur majeur pour 6 étudiants. Enfin, les autres services de l'école (parascolaire, cafétéria, services aux étudiants, etc.) sont des éléments facilitateurs pour huit étudiants. Aucun ne considère qu'il s'agit d'un obstacle.

8 personnes sur 10 ne se sentent pas concernées par la disponibilité des aides techniques, jugeant pour la plupart ces critères comme étant trop médicaux. Toutefois, pour deux étudiants, il s'agit d'un obstacle majeur. En revanche, l'utilisation des aides techniques et des aménagements constitue un éléments facilitateur pour 8 étudiants. Une personne estime qu'il s'agit d'un obstacle mineur, et une autre considère que cela ne s'applique pas à son cas.

Notre enquête nous a permis d'obtenir des informations sur la place du système politique de l'école. En outre, les programmes d'égalité des chances en matière d'accès aux études, les orientations politiques de l'école, ne constituent pas d'obstacle pour les étudiants. Ils ne sont pas pour autant des facilitateurs majeurs. De plus, les orientations politiques de l'école ne sont pas des obstacles pour les étudiants. Ils ne sont pas non plus des facilitateurs majeurs : trois étudiants estiment qu'il s'agit d'un facilitateur mineur et quatre d'entre eux comme n'exerçant aucune influence. Trois personnes n'ont pas su répondre.

3.5.3 Exemples de pistes d'actions.

Les propositions d'actions sont évoquées sous réserve de confirmation des données à l'issue d'une enquête plus approfondie. De plus, l'hétérogénéité des situations rend la tâche difficile pour dégager un axe d'action unidirectionnel et uniforme.

En revanche, le service handicap et accessibilité peut cibler certaines actions à mettre en place. En effet, grâce à la MHAVIE, nous avons pu cibler les situations de handicap et celle de participation sociale des étudiants. Grâce à la MQE, nous avons davantage dégagé les éléments qui facilitent ou qui constituent des obstacles qui influencent l'apprentissage et la vie étudiante.

Au regard des résultats en matière de réalisation des habitudes de vie étudiante, le service handicap et accessibilité devrait porter un point de vigilance sur les conditions physiques et le bien être psychologique des étudiants en situations de handicap. En effet, le score de réalisation se situe à 6,7 et son niveau de satisfaction à 7,4.

Concernant la réalisation habitudes d'études relatives à l'éducation, les étudiants en situations de handicap rencontrent des difficultés dans la réalisation de leur travaux pratiques et dans le passage de leurs examens. Si les étudiants ont peu de difficultés à utiliser les services aux étudiants (orientation, service pédagogique), le service handicap et accessibilité doit néanmoins s'employer à améliorer la satisfaction liée à l'utilisation de ces services, eu égard au résultat de satisfaction. Mais la priorité à souligner est l'habitude de vie étudiante relative au suivi de la formation à distance (cours par correspondance, par module, télé-université), particulièrement plébiscitée en cette période de Covid 19. En effet, si la réalisation de l'item « suivre une formation à distance (cours par correspondance, par module, télé-université) » est optimale, le niveau de satisfaction se situe à 6.

Si les habitudes liées aux déplacements semblent satisfaisantes, cela est lié au fait que les réponses varient selon que la personne ait des difficultés motrices ou non, étant donné que le questionnaire a été soumis à l'intégralité des participants à l'étude, quelques soient leurs facteurs personnels. Aussi, si les items « vous déplacer à l'intérieur de l'école : d'une salle à une autre, d'un étage à un autre, dans les couloirs », « Ouvrir et fermer les portes de l'école », « Utiliser les espaces de rangements, tels que les casiers » ne parviennent pas à obtenir un score optimal maximal de 10, c'est parce que les étudiants ayant des difficultés motrices ont exprimé des perturbations de ces habitudes de vie. A l'inverse, eu égard au fait que le score soit supérieur à 7 et donc semble être optimal, c'est parce que les étudiants n'étant pas concernés par des difficultés motrices ont exprimé une réalisation et une satisfaction optimale. En outre, le service handicap et accessibilité de l'école devrait améliorer son accessibilité en particulier pour les personnes ayant des difficultés motrices concernant les trois items cités précédemment.

Concernant les relations interpersonnelles, les loisirs, la vie associative et collective de l'école, le service handicap et accessibilité pourrait maintenir une vigilance sur les liens

sociaux entretenus, et la participation à titre de membre à des associations étudiantes et à leurs activités. Il ne s'agit pas pour le service handicap et accessibilité de régenter cet aspect-là des étudiants en situations de handicap, mais davantage de s'assurer qu'elle n'impacte pas le bien-être et la qualité de vie étudiante, car la satisfaction liée à ces deux habitudes de vie sont inférieures au niveau de réalisation.

Pour se faire, le service handicap et accessibilité peut compter sur le soutien des enseignants et du personnel administratif ou logistique et est plébiscité par le soutien des collègues d'études au sein de l'école, puisqu'il s'agit d'un élément facilitateur à l'apprentissage et à la vie étudiante pour la majorité des étudiants. Toutefois, il devrait cibler les points qui suscitent des obstacles pour les étudiants qui l'ont exprimé tel quel afin de mener des actions pour lever ces barrières. Par exemple, il peut axer son action sur les attitudes des collègues d'études au sein de l'école, sur les attitudes des professeurs à l'égard des étudiants en situations de handicap ou d'une manière générale de leurs interlocuteurs.

D'autre part, nous pouvons préconiser que le service handicap et accessibilité puisse s'appuyer sur le Career Center qui dégage un potentiel en matière de réduction des situations de handicap dans ces domaines. En effet, pour plus de 50 % des étudiants il s'agit d'un élément facilitateur. Néanmoins, le Career center doit être accompagné dans le développement de ses compétences relatif à l'accompagnement du handicap car pour plus de 40 % des étudiants interrogés il n'a aucune d'influence sur l'apprentissage et la vie étudiante des étudiants en situations de handicap.

D'autre part, le service handicap et accessibilité devrait améliorer l'aménagement des lieux d'étude de l'école car il s'agit d'un obstacle mineur pour 40 % des étudiants interrogés.

Le service handicap et accessibilité pourrait davantage se montrer présent dans l'accompagnement des démarches MDPH, car pour les étudiants confrontés à cette institution, les programmes publics de la MDPH représentent un obstacle pour la moitié d'entre eux.

Aussi, le service handicap et accessibilité peut s'appuyer sur des services alliés comme les services de santé de l'école, celui qui gère les bourses des étudiants et l'ensemble des services de l'école (parascolaire, cafétéria, services aux étudiants, etc.) puisque pour la majorité des étudiants interrogés il s'agit d'éléments facilitateurs. Toutefois, il doit cibler ce qui pour certains étudiants pose un problème. En effet, pour un peu plus de 20 % des étudiants, les services de santé de l'école (Wellness Center, dont service handicap) et l'accès aux prêts et aux bourses des étudiants représentent des obstacles.

Enfin, le service handicap et accessibilité a toute sa place dans l'élaboration des orientations politiques de l'école, des programmes d'égalité des chances en matière d'accès aux études, notamment à destination des personnes en situation de handicap, car les étudiants en situations de handicap ont souligné à plus de 50 % qu'ils n'exerçaient aucune influence. Nous pouvons donc préconiser que le service handicap puisse avoir un droit de regard plus important dans les orientations politiques de l'école relatives aux questions du handicap.

Conclusion

En guise de conclusion, notre recherche nous a permis de mettre en avant les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants en situations de handicap recensés auprès du service handicap et accessibilité d'Emlyon Business School pour participer à la vie étudiante à égalité avec les autres étudiants de l'école.

Pour cela, nous avons abordé cette recherche à travers le concept de handicap. Nous avons entrepris une démarche analytique qui s'inscrit dans un modèle socio-environnemental (Processus de Production du Handicap, Fougeyrollas). Elle spécifie la situation de handicap et celle de participation sociale comme étant le résultat d'une interaction entre les facteurs individuels des étudiants et leur environnement d'étude (Emlyon Business School). Aussi, nous avons conduit une étude à l'échelle micro-locale étudiant les habitudes d'étude de 10 étudiants pour mesurer le degré de situations de handicap ou de participation sociale des étudiants interrogés.

Étant donné que notre question de recherche était de savoir *comment identifier et prioriser les situations de handicap pour développer la stratégie du service handicap et accessibilité, d'amélioration de l'accessibilité de l'environnement académique pour le plus grand nombre d'étudiants*, les données montrent que ce sont les habitudes relatives aux « conditions de bien-être physique et psychologique » qui sont les plus difficilement réalisées. D'autre part, on observe un plus faible taux de satisfaction que les autres habitudes d'étude pour la plus grande partie des étudiants interrogés.

Aussi, les étudiants que nous avons rencontrés font mention d'une expérience de situations de handicap dans leur cadre de vie étudiante impactant leur participation sociale. Ces entraves attisent la nécessité de tenir compte de l'interaction des facteurs personnels des étudiants avec l'environnement d'étude dans la production de situations de handicap pouvant générer un phénomène d'exclusion de la vie étudiante. Dès lors, le service doit être vigilant aux conséquences que cela peut potentiellement engendrer sur la santé physique et la santé mentale des étudiants en situations de handicap face au manque de compensation ou aux compensations inadéquates et se concentrer sur la réduction des risques de vulnérabilité.

C'est pourquoi Emylon Business devrait aussi approfondir sa stratégie d'amélioration de l'accessibilité de l'environnement physique, social et attitudinal, sa stratégie pour développer une pédagogie plus inclusive des apprentissages, et sa stratégie pour passer de la logique des mesures d'intégration (compensations individuelles) à une logique de développement d'un environnement inclusif.

Malgré les orientations sociales de l'école et les engagements pris à l'égard des étudiants en situations de handicap, nous avons donc pu constater un intervalle entre le discours et la réalité pratique du terrain. La conséquence sur la qualité d'étude des étudiants en situations de handicap suscite une préoccupation du service handicap et accessibilité chargé de l'accompagnement des étudiants en situations de handicap et du développement d'un environnement inclusif.

Ainsi, nous pouvons donc préconiser que le service handicap et accessibilité développe un système de soutien des étudiants en situations de handicap basé sur la reconnaissance des compétences des étudiants confrontés à une restriction de leur participation sociale pour comprendre ce dont ils ont besoin afin de régler ce problème au niveau environnemental. Néanmoins, notre démarche consistant à discerner « l'inclusion » de « l'intégration » a illustré l'enchevêtrement confus qu'il peut y avoir dans l'utilisation de ces deux concepts qui devrait inciter le service handicap à prendre conscience que l'intégration est à une pratique qui tend à diminuer l'écart vis à vis de la normalité étudiante, tandis que l'inclusion est une pratique qui agit sur l'environnement d'étude en faveur de tous les étudiants.

Bien que cette recherche ne soit pas quitte de contradiction, de raccourci, ou de réappropriation des travaux anthropologique de Fougeyrollas (2010), elle permet toutefois de créer des ouvertures, de mettre en doute des approches du handicap au sein du service handicap et accessibilité de l'école, et d'analyser les situations de handicap par un prisme éco-sytémique. De plus, les situations de participation sociale déclinées à travers différentes catégories d'habitudes de vie étudiante, propose un cadre fructueux pour mettre en lumière des pistes de réflexion pour orienter les missions du service handicap et accessibilité de l'école, dans le cadre d'une démarche qui souhaite être la plus inclusive possible.

Aussi, elle peut servir de point de départ d'une nouvelle légitimité des droits des étudiants en situations de handicap fondée sur la diversité, « l'univers multiple » (Fougeyrollas, 2010). En outre, cette recherche donne lieu à « une interrogation perpétuelle des prescriptions » des normes et des constitutions du pouvoirs (Fougeyrollas, 2010), afin de réduire la mainmise sur les espaces de vies étudiantes et les agissements sociaux des étudiants en situations de handicap, ainsi que l'expression qu'ils donnent à leur expérience liée à leurs habitudes d'études et à leur possibilité de participation sociale au sein de la vie étudiante.

De fait, cette étude vise une transformation et un renouvellement des modalités d'action du service handicap et accessibilité pour agir sur les processus de production du handicap. Pour cela, Emylon Business School peut travailler à l'adaptation de l'offre du service handicap et accessibilité aux besoins engendrés par les attentes en matière de participation sociale des étudiants en situations de handicap.

Si l'école se développe sur des principes d'inclusion, elle n'aura plus besoin de concevoir des fragmentations et des cloisonnements des catégories d'étudiants à accompagner, ni prévoir la hausse des coûts que cela peut engendrer.

A terme, l'objectif consiste donc à instituer un environnement inclusif permettant de favoriser l'accès aux études des étudiants en situations de handicap au sein d'Emylon Business School. En développant un environnement d'étude et d'apprentissage inclusif aux moyens d'une mise en accessibilité et d'un accompagnement à visée inclusive, le service handicap et accessibilité peut devenir un service d'appuis donnant lieu à un renforcement de la participation sociale des étudiants en situations de handicap. Dans l'hypothèse d'une réalisation de cet objectif, l'Emylon serait en mesure de proposer une réelle égalité des chances et des opportunités conformes aux exigences pédagogiques, tout en étant équitables envers l'ensemble des étudiants.

Il reste donc à déterminer les leviers et les stratégies pour informer les acteurs et les décideurs académiques en matière de réduction des situations de handicap des étudiants.

Bibliographie

- Assude, T., Pérez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2015). *Conditions d'accessibilité aux savoirs*. Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/accessibilite-et-handicap--9782706122255-page-209.htm>
- Balig, P. (2019). « Comment les étudiants handicapés sont-ils accueillis à l'université ? » *Ecole et Handicap*.
- Baudot, P.-Y. (2016). « Le handicap comme catégorie administrative ». *Revue française des affaires sociales* (4):63-87
- Baudot, P.-Y. (2020). Romuald Bodin, L'Institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap (La Dispute, 2018). *Sociologie*. <http://journals.openedition.org/sociologie/6921>
- Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale* [Phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958867>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Blanc, A. (2007). Le handicap ou le désordre des apparences. *Reliance*, n° 24(2), 151-151.
- Blanc, A. (2015). *Sociologie du handicap - 2e éd.* Armand Colin.
- Bodin, R. (2018). *L'institution du handicap. Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*. La dispute
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 250-271. <https://doi.org/10.7202/1007737ar>
- Boucher, N. (2003). Handicap, recherche et changement social. L'émergence du paradigme émancipatoire dans l'étude de l'exclusion sociale des personnes handicapées. *Lien social et Politiques*, 50, 147-164. <https://doi.org/10.7202/008285ar>
- Bussi, C. (2018). Romuald Bodin, L'institution du handicap. *Lectures*. <http://journals.openedition.org/lectures/29476>
- Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : Éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences Sociales et Santé*, 12(1), 61-88. <https://doi.org/10.3406/sosan.1994.1283>
- Capitaine, J.-Y. (2018). « L'éducation inclusive à l'épreuve des catégories : les effets de

l'assignation aux handicaps associés ». La nouvelle revue - Education et société inclusives N° 83-84(3):123-29.

CAPRES. (2015). La conception universelle de l'apprentissage – une approche de l'enseignement et de l'apprentissage l'inclusion de tous. - à l'adresse <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/04/15.04-Dossier-CAPRES-CUA.pdf>

Castelein, P. (2015). La participation sociale : un enjeu interdisciplinaire pour nos institutions. *Les carnets de la Persagotière*

Castelein, P. (2018). *De l'intégration scolaire des étudiants en situation de handicap au développement d'un enseignement inclusif ... De la nécessité de faire bouger les lignes!*. Webtv de l'Université de Nantes. A l'adresse <https://mediaserver.univ-nantes.fr/permalink/v1261a0a35162euaov0t/>

Castelein, P. (s. d.). *CIF & PPH, un « langage commun » pour comprendre le handicap*. 14.

Centre d'aide aux étudiants – Bureau de soutien à l'enseignement. Guide pratique : Adopter une approche pédagogique inclusive, Université Laval

Centre de pédagogie universitaire – Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage. (2013). Introduction aux pratiques d'enseignements inclusives Consulté 9 septembre 2021, à l'adresse <https://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca/respect/files/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>

CGE. (2019). — Repères et Références Statistiques—RERS Consulté 5 avril 2021, à l'adresse <https://www.cge.asso.fr/publications/2019-08-reperes-et-references-statistiques-rers-2019-depp/>

CGE. (2021). La CGE publie son premier baromètre sur la formation des étudiants en situation de handicap. <https://www.cge.asso.fr/liste-actualites/la-cge-publie-son-premier-barometre-sur-la-formation-des-etudiants-en-situation-de-handicap/>

Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et société*, 24(99), 37-56. <https://doi.org/10.3917/gq.099.0037>

Chassagne, J. (2018). L'accès à l'emploi améliore-t-il la participation sociale des personnes autistes de haut niveau ? Mémoire de Master 2 Situations de handicap et participation sociale, EHESP

Chauvière, M. (2003). *Handicap et discriminations*. La Découverte.

Chevrette, P. (2021). L'éducation dans l'oeil de l'IA / Ugo Cavenaghi et Isabelle Senécal, Osons l'école. Des idées créatives pour ranimer notre système éducatif, Montréal, Les éditions Château d'encre, 2017, 145 pages / Ugo Cavenaghi et Isabelle Senécal, Osons l'IA à l'école. Préparons nos jeunes à la révolution de l'intelligence artificielle, Montréal, Les éditions Château d'encre, 2019, 153 pages / Ugo Cavenaghi et Isabelle Senécal, Osons l'école d'après. Apprendre de la crise pour innover en éducation, Montréal, Les éditions Château d'encre, 2020, 63 pages. *Les Cahiers de lecture de L'Action nationale*, 15(3), 19-21.7

Dubé, France, et Marie-Neige Senécal. 2015. « Les troubles d'apprentissage au

Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

postsecondaire : de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services ». Pédagogie collégiale Vol. 23, no 1, automne 2009, p. 17-22

- Dupont, H. (2015). *La loi de 2005 et l'accessibilité scolaire : Une certaine ambiguïté*. Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/accessibilite-et-handicap--9782706122255-page-235.htm>
- Dussault, E.-L., & Ringuette, M. 2013. *L'accessibilité aux études postsecondaires: Un projet inachevé*. PUQ.
- Ébersold, S. (2002). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations: Du désavantage à la participation sociale. *Análise Psicológica*, 20, 281-290. <https://doi.org/10.14417/ap.313>
- Ébersold, S. (2009). Le devenir des lycéens et étudiants à besoins éducatifs particuliers à l'issue de l'enseignement secondaire : Esquisse conceptuelle et méthodologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42(1), 77-92.
- Ébersold, S. (2015). *Scolarité, accessibilité et inégalités*. Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/accessibilite-et-handicap--9782706122255-page-177.htm>
- Ébersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et sociétés*, n° 40(2), 89-103.
- Folcher, V., & Lompré, N. (2012). Accessibilité pour et dans l'usage : Concevoir des situations d'activité adaptées à tous et à chacun. *Le travail humain*, Vol. 75(1), 89-120.
- Fougeyrolas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université de Laval
- Gabrieli, A., & Mérens, G. (2020). Accessibilité et inclusion. *Empan*, n° 117(1), 28-33.
- Gardou, C. (2006). « Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation ». *Reliance* no 22(4):91-98.
- Gardou, C. (2008). Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 44(4), 123-135.
- Gardou, C. (2011). « Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap ». *VST - Vie sociale et traitements*, revue des CEMEA n° 111(3):18-25.
- Georget, M., Mosnier, M. (2006). La politique d'accueil des étudiants handicapés, Rapport du ministère de l'Éducation nationale.
- Gohet, P. (2006). *Définition de l'accessibilité : Une démarche interministérielle*. Ministère délégué à la sécurité sociale, aux personnes âgées, aux Personnes handicapées et à la famille.
- Hamonet, C. (2010). *Les personnes en situation de handicap : Vol. 6e éd.* (Numéro 2556). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-personnes-en-situation-de-handicap--9782130578000.htm>
- Interview de Pierre Castelein. (2018). Webtv de l'Université de Nantes. A l'adresse
Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

- Introduire des pratiques inclusives dans son enseignement. (2018, juillet 23). RIRE. <http://rire.ctreq.gc.ca/2018/07/introduire-pratiques-inclusives-enseignement/>
- Le Roux, N., & Marcellini, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. *Revue de questions et axes de recherche. Alter*, 5(4), 281-296. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.09.002>
- Léséleuc, É. de, & Boisvert, Y. (2017). Le handicap à l'université : Institutionnalisation, dilemmes et enjeux : vers une recherche franco-québécoise. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 77(1), 5-10.
- Martinez, Marie-Louise, et Christian Gadchaux. 2014. « L'appui des approches relationnelles pour favoriser l'accessibilité à l'université ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 67(3):193-208.
- Martel, Ludovic. 2015. « Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 69(1):91-107.
- Matsuoka, Emi. 2016. « Études supérieures : visibilité et réalité d'une politique du handicap Le cas de la surdité ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 75(3):71-87.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2019). Recensement des étudiants en situation de handicap. Année universitaire 2018-2019.
- Mutualité française Anjou-Mayenne. (2021). « *Du handicap sensoriel... à la situation de handicap : Changement de paradigme (...)* — à l'adresse <https://www.mfam.fr/Du-handicap-sensoriel-a-la-situation-de-handicap-changement-de-paradigme>
- Observatoire national de la vie étudiante. (2013). Enquête nationale conditions de vie des étudiants 2013. Données sociodémographiques et académiques
- Pautel, Cédric. 2017. « Les étudiants en situation de handicap dans le réseau de l'Université du Québec : un état de la situation ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 77(1):11-35.
- Philion, Ruth, Manon Doucet, Carole Côté, Martine Nadon, Nathalie Chapleau, et Line Laplante. 2016. « Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire ». *Éducation et francophonie* : 96-116.
- Philion, Ruth, Christine Lebel, et Louise M. Bélair. 2012. « Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*.
- Pierard, A. « Faire des études supérieures quand on a des besoins spécifiques, est-ce possible ? » Ufapec. Consulté 30 octobre 2020a (http://www.ufapec.be/nos_analyses/1313-etudes-sup.html).
- Raymond, Odette. 2013. « Étudiants en situation de handicap, diversité et inclusion ». *Bulletin de la documentation collégiale* n° 11, novembre 2013.

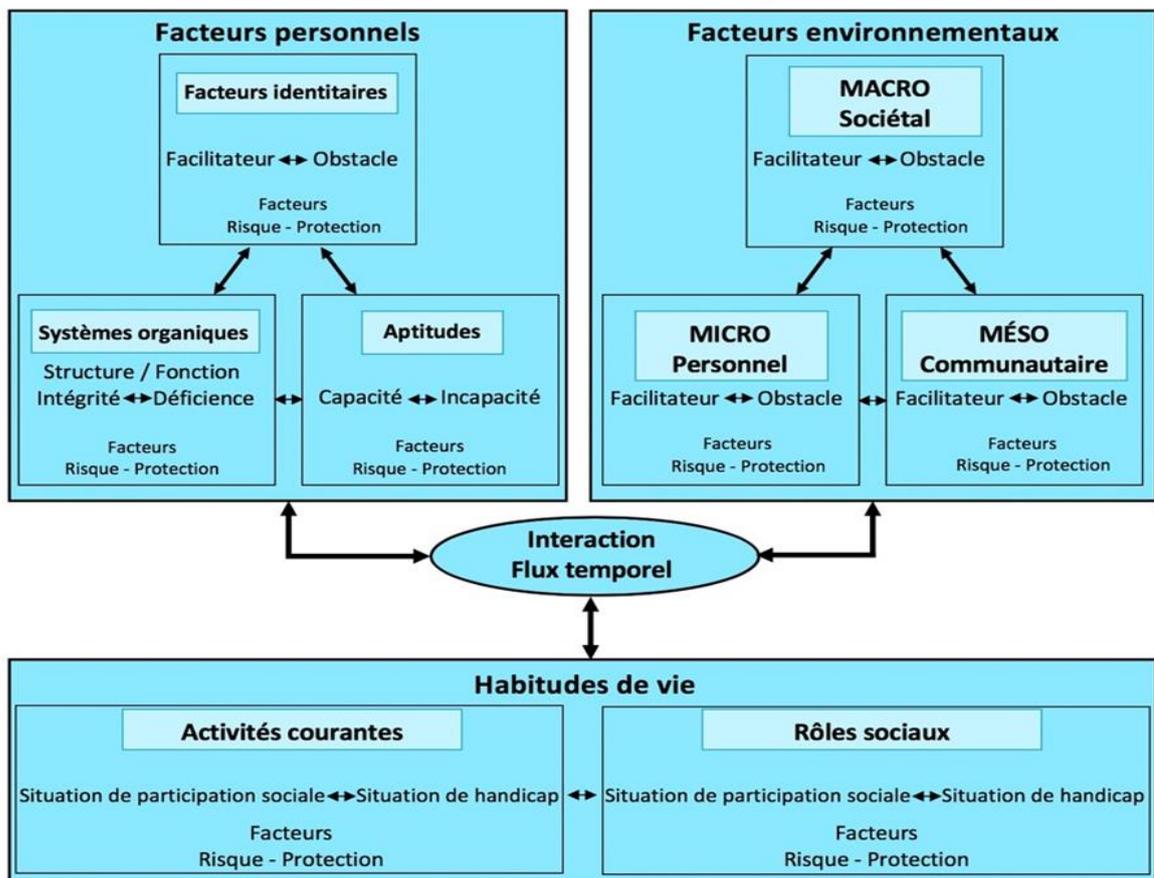
- Revillard, A. Introduction à la sociologie. Chapitre 1 La sociologie, une démarche d'analyse scientifique du social, Université Paris 13, ppt.
- Rohmer, Odile, et É. Louvet. 2006. « Etre handicapé : quel impact sur l'évaluation de candidats à l'embauche ? » *Le travail humain* Vol. 69(1):49-65.
- Segon, Michaël, et Nathalie Le Roux. 2013. « Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés ». *Agora débats/jeunesses* N° 65(3):77-92.
- Segon, Michaël, Nathalie Le Roux, Maks Banens, et Stéphane Champely. 2014. « Quelles données statistiques peut-on exploiter pour mesurer les parcours d'entrée dans la vie active des jeunes étudiants handicapés ? » *Revue française des affaires sociales* (1):216-37.
- Segon, Michaël, Lucie Brisset, et Nathalie Le Roux. 2017. « Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 77(1):117-29.
- Vaillancourt, Manon. 2017. « L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N° 77(1):37-54.
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., & Laplante, L. (2016). Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : Perspective multidisciplinaire. *Éducation et francophonie*, 44(1), 96-116. <https://doi.org/10.7202/1036174ar>
- Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L., & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : Quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et Francophonie*, 44(1), 215-237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 475-476.
- Stiker, H.-J. (2007). Pour une nouvelle théorie du handicap. *Champ psychosomatique*, n° 45(1), 7-23.
- Suau, G., & Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : Accessibilité didactique et régulations. *Carrefours de l'éducation*, n° 42(2), 155-169.
- Tiberj, V., sous la direction de Serge Paugam. (2018). Représentations. In *Les 100 mots de la sociologie*. Sciences Po Institutional REpository. <https://isidore.science/document/hdl:/2441/f0uohitsgqh8dhk97i83gap47>
- Tremblay, S., & Loïselle, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : Perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Ufapec, « Faire des études supérieures quand on a des besoins spécifiques, est-ce possible ? »
- Vérétout, Antoine. « Les étudiants en situation de handicap entre l'amont et l'aval : parcours d'accès, expériences, et perspectives professionnelles ». Thèse de Maxence ROGUE - Mémoire de l'Université de Rennes 1, de l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

doctorat, Université de Bordeaux.

Zaffran, J. (2015). *Introduction. L'accessibilité est-elle soluble dans l'accès ?* Presses universitaires de Grenoble. <https://www.cairn.info/accessibilite-et-handicap--9782706122255-page-15.htm>

Liste des annexes

Annexe 1 – Modèle du MDH-PPH



© RIPPH 2018

Annexe 2 – Questionnaire MHAVIE adapté

C o n s i g n e s	MHAVIE Version école post-secondaire		Étape 1		Étape 2						Étape 3				Score par item	
	Campus : Document complété par :		Cette habitude de vie est		Type d'aide utilisé (1 réponse ou plus selon le cas)				Niveau de difficulté			Niveau de satisfaction (= désir de changement)				
	Suivez les trois étapes suivantes (cochez les cases appropriées) Note : Ne pas oublier qu'il s'agit de la façon habituelle pour la personne de réaliser ses habitudes de vie. Vous répondez librement au questionnaire selon votre perception. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Si certains éléments plus personnels vous indisposent, vous avez le choix de ne pas y répondre.		Réalisées (par la personne ou quelqu'un d'autre)	Non réalisées (Passez directement à l'étape 3) (Ne s'applique pas (passer à l'habitude de vie suivante))	Aide technique	Aménagement	Aide humaine (une réponse seulement)			Sans ou peu	Certaine	Beaucoup	Très satisfait (= statut quo)	Satisfait		Insatisfait
Habitudes liées à l'éducation																
1.1	Suivre un cours dans une classe															
1.2	Réaliser vos travaux pratiques à l'école															
1.3	Prendre des notes															
1.4	Faire des examens															
1.5	Réaliser des travaux/devoirs à la maison															
1.6	Participer à des travaux d'équipe															
1.7	Participer à des activités parascolaires organisées par l'école. (journées spéciales, salons, conférences, visites de sites, exposition, cinéma, théâtre, concerts, etc.)															
1.8	Utiliser les services aux étudiants (orientation, service pédagogique)															
1.9	Suivre une formation à distance (cours par correspondance, par module, télé-université)															
1.10	Suivre des cours spécialisés (éducation physique, musique, informatique, etc.)															
1.11	Pouvoir ranger ses effets personnels lors des cours et activités															
1.12	Pouvoir participer au rangement collectif des locaux lorsque cela s'avère nécessaire															
1.13	Pouvoir prendre ses repas à l'école															
1.14	Utiliser les services de la bibliothèque de l'école															
1.15	Préparer et faire un voyage dans le cadre de l'école															
Communication																
2.1	Communiquer avec une autre personne à l'école (faire connaître vos besoins/un problème à un enseignement/membre du staff/collègue, exprimer vos idées)															

Annexe 3 – Questionnaire MQE adapté

Questionnaire MQE - version grande école										
<p>En tenant compte de vos capacités et de vos limites personnelles, indiquez de façon générale, à quel point les situations ou les facteurs suivants influencent votre apprentissage et votre vie étudiante au sein d'Emlyon Business School</p>		Echelle d'appréciation								
		Obstacle			Facilitateur					
									Je ne sais pas	
									Ne s'applique pas	
Réseau social (soutient de votre entourage)										
1.1	Le soutien des enseignants et du personnel administratif ou logistique									
1.2	Le soutien de vos collègues d'études au sein de l'école									
Attitudes de votre entourage										
2.1	Les attitudes de vos collègues d'études au sein de l'école									
2.2	Les attitudes de vos professeurs à votre égard									
2.3	Les attitudes de vos interlocuteurs (intervenants, services de l'école, personnel de restauration, etc.)									
2.4	Les attitudes des personnes à votre égard lorsqu'elles sont en groupe (séminaire, groupe de discussion, etc.)									
Cadre d'apprentissage et de professionnalisation de l'école										
3.1	Carreer center (service d'orientation)									
3.2	Les disponibilités actuelles des stages									
3.3	Les critères d'embauche et les tests de sélection									

3.4	L'aménagement des lieux d'études de l'école								
3.5	Les exigences de travail (obligations, performance, qualités requises, etc.)								
3.6	Les horaires de cours								
Sources de revenu (disponibilités, programmes et services financiers)									
4.1	Vos revenus personnels (ou familiaux si vous n'avez pas vos propres revenus)								
4.2	Les programmes publics de la MDPH								
4.3	Les services des institutions financières (prêts étudiants, placements, etc.)								
Services d'accompagnement social, de vie des campus et de santé de l'école									
5.1	Les services de santé de l'école (Wellness Center, dont service handicap)								
5.2	L'accès aux prêts et aux bourses des étudiants								
5.3	Les autres services de l'école (parascolaire, cafétaria, services aux étudiants, etc.)								
Services culturels, associatifs et sportifs									
6.1	Les services culturels de l'école (comme la bibliothèque, etc.)								
6.2	Les services des organismes sportifs et de loisirs de votre milieu (clubs sportifs, d'échecs, de voyages, de plein air, de collectionneurs, etc.)								
6.3	Les services des organismes communautaires de l'école (groupe d'entraide, clubs, etc.)								
Accessibilité physique de l'école									
7.1	L'accessibilité des services de restauration de l'école								
7.2	L'accessibilité physique des lieux de travail (salles de travail) et d'étude de l'école (salle de cours)								

7.3	Accessibilité des services administratifs								
7.4	Accessibilité du Learning Hub								
7.5	Accessibilité physique des entrées de l'école								
7.6	Accessibilité du Maker's Lab								
7.7	Accessibilité de l'incubateur								
7.8	Accessibilité de l'accélérateur								
7.9	Accessibilité du gymnase								
7.10	Accessibilité du Roofpop								
	Aides mises en place par le service handicap et accessibilité								
8.1	La disponibilité des aides techniques et des mesures d'aménagement								
8.2	L'utilisation des aides techniques ET DES AMÉNAGEMENTS								
	Système politique et administratif de l'école								
9.1	Les programmes d'égalité des chances en matière d'accès aux études								
9.2	Les orientations politiques de l'école								
9.3	Les responsabilités et la cohérence des divers paliers administratifs de l'école								
	Règles sociales de l'école								
10.1	Les critères d'admissibilité et d'admission								
10.2	Les procédures administratives internes à l'école								

ROGUE	Maxence	20/09/2021
Master 2 Situations de handicap et participation sociale Promotion : 2020-2021		
Impact de l'environnement sur la participation sociale des étudiantes et étudiants en situations de handicap		
Promotion 2020-2021		
<p>Résumé :</p> <p>En s'interrogeant sur les modifications que peut apporter le service handicap et accessibilité d'Emlyon Business School et sur son influence envers la participation sociale des étudiants en situations de handicap, cette étude a été menée en formulant la question de recherche suivante : <u>comment identifier et prioriser les situations de handicap pour développer la stratégie du service handicap et accessibilité d'amélioration de l'accessibilité de l'environnement académique pour le plus grand nombre d'étudiants ?</u></p>		
<p>Mots clés : Accessibilité ; Aménagements raisonnables ; Conception Universelle de l'Apprentissage, Enseignements inclusifs ; Etudiants en situations de handicap ; Handicap ; Inclusion ; Participation sociale ; Situations de handicap ;</p>		
<i>L'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique ainsi que L'IEP de Rennes n'entendent donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les mémoires : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.</i>		