



HAL
open science

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

Véronique Carrière

► **To cite this version:**

Véronique Carrière. Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30006 . tel-00718602

HAL Id: tel-00718602

<https://theses.hal.science/tel-00718602>

Submitted on 17 Jul 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« ce qui ne m'entrave pas me rend plus fort [...] grâce à la compensation la force naît des faiblesses, et les compétences des défauts »

Stern (1933) cité par Vygotski (1994 : 41)

Remerciements

Ce travail achevé, du moins dans le cadre de ce doctorat, je me dois de remercier toutes les personnes que j'ai croisées au cours de cette étude et qui par un mot, une phrase m'ont encouragé et m'ont apporté des idées.

Tout particulièrement, je dis « un grand merci » :

- à ma Directrice de Thèse, Chantal Charnet pour ses apports à mon travail ;
- à Bertrand Verine qui a initié ce travail et qui m'a ouvert les portes de la déficience visuelle ;
- aux étudiants qui ont eu la gentillesse de m'apporter un peu de leur temps, qui ont partagé leur expérience d'apprentissage et sans lesquels cette étude n'aurait pas été possible ;
- aux chargés d'accueil des services « étudiants en situation de handicap » : Aurélia, Valérie, Marie-Thérèse et Lydie qui m'ont mis en contact avec les étudiants et qui ont toujours répondu à mes sollicitations avec une grande gentillesse ;
- aux enseignants qui m'ont autorisé à assister et enregistrer certains de leurs entretiens individuels avec les étudiants ;

et enfin à tous ceux qui ont supporté mes phases d'interrogation.

Cette thèse a été préparée au sein du laboratoire :

Praxiling, UMR 5267 CNRS, Université de Montpellier 3
Route de Mende 34199 Montpellier Cedex 5

RÉSUMÉS

Cette recherche porte sur les apprentissages médiés par les TICE chez les étudiants déficients visuels. La particularité de ces apprentissages réside dans la nécessité d'utiliser des outils informatiques adaptés afin de pallier le manque de vision. La dernière décennie s'inscrit dans un contexte où le cadre législatif en faveur des personnes en situation de handicap se met en place en parallèle d'une expansion du numérique. Nous prenons appui sur un corpus audio et audiovisuel issu d'expérience d'apprentissage *in situ* et d'entretiens semi-qualitatifs. Grâce à un système d'analyse pluridisciplinaire (analyse de contenu, analyse du discours, sociocognitivism), notre étude vise, d'une part, à analyser quels sont les freins humains et techniques subsistant dans l'apprentissage de ces étudiants. D'autre part, nous nous intéressons aux stratégies mises en œuvre par les étudiants mais aussi par les acteurs de la vie universitaire afin de pallier la déficience visuelle. Enfin, en explorant les différentes modalités sensorielles, nous nous attachons à apporter des pistes de réflexion et des préconisations visant à améliorer les conditions d'apprentissage.

MOTS-CLÉS :

Étudiants déficients visuels, apprentissage, TICE, altérité, adaptation, coopération, analyse de contenu, analyse de discours, sociocognitivism.

TITRE ET RESUMÉ EN ANGLAIS :

Computer-mediated learning: the case of visually impaired students

This research deals with learning and ICT with visually impaired students. This learning particularity needs to use appropriate tools to supply the lack of vision. During the last decade, the legislative framework for people with disabilities has been set up in parallel with an expansion of digital technology. We have based our work on audio and audiovisual data with in situ learning experience and semi-qualitative interviews. Using a system of multidisciplinary analysis (content analysis, discourse analysis, sociocognitivism), our study analyze first what are the human and technical obstacles remaining in the learning of these students. Second, we focus on strategies used by students but also by those involved in university environment to compensate a visual impaired. Finally, exploring the different sensory modalities, we strive to provide reflection and recommendations for improving these learning conditions.

MOTS-CLÉS EN ANGLAIS :

Students with visual disabilities, learning, ICT, otherness, adaptation, cooperation, content analysis, discourse analysis, sociocognitivism.

SOMMAIRE

TOME I

INTRODUCTION GENERALE	12
PARTIE 1 - AVÈNEMENT DE L'INTÉGRATION DES DÉFICIENTS.....	22
VISUELS DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE	22
Chapitre 1 - Évolution sociale et juridique	24
1. La notion de handicap.....	24
2. Environnement social et cadre législatif des déficients visuels.....	29
Chapitre 2 – L'impact de la recherche dans l'évolution technologique	36
1. Technologie et déficience visuelle.....	37
1.1 Des technologies dédiées, adaptées et de conception universelle	37
1.2 Le braille	40
1.3 Les agrandisseurs.....	44
1.4 La synthèse vocale : de la parole écrite à l'oralité.....	46
2. L'arrivée des TICE dans l'enseignement supérieur.....	48
PARTIE II - CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	56
Chapitre 1 - Méthodologie.....	58
1. Le recueil des données	58
1.1 Une observation participante	58
1.2 L'entretien ethnographique.....	61
1.2.1 Profil des enquêtés	61

1.2.2 Entretiens semi-directifs	62
1.3 L'exploitation d'une vidéo en ligne.....	63
2. La transcription.....	63
2.1 Les entretiens et la vidéo	63
2.2 L'entretien par messagerie instantanée.....	65
3. Le traitement des données : l'analyse de contenu.....	65
4. Un second point d'appui : l'analyse du discours	67
Chapitre 2 - Cadre théorique de l'étude.....	70
1. Processus de dépassement de la situation de handicap.....	70
1.1 Défectologie : défaut et compensation	70
1.2 Résilience.....	74
2. Sociocognitivism : apprentissage et interactions sociales	76
2.1 L'interaction de tutelle.....	79
2.2 Interactions étudiants et pairs	80
2.3 Interactions étudiants et enseignants	81
PARTIE 3 - LES FREINS À L'APPRENTISSAGE.....	83
Chapitre 1 - Les facteurs sociaux.....	84
1. Les apports de la loi sur la prise en compte du handicap.....	85
1.1 La loi 2005 vue par les chargés d'accueil.....	85
1.2 La loi 2005 vue par les étudiants	87
2. Une marque de l'altérité : la comparaison	91
3. Les rapports avec les enseignants	94
4. Les relations avec les pairs	101
5. L'accompagnement par les assistants pédagogiques.....	104
6. Un dépassement de l'altérité : l'humour.....	105

7. Motivation et enseignement : le handicap est-il un frein ?.....	109
7.1 Motivation intrinsèque.....	110
7.2 Motivation extrinsèque.....	113
Chapitre 2 - Les facteurs techniques.....	114
1. Les contraintes institutionnelles.....	115
2. Les formats inaccessibles.....	118
3. Les plateformes d'apprentissage en ligne.....	129
4. Des pratiques encore inusitées.....	133
Chapitre 3 - Le temps de l'apprentissage.....	137
1. Le temps d'accès aux informations.....	138
2. L'organisation.....	141
3. La prise de notes.....	143
4. La lecture.....	145
5. Le temps majoré.....	149
6. La pression temporelle.....	151
7. La peur de l'avenir.....	154
PARTIE 4 – STRATEGIES ADAPTATIVES.....	156
Chapitre 1 - Adaptation des différents acteurs.....	158
1. Les étudiants déficients visuels.....	159
1.1 La prise de notes.....	159
1.2 La lecture de documents.....	165
2. Les chargés d'accueil des services dédiés aux étudiants en situation de handicap.....	167
3. Les assistants pédagogiques.....	171
4. Les pairs.....	176
Chapitre 2 - La coopération des enseignants.....	182

1. Un cours en présentiel : un exemple de coopération	183
2. L'exemple d'un dossier à réaliser	190
3. Pratiques enseignante	193
Chapitre 3 - Préconisations à destination des enseignants.....	198
1. Une pratique sociale favorisant la communication : le réseautage.....	198
1.1 Accéder aux informations.....	200
1.2 Rompre l'invisibilité sociale.....	205
2. Vers une grande diffusion : les cours en ligne.....	206
3. Vers une individualisation : une pédagogie différenciée.....	207
4. Vers une reformulation : de l'iconique à l'oral et/ou au textuel.....	210
5. Vers une transformation : le passage de l'iconique au tactile.....	212
CONCLUSION GENERALE	215
BIBLIOGRAPHIE.....	224
WEBOGRAPHIE	235

TOME II

Annexe 1. Loi n°57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs	240
Annexe 2. Loi n° 716563 du 13 juillet 1971 relatives à diverses mesures en faveur des personnes handicapées.....	247
Annexe 3. Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.	252
Annexe 4. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.....	255

Annexe 5. Charte Université/Handicap	332
Corpus I. Etudiant n°1 : entretien enseignant EN1 n°1	336
Corpus II. Etudiant n°1 : entretien n°1	338
Corpus III. Etudiant n°1 : séance de travail n°1	342
Corpus IV. Etudiant n°1 : entretien enseignant EN2.....	348
Corpus V. Etudiant n°1 : entretien enseignant EN1 n°2.....	352
Corpus VI. Etudiant n°1 : séance de travail n°2	358
Corpus VII. Etudiant n°1 : séance de travail n°3.....	360
Corpus VIII. Etudiant n°1 : cours en présentiel.....	361
Corpus IX. Etudiant n°1 et assistante pédagogique n°1	380
Corpus X. Assistante pédagogique n°1	383
Corpus XI. Entretien étudiants n°2 et n°3	384
Corpus XII. Entretien étudiant n°3	401
Corpus XIII. Entretien étudiant n°4.....	406
Corpus XIV. Entretien étudiant n°5.....	415
Corpus XV. Entretien étudiant n°6.....	422
Corpus XVI. Entretien étudiant n°7.....	428
Corpus XVII. Entretien par messagerie instantanée étudiant n°8	443
Corpus XVIII. Entretien chargé d'accueil n°1	456
Corpus XIX. Entretien chargé d'accueil n°2	464
Corpus XX. Entretien chargé d'accueil n°3	477
Corpus XXI. Témoignage reportage télévisé étudiant n°9.....	482
Corpus XXII. Témoignage reportage télévisé étudiant n°10.....	484
Corpus XXIII. Témoignage reportage télévisé étudiant n°11	486
Corpus XXIV. Témoignage reportage télévisé étudiant n°12.....	488

Conventions de transcription489

INTRODUCTION GENERALE

« Il reste notamment à prendre pleinement conscience que le handicap ne procède pas exclusivement de la déficience ou de la personne elle-même, mais, d'un côté, de la manière dont les lieux d'éducation, de culture, de travail et, plus globalement, la société le considèrent ; de l'autre, des réponses qu'ils lui apportent. » Gardou (2011 : 19)

Dans la dernière décennie, la question du handicap est devenue une préoccupation prégnante de notre société. Même si cela tarde à progresser, au cœur du débat se pose la question sur la façon d'envisager le handicap. Les réflexions menées sur le sujet conduisent à une modification de la terminologie qui est elle représentative de l'évolution. « Plus qu'un simple instrument de communication, le langage illustre la façon dont on se représente mentalement une réalité. Il n'est donc pas étonnant que les mots employés pour parler des personnes handicapées aient fait l'objet d'une remise en question parallèle à l'évolution de leur place dans la société. » (Fougeyrollas, 1995 cité par Thomazet, 2006)

Ainsi, depuis les années 1970 et jusqu'il y a peu nous parlions d'intégration en faveur des personnes handicapées alors qu'aujourd'hui les politiques éducatives se veulent inclusives. Si ces deux termes peuvent être perçus comme synonymes, ils véhiculent néanmoins des concepts différents. En effet, l'intégration scolaire est une démarche qui vise à placer un élève qui a des besoins particuliers¹ dans une classe adaptée (Potvin et Lacroix, 2009). Il ne s'agit pas ici, d'adapter l'environnement existant pour que l'élève suive un parcours ordinaire mais de l'intégrer dans un parcours spécialisé. L'inclusion scolaire qui apparaît au début des années 1990, apporte une nouvelle vision sur la manière d'aborder la prise en compte de ces profils d'élèves. Il est alors question d'anticiper leurs besoins et de les inclure en milieu ordinaire en mettant en place des aménagements et des adaptations leur permettant de suivre la même scolarité que tous. Ebersold rappelle que l'inclusion est constitutive « des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque², des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU³ la même année, de la charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union européenne⁴, et, plus récemment, un des indicateurs retenus par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne pour évaluer les politiques publiques (UNESCO, 1994; ONU, 1994 ; Union européenne, 2002) ». Ce mouvement est le résultat d'actions de chercheurs et d'associations qui œuvrent contre une scolarisation en milieu spécialisé qui leur apparaît comme marginalisante et stigmatisante.

¹ Les élèves à besoins particuliers regroupent aussi bien les élèves en situation de handicap que ceux qui présentent des troubles de l'apprentissage ou du comportement.

² Déclaration de Salamanque & Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux [en ligne] http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html (page consultée le 14 mars 2012)

³ Les règles pour l'égalisation des chances des personnes handicapées ont été adoptées par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 20 décembre 1993 (résolution 48/96).

⁴ Charte de Luxembourg, [en ligne] http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html (page consultée le 14 mars 2012)

L'enjeu de l'inclusion des personnes en situation de handicap dans la sphère éducative revêt un enjeu majeur puisqu'elle constitue une ouverture vers le monde professionnel. À l'heure actuelle, seulement un tiers des déficients visuels occupe un emploi. Ce chiffre n'est pas uniquement en relation directe avec leur handicap physique mais est souvent la résultante de leur faible qualification. L'Agefiph¹ rapporte que d'après des études réalisées par des organisations de déficients visuels, il est clairement démontré que les personnes les plus autonomes sont aussi les plus diplômées et que ce sont celles qui ont poursuivi leurs études en milieu ordinaire qui trouvent un emploi. L'intérêt que présente la poursuite d'études pour personnes en situation de handicap est clairement démontré à la lumière de ces données.

En ce qui concerne notre étude, nous nous intéresserons plus particulièrement à un profil d'étudiant spécifique : l'étudiant déficient visuel. Aussi, il nous paraît indispensable de définir la « déficience visuelle ». Ce terme fait référence à de nombreuses affections de la vue : « d'une faible altération de la vue à l'absence totale de perception, il existe une multitude de nuances, qui présentent des caractéristiques et recouvrent des handicaps très différents. »² À chaque altération d'un de ces éléments qui compose l'œil : cornée, humeur aqueuse, cristallin, diaphragmé par l'iris et corps vitrés, va correspondre un ou plusieurs types de déficience visuelle. 1.500.000 personnes souffrent en France de déficience visuelle plus ou moins accentuée; 60.000 sont aveugles et plus de 500.000 sont très malvoyantes. On peut dire, pour fixer les idées : 1 Français sur 1 000 est aveugle et 1 sur 100 est malvoyant. Il ne peut plus lire, ou lit avec de grandes difficultés, il ne peut plus conduire et n'a plus de vision fine. S'il arrive à se diriger seul dans la rue, bien souvent il ne reconnaît pas les personnes qu'il croise et ne distingue que des silhouettes. Aujourd'hui, la cause majeure de la perte de la vue est l'âge et comme la population française vieillit le nombre de personnes déficientes visuelles va croissant. 70 % d'entre elles ont plus de 60 ans. La perte de la vue n'est donc pas le lot de quelques malchanceux ; elle nous concerne tous et chacun peut en être victime un jour³. Les moins de 25 ans ne représenteraient que 6% de cette population et il n'y a en fait que peu d'enfants qui présentent une déficience visuelle car c'est un handicap qui survient surtout avec l'âge comme nous l'avons déjà précisé. Il y a peu de jeunes aveugles comparativement aux malvoyants, ce qui tout en demeurant un constat plutôt positif n'est pas sans entraîner des difficultés d'apprentissage pour les deux catégories.

Suivre un cursus dit « normatif » n'est pas sans poser de nombreux problèmes pour ces étudiants en situation spécifique. En effet, les pratiques d'enseignement sont majoritairement axées sur une transmission de l'information visuelle. Certes, pendant les enseignements en présentiel, les étudiants sont dans l'écoute de ce que dit l'enseignant mais le cours s'accompagne maintenant souvent d'illustrations et de résumés qui sont projetés sur écran par un vidéoprojecteur. Parfois, les enseignants distribuent des textes photocopiés. Or, suivant le degré de malvoyance, ces informations ne sont pas toujours accessibles aux

¹ L'Agefiph est une association privée au service des personnes handicapées et des entreprises.

² A.I.R (nd) [en ligne] <http://www.air-asso.org> (page consultée le 30 mars 2009)

³ *Ibid.*

étudiants déficients visuels. Plusieurs interrogations se posent alors : comment étudier lorsqu'on est déficient visuel et que l'on ne peut accéder à toutes ces informations ? En effet, comment prendre des notes de cours ? Comment accéder aux documents ? Il est pour ces étudiants-là quasiment impossible de déchiffrer ceux sous format iconographique. Comment faciliter les apprentissages des déficients visuels en position d'étudiants ? La transformation du support entraîne une modification de la forme, l'activité en elle-même en est-elle affectée ? C'est pourquoi l'enjeu de l'apprentissage informatique adapté va être de permettre à l'élève dans le milieu scolaire puis à l'étudiant déficient visuel dans le milieu universitaire de suivre une scolarité. Celui-ci devra alors s'adapter et adopter des outils lui permettant d'écrire et d'enregistrer les cours.

Pour ce faire, une préparation en fonction de la pathologie paraît nécessaire. En effet, si pour les non-voyants elle peut être globalement uniformisée, les formes de malvoyance sont variables d'un apprenant à l'autre. En effet, il existe différents types de déficience visuelle, nous retiendrons la classification de l'OMS selon cinq catégories. Les catégories I et II correspondent à ce qu'il est convenu d'appeler la malvoyance. On parle aussi de basse vision ou d'amblyopie ou encore de vision réduite. Les catégories III, IV et V correspondent à la notion de cécité.

Catégorie OMS	Conditions sur l'acuité visuelle	Type d'atteinte visuelle
Catégorie I	Acuité visuelle corrigée binoculaire inférieure à 3/10 et supérieure ou égale à 1/10 avec un champ visuel d'au moins 20 degrés.	Malvoyance légère
Catégorie II	Acuité visuelle corrigée binoculaire inférieure à 1/10 et supérieure ou égale à 1/20	Malvoyance profonde
Catégorie III	Acuité visuelle corrigée inférieure à 1/20 et supérieure ou égale à 1/50, ou champ visuel inférieur à 10 degrés mais supérieur à 5 degrés.	Cécité partielle
Catégorie IV	Acuité visuelle inférieure à 1/50 mais perception lumineuse préservée ou champ visuel inférieur à 5 degrés.	Cécité presque totale
Catégorie V	Cécité absolue, absence de perception lumineuse.	Cécité totale

Figure 1. Les 5 catégories de déficiences visuelles selon l'OMS ¹

Suivant le degré de malvoyance, les besoins diffèrent et un outil est particulièrement préconisé. Par exemple, pour un déficient visuel dont on sait qu'il va perdre la vue à terme, on recommande directement l'apprentissage du braille alors que pour un autre qui reste potentiellement malvoyant, l'utilisation du grossisseur d'écran² est préconisée.

En fait, les principaux freins à l'apprentissage sont :

- la prise de notes : l'apprenant ne peut pas toujours saisir lui-même les cours ;
- la lecture : que ce soit la lecture des ouvrages ou la lecture au tableau, cela s'avère selon la pathologie difficile voire impossible ;

¹Centre vue autonomie et intégration, pour aveugles et malvoyants, (n.d.), [en ligne] <http://www.centrevue.ch/consequences-handicap-visuel-baisse-acuite-visuelle> (page consultée le 14 novembre 2009)

² Le grossisseur d'écran est un logiciel qui permet d'agrandir une partie de l'écran.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- la recherche documentaire : tous les ouvrages ne sont pas accessibles aux déficients visuels parce qu'ils n'existent ni en braille ni en audio ;
- les déplacements dans l'espace.

Ces difficultés peuvent être illustrées de la façon suivante :

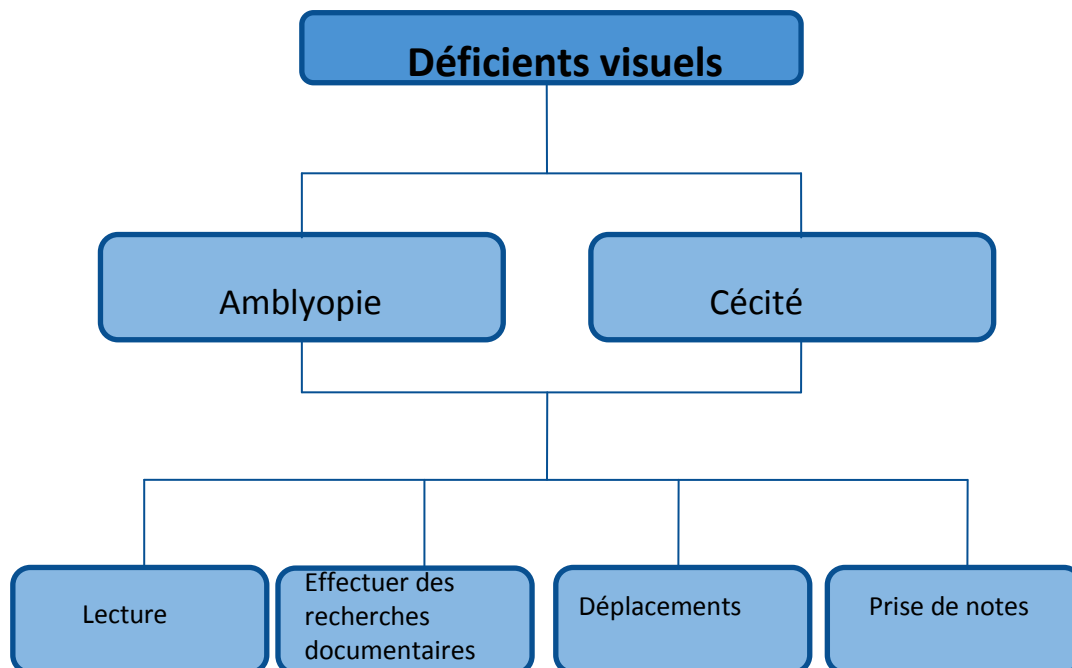


Figure. 2 Les freins à l'apprentissage des déficients visuels

À ce propos, Paris (1996) explique à juste titre que l'échec scolaire n'est pas dû au fait que les déficients visuel auraient moins de capacité qu'un voyant mais met en cause le fait que leur réussite est gênée par des obstacles liés à l'environnement. En effet, c'est parce que les ressources pédagogiques sont prévues pour des apprenants voyants que les déficients visuels n'y ont pas accès. C'est aussi parce que les aménagements propices pouvant leur permettre un déplacement autonome ne sont pas toujours prévus qu'ils se trouvent en situation inconfortable. L'auteur précise que pour remédier à ces gênes : "In short, pedagogical material must be adapted to the needs of the visually impaired. A qualified, versatile staff should be hired so that any problem can be tackled. In our opinion, training in ordinary circles is a good

way for the visually impaired to integrate into ordinary working spheres¹” (1996 : 308). Pour cette raison, il préconise l'utilisation d'un matériel adapté et une scolarisation en milieu ordinaire.

Tout est inter-relié, de l'objectif final qui est la réussite professionnelle en découle un objectif à moyen terme qui est celui de réussir dans les études. Pour cela, l'étudiant va être amené à apprendre puis à utiliser les moyens informatiques qu'il aura choisis. C'est pourquoi, notre étude propose dans sa première partie d'apprécier l'évolution des conditions d'apprentissage destinées aux déficients visuels.

Tout d'abord, nous tracerons l'historicité de la représentation du handicap dans notre société. Nous rappellerons comment a évolué la vision de société à l'égard de la personne handicapée : de la personne monstrueuse, à l'infirme et enfin grâce aux travaux du RIPPH² à la personne en situation de handicap. Le cadre législatif permet de concrétiser cette évolution qui a elle-même contribué à mener à la législation d'aujourd'hui. Aussi, il nous paraît pertinent de faire un état des lieux des principales lois françaises sur le handicap : de la première loi de 1957 sur le reclassement professionnel des travailleurs handicapés qui introduit pour la première fois la notion de travailleur handicapé jusqu'à la loi 2005 sur l'égalité des chances qui est au cœur des avancées menées en terme d'éducation en milieu ordinaire des élèves et étudiants en situation de handicap.

Le contexte sociétal donné, nous nous intéresserons aux outils informatiques adaptés. Grâce à l'arrivée des technologies informatiques adaptées à la déficience visuelle, notamment la synthèse vocale et le braille éphémère (plage tactile, bloc-notes braille), les déficients visuels ont pu avoir les moyens techniques de suivre un cursus normé. Nous nous attacherons à faire un état des lieux des recherches ayant mené jusqu'à la conception des outils informatiques adaptés existants. S'ensuivra une présentation du braille et de ces outils, préalable nécessaire à la compréhension de la façon dont les étudiants déficients visuels saisissent et accèdent à l'information.

Prenant en compte l'environnement d'apprentissage, nous nous intéresserons également à l'arrivée des TICE³ dans l'enseignement supérieur. En 1998, les réflexions menées par le ministère de l'Education Nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur voient la nécessité d'intégrer ces nouvelles technologies dans les établissements d'enseignement supérieur. Nous verrons que cela constitue un vaste chantier donnant lieu à différentes actions et notamment le plan Re/so 2007 qui vise à généraliser les usages des TICE. Cela implique que les enseignants intègrent ces outils à leurs usages et modifie

¹ Traduction libre : « En bref, le matériel pédagogique doit être adapté aux besoins des malvoyants. Un personnel qualifié et polyvalent devrait être engagé afin que tout problème puisse être abordé. À notre avis, l'apprentissage en milieu ordinaire est un bon moyen pour les déficients visuels d'intégrer un cadre de travail ordinaire. »

² Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.

³ Technologies de l'Information et de la Communication Educative

inéluclablement certaines de leurs pratiques. Par ailleurs, les personnes en situation de handicap ne sont pas oubliées et nous verrons quelles sont les mesures proposées.

Les technologies adaptées, l'avènement des TICE dans l'enseignement supérieur, ainsi que la loi 2005 sur l'égalité des chances qui prévoit des mesures en faveur des étudiants en situation de handicap constituent des circonstances favorables aux étudiants déficients visuels. Toutefois, les contraintes restent nombreuses et ce sont notamment ces dernières que nous visons à mettre en exergue grâce à un recueil de données.

Ainsi, dans la seconde partie, nous exposerons notre cadre méthodologique de recueil de données qui n'a pas été sans nous poser de multiples questionnements. En effet, après une tentative d'enquête par questionnaire qui a échoué nous avons dû nous repositionner et réfléchir à la manière d'observer les pratiques des étudiants. Nous verrons alors comment grâce au service dédié aux étudiants en situation de handicap nous avons pu mettre en place un tutorat auprès d'un étudiant non-voyant qui a donné lieu à une observation participante et à des enregistrements numériques. Puis, nous rapporterons comment nous avons enrichi notre corpus par le biais d'entretiens semi-directifs et qualitatifs auprès de différents acteurs de la vie universitaire concernés par la déficience visuelle : étudiants déficients visuels, chargés d'accueil, assistants pédagogiques et enseignants. Enfin, nous présenterons plus précisément l'étape de modification des données orales sous forme textuelle, préalable indispensable à la méthode d'analyse choisie. En effet, souhaitant associer notre démarche ethnographique qui relève en principe de la sociologie à une méthode d'analyse linguistique, l'analyse de contenu constituera un compromis entre ces deux démarches. En outre, nous nous appuierons sur certains outils proposés par l'analyse du discours pour mener à bien nos analyses. En effet, notre sujet d'études se trouve au confluent de plusieurs disciplines : les sciences de l'éducation, la sociologie, la psychologie des apprentissages, la psychologie sociale et enfin la linguistique qui nous apporte des outils d'analyse. Cette interdisciplinarité nous a amené à examiner différentes approches.

Le cadre théorique nous apportera, quant à lui, les bases à nos questionnements notamment sur la compensation du déficit visuel par un autre sens grâce aux théories de la déféctologie (Vygotski, 1994). L'auteur souligne l'importance de la collaboration entre les voyants et les non-voyants comme source fondamentale de compensation. De plus, la résilience (Vanistendael, 1996 ; Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik, 2001 ; Anaut, 2003) nous apporte des éclaircissements sur la façon dont l'étudiant déficient visuel va puiser dans ses ressources psychiques pour faire face aux obstacles et surmonter des conditions d'apprentissage parfois difficiles. Notamment, sont mises en avant les aptitudes à interagir positivement avec son environnement et avec les autres. Les deux théories renvoient donc à l'importance de la relation à l'autre, ce qui nous a amené à examiner les apprentissages des étudiants déficients visuels à la lumière du sociocognitivism. Ce courant de pensée place les actions sur l'environnement et les interactions avec les autres comme primordiale dans l'apprentissage. (Vygotski, 1933, 1997) En outre, il nous précise qu'il faudra prendre en compte le contexte de production des interactions enregistrées pour leur donner du sens. Par exemple, nous pouvons d'ors et déjà postuler que le cadre institutionnel universitaire dictera des règles de communication et que les interactions étudiant/enseignant et étudiant/pair différeront l'une de l'autre. Nous nous intéresserons alors aux spécificités de ces interactions (Sorsana, 1999), ainsi qu'à l'interaction de tutelle (Bruner, 1983), (Wood, Bruner et Ross, 1976 ; 1983). Toutefois, nous verrons aussi que la place de chacun ne donne pas un caractère

totalelement prédéterminé à l'échange et qu'il peut donner lieu à des négociations (De Nuchèze et Colletta, 2002).

La troisième partie consacrée à l'analyse de notre corpus s'intéressera aux freins relationnels rencontrés par les étudiants déficients visuels dans leur apprentissage. Nous avons vu que la technologie apporte le moyen d'effectuer les actions indispensables à l'apprentissage universitaire (prise de notes, accès à l'information) mais la technique a parfois ses limites et l'étudiant nécessite alors une aide humaine pour pallier sa difficulté. Nous vivons toutefois dans une société antagoniste à deux vitesses. D'une part, elle évolue rapidement dans différents secteurs : les technologies, les sciences, les communications. D'autre part les représentations portées sur les personnes en situation de handicap semblent perdurer.

Dans le premier chapitre de cette troisième partie, nous examinerons comment l'altérité influe sur l'accompagnement et l'aide dont peuvent bénéficier les étudiants déficients visuels. Nous verrons que la loi 2005 sur l'égalité des chances a certes apporté des améliorations sur les conditions d'apprentissage des étudiants en situation de handicap, mais que toutefois, la peur du préjugé persiste. Nous nous intéresserons alors à la façon dont cette appréhension intervient sur la relation des étudiants déficients visuels avec leurs enseignants, leurs pairs et leurs assistants pédagogiques. Nous verrons aussi comment ils usent de l'humour comme mécanisme de défense et comment par la motivation ils peuvent dépasser certaines difficultés.

Dans le second chapitre, ce sont les freins techniques qui retiendront notre attention. En effet, les outils informatiques adaptés offrent de grandes potentialités mais les formats iconiques restent problématiques et donc une partie des informations sont indisponibles. De même, certains formats ne peuvent être lus par les lecteurs d'écran et les ressources déposées sur les plateformes d'apprentissage sont difficiles d'accès. L'organisation des fichiers peut également constituer une difficulté supplémentaire. Nous présenterons des exemples de cas rencontrés afin d'illustrer les obstacles techniques que les étudiants déficients visuels rencontrent.

Au cours du troisième chapitre, nous nous attèlerons à mettre en exergue l'une des difficultés récurrentes dans l'apprentissage des étudiants déficients visuels : la temporalité. Assurément, leurs activités leur demandent bien souvent davantage de temps qu'à l'étudiant lambda : l'accès à l'information que ce soit avec une loupe ou le lecteur d'écran ne peut être appréhendé d'un regard, la lecture, l'écriture sont autant d'activités chronophages que le bénéfice du temps majoré¹ lors des examens ne suffit pas à résoudre.

Après cette étude des difficultés, la seconde partie des analyses, et dernière partie de nos travaux, s'attachera à mettre en évidence les stratégies d'adaptation des différents acteurs.

¹ Temps supplémentaire accordé lors des examens, nous le décrirons plus précisément lors de ce chapitre.

Tout d'abord, au cours du premier chapitre nous verrons comment les étudiants déficients visuels mettent en œuvre des stratégies pour faciliter leur apprentissage (prise de notes et lecture de documents). Ensuite, nous examinerons comment les chargés d'accueil des services dédiés aux étudiants en situation de handicap font face aux exigences de leur travail qui a pour particularité d'être un nouveau métier et de les confronter à des situations inédites. De même, nous nous intéresserons aux assistants pédagogiques qui, bien souvent, sans aucune connaissance préalable sur la déficience visuelle, doivent accompagner l'étudiant. Puis, nous relèverons l'importance de la relation avec les pairs qui constituent une aide précieuse tant pratique qu'émotionnelle.

Le chapitre suivant se focalisera sur la coopération des enseignants. Par le biais de différents cas (un cours en présentiel enregistré *in situ*, un dossier à réaliser...) nous montrerons combien l'implication de ses enseignants est précieuse à l'étudiant mais aussi combien l'enseignant qui se trouve face à des situations sans précédent doit œuvrer en coopération avec l'étudiant pour être en mesure de proposer des solutions adéquates.

Enfin, le dernier chapitre qui clôturera cette partie aura pour objectif d'émettre des préconisations à destination des enseignants. En nous appuyant sur les différentes analyses menées, nous nous ingénerons à proposer des pistes de réflexions visant à permettre aux enseignants de pallier les difficultés d'apprentissage des étudiants déficients visuels. En somme, notre travail a pour volonté de participer d'une réflexion globale visant à faciliter les apprentissages de ces étudiants aujourd'hui.

PARTIE 1

**AVÈNEMENT DE L'INTÉGRATION DES DÉFICIENTS VISUELS
DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE**

Introduction

L'inclusion des enfants en milieu scolaire ordinaire puis des étudiants dans l'enseignement supérieur est issue d'un long parcours : d'une modification de la représentation du handicap à des textes de loi ; de la création des outils informatiques adaptés à l'arrivée des TICE dans l'enseignement supérieur...

Ce problème n'est pas d'aujourd'hui et englobe un enjeu plus vaste. En effet, pour les personnes atteintes d'une incapacité, l'accès aux savoirs est une condition indispensable à l'opportunité d'avoir une perspective professionnelle choisie. Il est constaté que la majorité des déficients visuels qui occupent un emploi sont le plus souvent kinésithérapeutes ou standardistes mais n'existe-t-il pas d'autres alternatives, d'autres choix, faut-il encore qu'ils soient classifiés dans une autre catégorie alors qu'ils sont déjà classés comme suit par la nomenclature de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) :

- 1- il est handicapé
- 2- il est handicapé sensoriel
- 3 - il est handicapé sensoriel visuel
- 4 - il est handicapé sensoriel visuel de catégorie IV

Evidemment certains métiers semblent exclus : chirurgien, cameraman mais les perspectives sont peut-être plus larges et plus diversifiées qu'on ne le croit. Nous avons des représentations toutes faites du handicap visuel et plus largement du handicap. Nous considérons que ces représentations influent sur leur inclusion et qu'il importe donc de regarder comment le handicap est perçu.

Au cours de cette partie, nous nous attarderons donc sur la question de la représentation du handicap afin de voir comment par son évolution, la loi est intervenue pour permettre aux personnes en situation de handicap une meilleure participation sociale. Enfin, nous nous intéresserons à la question de l'accès à l'enseignement supérieur plus spécifiquement et plus précisément à ce que les technologies apportent comme possibilités d'apprentissage en milieu universitaire. Après une présentation des outils existants aujourd'hui s'ensuivra un état des lieux de l'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur.

Chapitre 1

Évolution sociale et juridique

La déficience visuelle est considérée comme un handicap. Aussi, nous paraît-il intéressant de nous pencher sur l'historique de ce concept. La question du handicap est fort présente dans notre société et surtout depuis ces dernières décennies durant lesquelles l'intérêt qu'on lui porte n'a cessé de croître. Toutefois, du « monstre » au « handicapé » et « à la personne en situation de handicap, » il a fallu un long chemin car le handicap est porteur d'une longue historicité négative. Le handicapé a longtemps été considéré comme « un autre », quelqu'un de différent et même d'« anormal ». La personne handicapée suscite frayeur (on a si peur que ce coup du mauvais sort ne nous arrive) voire compassion. Avec de telles considérations comment prendre en compte sa situation ? La société ne paraît pas être en mesure d'intégrer ces personnes. L'évolution a été longue mais la prise en compte de la situation de handicap a considérablement évolué. Même si des avancées restent à souhaiter, le regard que la société porte sur le handicap n'est plus aussi négatif, nous proposons d'en retracer l'évolution.

Puis, nous montrerons de quelle façon cela s'est concrétisé dans notre société par une réflexion sur les droits de la personne handicapée qui a mené à instaurer des lois. En effet, les lois sont représentatives de la société puisqu'elles en dictent les normes. Nous présenterons alors les principales lois françaises qui prennent en compte les personnes en situation de handicap.

1. La notion de handicap

Si nous remontons jusqu'à la mythologie, tous ceux qui étaient pourvus d'une difformité du corps étaient perçus comme monstrueux et suscitaient méfiance et crainte. Depuis fort longtemps, la différence fait peur et la société s'organise autour du prototype, de ce qu'elle considère comme normal. Passé la période barbare au début de l'époque médiévale où les enfants malformés étaient supprimés à la naissance, au XII^{ème} siècle une vision plus humaniste amène à fonder des instituts pour recueillir les handicapés et les vagabonds. Dans tous les cas de figure, le handicapé est bien souvent séparé des autres.

Le mot « handicap » est utilisé pour la première fois en France en 1827 pour nommer une course hippique dans laquelle on égalise les chances des concurrents. Pour égaliser les chances, les organisateurs répartissent des désavantages entre chaque participant en fonction de la force des chevaux (Bryon, 1997). Par exemple, on va donner de l'avance à celui que l'on considère moins bon. Le terme handicap désigne donc à cette époque un désavantage que

l'on donne à un concurrent afin que tous démarrent la compétition avec des chances égales. Puis au XX^{ème} siècle, le corps médical s'approprié ce terme et le substitue aux notions d'infirmité, d'invalidité et d'inadaptation. Le handicap désigne alors une maladie : handicap moteur, handicap mental etc. Enfin, le XXI^{ème} siècle, donne une dimension sociale au handicap, avec les droits de la personne handicapée.

Nous retiendrons la définition du handicap basée sur les travaux de l'OMS qui dépasse le modèle médical traditionnel. Le handicap est distingué par trois niveaux :

- la déficience qui correspond au niveau médical et qui caractérise la perte ou l'altération physiologique ;
- l'incapacité qui est la conséquence de la déficience sur la réalisation des activités ;
- et le désavantage qui caractérise les conséquences de la déficience et de l'incapacité sur la vie sociale de l'individu.

Le handicap est donc l'expression d'un désavantage, ce qui ajoute une dimension contextuelle au regard des définitions antérieures. « Dans le contexte de l'expérience de santé, un désavantage social est un désavantage pour un individu donné, résultant d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou empêche l'accomplissement d'un rôle social qui est normal pour cet individu (selon l'âge, le sexe et les facteurs sociaux ou culturels) » (Chapireau et al., 1997 : 96).

Selon Crété, le handicapé est une personne « mise en état d'infériorité » (2007a : 11). Dans le langage commun, il n'est pas nécessaire d'avoir une déficience pour être désigné comme handicapé, le sens qui en est donné est plus large. Nous dirons de quelqu'un qui cherche un emploi mais qui n'a pas son permis de conduire et qui ne peut donc se déplacer qu'il a un handicap dans sa recherche d'emploi. Ceci sera d'ailleurs considéré comme tel pour une personne qui réside en milieu rural mais ne le sera pas pour un résident en milieu urbain. Cela désigne alors bien dans ces cas de figure l'expression d'un désavantage.

Par ailleurs, il existe une norme sociétale. Nous définirions la norme par une référence de comportement, de pensée, d'être, communément admises dans un groupe donné et qui peut donner lieu à une marginalisation (implicite ou explicite) de ceux qui n'y sont pas conformes. La société crée la norme et ceux qui n'y répondent pas peuvent-être stigmatisés. Le handicap désignera alors une incapacité dont sont pourvues des individus qui sont considérés comme hors norme. Ebersold précise qu'« appartenant au langage des évidences quotidiennes cette notion a pénétré le vocabulaire de la loi et de l'action administrative donnant par ailleurs une apparence d'unité au domaine de la déficience » (1997 : 23). Ces individus pourvus d'une incapacité seront catégorisés comme « handicapés ». Cette catégorisation provient d'un besoin inhérent de l'homme de penser les autres par processus d'identification ou de

différenciation. Les individus sont classifiés en fonction d'attributs et caractéristiques qu'on leur affecte. Ainsi dans la dénomination « handicapé », nous retrouvons des individus pourvus d'attributs différents de la majorité des autres individus représentatifs d'une norme. Parmi les attributs qui sont communément adjoints au handicapé, nous retrouvons celui d'incapacité car il est perçu comme pourvu de moins de capacités que l'individu *normal*. Par contre il pourra être doté de sens surdéveloppés¹ ainsi on pensera l'aveugle comme jouant de la musique car dépourvu de la vue, il aura un goût pour la musique et il aura des facilités grâce à son ouïe. À partir de ces caractéristiques indûment attribuées, nous nous forgeons des représentations erronées.

Selon Goffman, « la société établit des procédés servant à répartir en catégorie les personnes et les contingents d'attributs qu'elle estime ordinaires et naturels chez les membres de chacune de ces catégories » (1963 : 11). De ce fait de façon inconsciente et automatique lorsque nous rencontrons une personne nous lui donnons des attributs nous permettant de la référencer dans une catégorie ou une autre. La différence physique est stigmatisée en ce sens (Goffman parle de monstruosité du corps) qu'elle sort de l'ordinaire, qu'elle dévie de la norme attendue. Nos comportements peuvent alors être influencés par nos représentations face à eux. La différence s'oppose à la norme, pourtant elles sont intrinsèquement liées car l'une n'existerait pas sans l'autre. Les représentations qu'elles génèrent ont pour conséquence une stigmatisation. Effectivement, à travers la norme, n'instaurons nous pas un idéal, une illusion de ce qu'il faut être pour vivre heureux ? Qui ne s'est pas dit en croisant une personne handicapée « le pauvre » ou alors « mon dieu quel horreur je ne pourrai vivre sans la vue ». Cette fausse empathie est en réalité une façon masquée de se ramener soi-même à sa propre normalité et à cette peur de ne pas être conforme à la norme et d'être perçu comme différent.

L'être humain n'a de cesse de d'établir des différenciations entre lui et les autres. Ce processus de différenciation va lui permettre de s'identifier à un ou des groupes avec lesquels il partage certains traits communs. La catégorisation se fonde alors à partir de ressemblances, du partage de propriétés intrinsèques qui regroupent certains individus. Ce regroupement amène à attribuer des caractéristiques communes à ces groupes sur lesquels va s'appuyer le stéréotype. Le stéréotype correspond aux traits associés communément à un groupe. L'individu n'est alors pas perçu objectivement mais en fonction d'un critère mis en saillance au détriment des autres. Par exemple, on dira « l'aveugle » en parlant de celui-ci comme si la personne était réduite à son seul statut de non-voyant. L'individu est alors réduit à la marque de sa déficience. Ce stéréotype justifiera le préjugé qui pourra pousser à avoir une attitude discriminante envers le groupe social stéréotypé. Il établit une différenciation sociale. Sans connaître la personne du simple fait de la catégoriser dans un groupe, on lui attribue des caractéristiques, l'évaluation est alors arbitraire. Un grand nombre d'individus partage ce que

¹ Toujours en rapport à la norme.

nous nommerons des aprioris. Par exemple, la personne pourvue d'un handicap n'a pas autant de possibilités et de capacités que la personne dite *normale*.

C'est comme si nous attendions de telle personne qu'elle ait des attributs bien précis en fonction de la façon dont nous l'avons catégorisé. Nous créons des hypothèses que nous fixons comme des réalités. Goffman parle alors « d'identité social virtuelle » et d' « identité sociale réelle » (1963, 1975 : 12) si nous sommes en mesure de prouver que l'individu possède les attributs que nous lui administrons. Keitlen rapporte les dires d'un aveugle : « on m'a demandé de faire de la publicité pour un parfum, probablement parce que comme je n'y vois pas, mon odorat est censé être hypersensible » (1962 : 10).

La déficience visuelle peut avoir de nombreuses répercussions sur la vie sociale de l'individu dont la mobilité physique et l'accès à l'information. En effet, les différents objets du quotidien sont conçus en fonction de la norme et donc en majeure partie pour des personnes voyantes. La prise en compte sociale de ceux que nous nommons « handicapés » et plus particulièrement dans le champ éducatif qui nous intéresse a suivi un long cheminement.

Nous rejoignons alors le point de vue du RIPPH¹ (Réseau International sur le Processus de Production du Handicap) qui considère que le concept de normalité ne vaut pas pour l'être humain et pour lequel la notion de norme doit être pensée d'un point de vue éthique. Ainsi, comme nous le montre le schéma suivant, le RIPPH propose un processus de production du handicap selon lequel ce ne sont pas les facteurs organiques qui créent le handicap mais l'environnement qui positionne l'individu en situation de handicap.

¹Le RIPPH est un organisme international visant l'exercice du droit à l'égalité des personnes ayant des incapacités par le biais du développement et de la diffusion des connaissances, contribuant à une société inclusive.

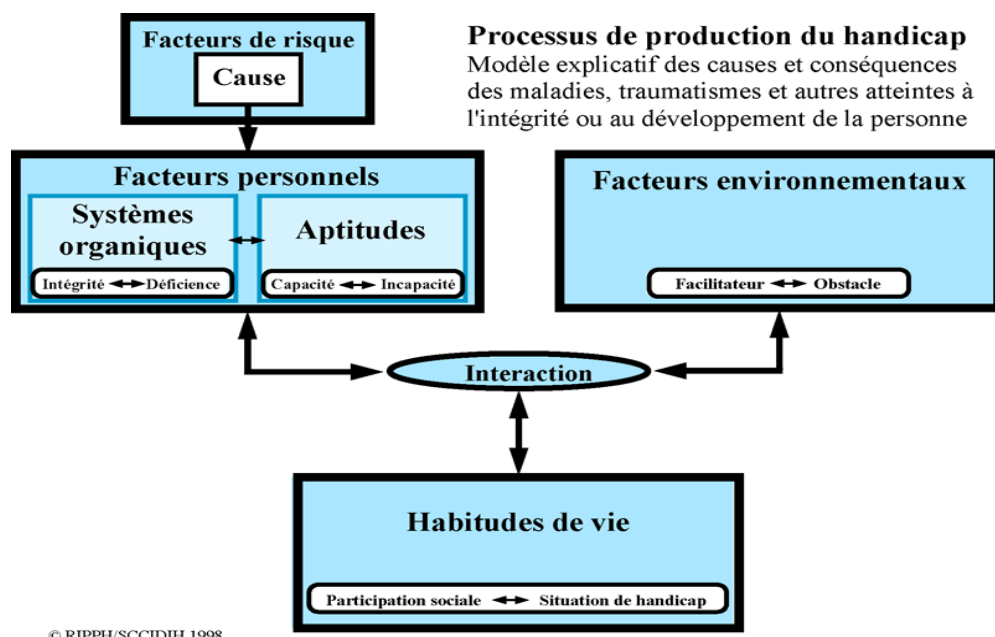


Figure 3. Schéma illustrant le processus de production de handicap (PPH)¹

La déficience visuelle entraîne des incapacités stables, progressives ou régressives. Toutefois, c'est la rencontre entre la personne (et ses capacités/incapacités) et l'environnement (obstacles ou facilitateurs) qui va la placer en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap. Ainsi donc le fait de ne pas être en capacité d'une pleine participation sociale place la personne en situation de handicap. Toute la problématique réside alors dans le fait réduire les obstacles, transformer les incapacités en capacités pour une inclusion sociale réussie.

Comme nous le verrons *infra*, la loi pour l'égalité des chances et de la réussite vise à compenser cette infériorité. Ainsi que le souligne Crétey « la notion d'égalité y est mise en exergue » (2007b : 11). Le terme de « compensation » revient aussi régulièrement dans les recherches sur le handicap. Crétey parle également de « niveler l'ensemble d'une population » (2007c : 11). Plus spécifiquement concernant les déficients visuels, l'auteur rapporte : « la plupart des élèves que je suis sont fréquemment objectivés, ramenés à leur statut de déficient visuel comme une fin en soi par certains professionnels, voire leurs familles et leurs entourages » (2007d : 11). Vygotski (1994 : 73) rappelle les dires de Gribodoev selon lequel même si le handicapé est adapté à son milieu social « on ne le considère pas comme un créateur de nouvelle vie. On attend de lui qu'il ne gêne pas autrui dans sa propre construction. »

¹ Fougeyrollas P., Cloutier R., Bergeron H., Côté J., St Michel (1998) Classification québécoise Processus de production du handicap, Québec, RIPPH/SCCIDIH, 166 p.

Le sens des mots ne peut être dissocié de leur contexte de production, aussi la dénomination spécifique « handicapé » ou « personne en situation de handicap » véhicule deux représentations différentes. Dans le premier cas, la personne est caractérisée par sa déficience alors que dans le second cas c'est la situation qui est mise en relief. Comme le souligne Normand (2007 : 10) en reprenant les dires de Winance :

« Les débats académiques montrent que le choix d'utiliser tel ou tel mot pour désigner les personnes handicapées se comprend par références aux modèles auxquels ces mots sont rattachés [...] le discours n'est pas une représentation d'une réalité existante, mais un dispositif matériel qui fabrique et façonne cette réalité. Chaque discours sur le handicap façonne matériellement un monde et un corps pour la personne [...]. La force du discours dans le champ du handicap, résulte de ce que, dans ce domaine, explication, action et prise de position sont indissociables et toujours confondues. » (Winance 2003)

Notons que si nous sommes aujourd'hui loin du temps où les handicapés étaient perçus comme des monstres, demeure toutefois une persistance des préjugés dans les expressions que nous utilisons comme par exemple « l'amour est aveugle », « conduire à l'aveuglette », ou « t'es aveugle ou quoi ? ».

Les termes utilisés sont révélateurs de l'image que transmet la société sur le handicap et des changements qui doivent encore s'opérer pour modifier la représentation sociale de la personne handicapée. L'enjeu de la dénomination « handicapé » est de la faire exister socialement, condition sine qua non pour que celle-ci soit considérée et qu'elle incite les pouvoirs publics à la prendre en compte. Le cadre institutionnel sert alors de référent.

2. Environnement social et cadre législatif des déficients visuels

L'intérêt de relever les lois en faveur des personnes en situation de handicap réside dans la vision significative de l'évolution sociale survenue durant ces dernières décennies. Notre approche se veut révélatrice du processus de construction sociale de la notion de handicap en faveur d'une institutionnalisation et d'un contrôle politique. En effet, les lois sont-elles révélatrices de la place accordée aux handicapés ou bien la création de lois ne revient-elle pas à vouloir à tout prix normaliser l'individu, le catégoriser pour qu'il rentre dans une norme ?

L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) explique qu'Ebersold montre une évolution du cadre juridique en trois phases. Jusqu'aux années 1950 est véhiculée une image de l'infirme dont on ne retient que l'incapacité qui le caractérise. Puis, la loi de 1957¹ témoigne d'un souci de réadaptation. L'infirme n'est plus un incapable, un invalide mais quelqu'un qui possède des aptitudes qu'il convient de développer et qui peut

¹ Annexe 1

être intégré dans le monde du travail. À partir des années 1970 (lois de 1971¹ et 1975²) s'opère un processus de normalisation. L'infirmes est un membre à part entière de la société, laquelle par ailleurs peut-être responsable de son état ; il dispose de droits identiques à tout un chacun, et doit être déculpabilisé, « lavé de tout soupçon » quant aux causes de sa déficience.

L'OMS³ considère la cécité comme un handicap majeur, ceci est incontestablement justifié par la place qu'occupe la vision chez l'homme. En effet, celle-ci revêt un haut pouvoir informatif. Elle structure le handicap en trois classifications internationales :

- la déficience qui définit toute perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique (maladie, accident, hérédité...) dans son aspect lésionnel ;
- l'incapacité qui représente la réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité dans les limites considérées comme normales pour un être humain dans son aspect fonctionnel ;
- le désavantage qui est une limitation ou une impossibilité d'accomplir un rôle social humain normal en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels dans son aspect situationnel ou social.

La Classification internationale des déficiences, incapacités, handicaps (CIDIH) est publiée par l'OMS en 1980. Cette clarification conceptuelle du handicap est une avancée puisqu'elle ne se limite pas à la seule cause médicale du déficit mais introduit la notion de désavantage comme dimension des conséquences sociales du handicap. Toutefois il sera reproché à cette classification de ne pas prendre en compte le rôle des facteurs environnementaux dans la construction du handicap. « L'enchaînement causal de la déficience à l'incapacité et au désavantage social fait en effet écouler le préjudice social subi par la personne du seul critère individuel de la déficience » Barral (2005 : 99). Dans le domaine législatif, le terme « handicapé » est apparu vers la fin des années 1950. Nous proposons ci-après de présenter les lois sur le handicap qui sont apparues depuis cette période.

La loi n°57-1223 du 23 novembre 1957⁴

Cette loi sur le reclassement professionnel des travailleurs handicapés introduit pour la première fois cette notion de travailleur handicapé.

« Art 1er

La présente loi a pour objet l'emploi des travailleurs handicapés ou leur reclassement suivant un processus pouvant comporter, selon les cas, outre la réadaptation fonctionnelle prévue par les textes en

¹ Annexe 2

² Annexe 3

³ Organisation Mondiale de la Santé

⁴ Annexe 1

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

vigueur, une réadaptation, une rééducation ou une formation professionnelle. Est considéré comme travailleur handicapé pour bénéficier des dispositions de la présente loi, toute personne dont les possibilités d'acquérir, ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales.

Art 2

La qualité de travailleur handicapé est reconnue par la commission départementale d'orientation des infirmes, instituée par l'article 167 du code de la famille et de l'aide sociale et dont les attributions sont étendues à toutes les personnes qui sollicitent le bénéfice de la présente loi. La commission compétente est déterminée par le lieu de résidence de l'intéressé. Lorsque la qualité de travailleur handicapé a été reconnue, la commission donne un avis sur l'orientation professionnelle de chacun des bénéficiaires et se prononce sur l'opportunité des mesures à prendre pour favoriser son reclassement. »

Elle fait état du droit au reclassement professionnel de tous les handicapés et mentionne l'obligation d'emploi. Les entreprises doivent alors compter dans leurs effectifs 10% de *mutilés de guerre* ou autres *infirmes* et si elles ne respectent pas ce quota elles devront s'acquitter d'une redevance. Il s'avèrera que faute de contrôle efficace cette loi ne sera pas appliquée.

La loi n°563 du 13 juillet 1971¹

C'est avec cette loi sur la santé et les services sociaux qu'une allocation pour les mineurs handicapés et pour les adultes versée par les caisses d'allocations familiales est mise en place. Concernant les mineurs handicapés, le Titre 1^{er} stipule :

« Art. L. 543-2. – Les enfants n'ayant pas dépassé l'âge fixé par le décret en Conseil d'Etat prévu à l'article L. 527 et qui sont atteints d'une infirmité grave entraînant une incapacité permanente égale ou supérieure à un pourcentage fixé par décret, ouvrent droit, quel que soit leur rang dans la famille, à l'allocation des mineurs handicapés, lorsque leurs parents ou les personnes qui en assument la charge justifient des mesures particulières concourant à l'éducation et entraînant des dépenses supplémentaires dans des conditions fixées par décret. »

Puis le Titre 2 explicite les droits à l'allocation des adultes handicapés :

« Art. 7 – Les personnes de nationalité française et résidant sur le territoire métropolitain ou dans les départements d'outre-mer ayant dépassé l'âge d'ouverture du droit à l'allocation des mineurs handicapés prévue à l'article L. 543-2 du code de la sécurité sociale, mais âgées de moins de soixante-cinq-ans, qui sont atteintes d'une infirmité les rendant inaptes au travail et entraînant une incapacité permanente égale ou supérieure à un pourcentage fixé par décret, perçoivent une allocation aux handicapés adultes, lorsqu'elles ne peuvent prétendre au titre d'un régime de sécurité sociale, d'un régime de pensions de retraite ou d'une législation particulière, à une prestation de vieillesse ou d'invalidité d'un montant au moins égal à cette allocation. »

¹ Annexe 2

La loi n°75-534 du 30 juin 1975¹

La loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, se dispense de donner une définition du handicap et détermine le fait que le handicapé est celui qui est reconnu comme tel par l'institution. Liberman nous rapporte que Simone Veil Ministre de la Santé avait décidé : « sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les Commissions départementales » (2009 : 36). Il lui sera même attribué une carte de la COTOREP² (Commission Départementale d'Orientation des Infirmes) pour prouver son statut. Pour Barral, « la loi de 1975 apparaît comme la consécration de la construction de la catégorie des personnes handicapées comme catégorie médico-administrative fondée sur la déficience » (2008 : 95). Une équipe pluridisciplinaire évalue alors les besoins de compensation en fonction du projet de vie et propose un plan personnalisé de compensation. Cette réorganisation de l'ancienne CDOI (Commission Départementale d'Orientation des Infirmes) instituée par la loi de 1957 en commission interinstitutionnelle s'appuie sur une équipe technique pluridisciplinaire afin d'exercer des fonctions aussi diverses et globales telles que l'appréhension du handicap, l'élaboration de solutions d'orientation et l'attribution d'allocations spécifiques aux handicapés.

Au regard de cette loi, la catégorie « handicapé » semble aller de soi, des critères d'éligibilité pour les mesures prévues sont définies. Les caractéristiques déficitaires de la personne et la définition des prestations et institutions tiennent lieu de définition du handicap et du même coup de la personne handicapée, assimilée au handicap (Barral, 2008 : 95). L'article 49 prescrit que : « les dispositions architecturales et aménagements des locaux d'habitation et des installations ouvertes au public, notamment les locaux scolaires, doivent être tels que ces locaux et installations soient accessibles aux personnes handicapées ». Elle demande également aux responsables d'établissements de faire connaître aux constructeurs la réglementation en vigueur et d'utiliser tous les moyens à leur disposition pour sensibiliser et informer en toutes occasions les professionnels de la construction sur les problèmes de la circulation des personnes à mobilité réduite ou atteintes de déficience sensorielle dans l'environnement architectural.

La loi n° 2005-103 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées³.

Cette loi vient d'une part consolider les fondations de la loi de 1975 et d'autre part, elle annonce plus clairement des droits fondamentaux. La loi de 1975 énonçait dans son article 4 que l'obligation éducative devait de préférence se dérouler en milieu ordinaire. L'article 19 de la loi 2005, lui, mentionne que ce n'est non pas « de préférence » mais en

¹ Annexe 3

² Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

³ Annexe 4

priorité que la scolarisation doit être menée en milieu ordinaire. Cette loi affiche une volonté de réorientation politique et c'est la première loi qui donne une définition du handicap afin de garantir des droits à la personne handicapée. Prenons connaissance de cette définition dans l'article 2 :

« 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. »

Cette loi nous intéresse plus particulièrement puisqu'elle est celle qui a poussé les universités à prendre en compte les spécificités des étudiants en situation de handicap du fait que l'inclusion scolaire des jeunes en situations de handicap était un sujet d'actualité. Cette loi mise en place dans ce contexte sociétal (dénommée loi handicap par le ministère de l'Education nationale) explicite dans le «Titre IV: accessibilité» que tous les élèves et étudiants doivent pouvoir suivre une scolarité.

« Chapitre Ier : Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel. La principale innovation de la loi est d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement, en fonction du projet personnalisé de scolarisation. Les parents sont pleinement associés aux décisions concernant leur enfant. Sont mis en place les équipes de suivi de la scolarisation et les enseignants référents. La loi réaffirme la possibilité de prévoir des aménagements afin que les étudiants handicapés puissent poursuivre leurs études, passer des concours, etc.¹ »

L'accès à tout par tous est également un des fondamentaux de cette loi : qu'il s'agisse des transports en commun, des bâtis ou de l'école. La loi 2005 a notamment permis de nombreuses avancées pour les personnes handicapées, au sein des universités. Jusqu'alors, les modalités d'accompagnement étaient définies par les universités.

Les textes de références sont :

- la lettre du 7 février 1989 qui a pour objet « l'accessibilité des locaux et l'accueil des étudiants handicapés » et qui rappelle l'article 49 de la loi du 30 juin 1975. Concernant l'accueil des étudiants le texte énonce que :

« les étudiants handicapés doivent être aidés dans leur choix d'études et notamment lors d'une première inscription dans l'enseignement supérieur en leur communiquant des informations sur l'organisation des enseignements, les conditions de scolarité, mais aussi les aménagements prévus pour un déroulement satisfaisant de leur cursus {...} les différentes formes d'aides sociales auxquelles ils peuvent avoir recours {...} ainsi que les équipements sociaux pouvant être mis à leur disposition. »

¹ Annexe 4

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

Afin que l'accueil de ces étudiants soit personnalisé, le directeur de l'enseignement supérieur demande à ce qu'il y ait un référent (enseignant ou administratif) qui coordonne les différentes actions.

- la circulaire n°4 du 22 mars 1994 qui prévoit, entre autres, des dispositions spécifiques pour les examens des étudiants handicapés.

C'est le service de la Médecine Préventive qui délivre, pour chaque étudiant, une attestation notifiant les adaptations pouvant être mises en place. Il existe différents types d'aménagements selon le handicap de l'étudiant et la nature de l'épreuve. Par exemple un sujet pourra être agrandi ou imprimé en braille pour pouvoir être lu par le déficient visuel ;

- l'arrêté du 9 Avril 1997 qui prévoit la création d'une commission chargée des handicapés dans les universités. Cette commission doit veiller à l'accueil des étudiants handicapés et à l'amélioration de leurs conditions d'études ;
- la circulaire du 29 Août 2001 sur le rôle du Bureau de la Vie Etudiante dont l'objectif est de regrouper en un lieu l'ensemble des informations utiles à la vie d'étudiant ;
- la circulaire du 25 juin 2003 sur les conditions d'aménagement des examens et concours de l'enseignement supérieur pour les candidats en situation de handicap.

Depuis la loi du 11 février 2005, les universités ont l'obligation :

- d'inscrire les étudiants et assurer leur formation (article 20) ;
- de mettre en œuvre l'accompagnement et les aménagements nécessaires ;
- de rendre les locaux accessibles dans les 10 ans ;
- de rendre les sites internet accessibles dans les 3 ans.

Puis, le décret du 21 décembre 2005 prend en compte les dispositions à mettre en œuvre pour l'aménagement des examens, on conserve :

- le temps majoré ;
- la secrétaire et la salle indépendante ;
- le matériel adapté ;
- la possibilité de conserver les notes sur 5 ans ;
- l'étalement des sessions sur plusieurs années.

Nous pouvons relever l'article L 111-1 du Code de l'Éducation qui stipule que :

« L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements et services de santé y participent. »

Cette loi récente ainsi que la charte des universités signée entre l'université et la Ministre de l'enseignement supérieur¹ contribuent à voir se développer l'intérêt porté aux conditions d'accueil des étudiants en situation de handicap. D'ailleurs, depuis la loi de 2005, dans les universités françaises des services chargés d'accueil pour ces étudiants ont vu le jour. Parallèlement, le nombre d'étudiants handicapés croît, il a doublé en moins de 10 ans. Il est passé de 3601 en 1993/1994 à 7029 en 2000/2001. Les entretiens que nous avons menés dans le cadre de cette recherche auprès des chargées d'accueil des Universités de Montpellier en 2009/2010 montrent que ces chiffres continuent à augmenter. Nous pouvons donc supposer que c'est grâce aux possibilités de soutien dont ils disposent que les étudiants s'inscrivent dans l'enseignement supérieur. Cette mise en place dans les universités résulte du cadre législatif mais aussi des soutiens financiers qu'accorde l'Etat dans le cadre des programmes quadriennaux qu'ils concluent.

Barral stipule que : « dans son esprit, cette loi marque une avancée indéniable, qui reflète pour partie le profond bouleversement conceptuel et normatif qui s'est opéré au plan international dans le domaine du handicap au cours des trente dernières années (2008 : 96) ».

Finalement les avancées législatives et notamment la loi 2005 a permis de passer du concept d'intégration à celui d'inclusion. Cette loi reste très ambitieuse, il reste beaucoup à faire et le « handicap » reste toujours un combat. L'effort doit rester axé sur l'adaptation de l'environnement à la personne en situation de handicap.

¹ Annexe 5

Chapitre 2

L'impact de la recherche dans l'évolution technologique

Pour les déficients visuels, un des enjeux majeurs d'inclusion sociale est le traitement de l'information. Dans un contexte mondial où la technologie et le numérique prennent de plus en plus d'ampleur, les personnes qui en sont privées peuvent être considérées en exclusion sociale. La fracture numérique est cette disparité d'accès aux technologies informatiques qui scinde la population en deux parties. D'une part se trouvent ceux qui ont accès au numérique et d'autre part nous retrouvons ceux qui ont des difficultés à y accéder pour diverses raisons : zones rurales sans réseau internet, manque de moyen financier et inadaptabilité des outils aux personnes en situation de handicap. Dans le langage commun, nous pourrions presque dire que ceux qui n'ont pas d'accès à Internet sont en situation de handicap. L'informatique adaptée est un allié précieux pour les étudiants déficients visuels. Elle vise justement à ne pas les positionner en exclusion en leur permettant de nouveaux modes de communication. En outre, pour les déficients visuels plus que les autres, cet accès à l'information numérique est primordiale car elle leur offre la possibilité d'avoir des ressources considérables au regard de ce qu'il leur est accessible sans cela. Que ce soit en mode audio ou tactile, les ressources informatives étaient jusqu'alors limitées mais avec l'arrivée du numérique et la possibilité de pouvoir lire les informations en mode vocal ou tactile grâce aux différents outils informatiques, c'est une fenêtre sur le monde qui s'ouvre à eux.

Ce traitement tant dans l'émission que dans la réception va pouvoir s'effectuer grâce à la technique c'est-à-dire grâce aux outils informatiques que nous allons présenter. Ce qu'il faut noter c'est que si ces outils ont apportées des solutions aux personnes en situation de handicap, ce n'est que par des retombées transversales car ce n'était pas l'objectif fixé.

« La conclusion est que la plupart des innovations dont bénéficient les personnes handicapées sont des retombées « heureuses » de recherches menées dans d'autres domaines. On imagine mal qu'un programme de recherche spécifique sur le thème des aides techniques pour les personnes handicapées

ait pu produire, à lui seul, des résultats aussi importants fut-il doté de moyens considérables. » (Thoumie, 2004 : 22)¹

Ainsi, par exemple, la synthèse vocale des lecteurs d'écran que nous connaissons aujourd'hui est le résultat de recherche visant à une toute autre utilité comme le répondeur téléphonique. Examinons à présent, les outils existants ainsi que leurs apports pour les déficients visuels.

1. Technologie et déficience visuelle

Il est estimé que 80% de l'apprentissage scolaire est dépendant de matériel visuel. Ainsi une déficience de la vision constitue un handicap à la communication et une barrière à l'éducation. Cependant, le développement des technologies a créé de nouvelles possibilités d'exploitation du matériel en mode auditif et tactile aussi bien qu'en visuel. Le papier est remplacé par l'écran de l'ordinateur, le stylo est suppléé par le clavier que ce soit pour la réception de l'information par la prise de notes ou la transmission de devoir. Ainsi, l'évolution des outils en faveur des déficients visuels en tant que facilitateurs de l'éducation, nous semblent intéressants à retracer.

1.1 Des technologies dédiées, adaptées et de conception universelle

Les premiers outils informatiques adaptés utilisés par les déficients visuels ont été des équipements dédiés spécifiquement et exclusivement conçus pour eux. Ces outils qui datent des années 1980 offraient un écran d'affichage adapté en gros caractère ou en braille. Compte-tenu de la faible représentativité de la clientèle visée, ces équipements étaient coûteux. D'Amour nous explique qu'ils « étaient également perçus comme incompatibles avec les technologies grand public et donc, considérés comme des obstacles dans une perspective d'intégration sociale et professionnelle » (2003 : 160). Il souligne également l'incapacité de ces outils à suivre le rythme de l'évolution du marché. En outre, avec ces outils, le déficient visuel devait porter tout le poids de l'adaptation. Par exemple, le traitement de texte utilisé était un logiciel dédié réduisant ainsi l'accès aux ressources grand public. Les temps d'apprentissage étaient importants et conduisaient à de nombreux échecs et abandons. Progressivement, vers les années 1990 cette technologie a donc été abandonnée au profit de technologies adaptées.

¹ Thoumie P. 2004. *Recherche technologique et diffusion de l'innovation au service du handicap*. 62 p. (Rapport au Secrétariat d'état aux personnes handicapées et au ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche), [en ligne] <http://www.anmsr.asso.fr/nouveautes/rapportthoumie.pdf> (page consultée le 10 décembre 2010)

L'afficheur braille, entres autres, est alors apparu. Cet outil qui se connecte à un ordinateur standard est alors un périphérique indépendant qui permet avec un logiciel d'interface contrôlant l'affichage d'utiliser un système d'exploitation et des logiciels grand public. Cette nouvelle technologie avait l'avantage de bien mieux répartir les efforts d'adaptation entre l'individu et son environnement. Toutefois, l'effort requis pour l'apprentissage de l'outil était encore important et les ressources de formation ne pouvaient être réutilisées telles quelles et demandaient des explications complémentaires pour maîtriser l'interface d'affichage braille. L'automatisation de la reconnaissance des caractères avait ainsi réduit l'effort portant sur la lecture des documents imprimés et demandait moins d'apprentissage.

Les recherches ont continué sur ce terrain et sont arrivées au tournant du millénaire à une dernière approche : celle de la technologie universelle¹. « Ce nouveau modèle d'adaptation des TIC intègre l'adaptation et, dans certains cas, l'accessibilité à la conception même de certains produits grands publics. » (D'Amour, 2003 : 161) Il nous apparait important de tracer cette évolution des outils informatiques car elle pointe les efforts qui ont été faits pour uniformiser l'utilisation des TIC et permettre aux déficients visuels de pouvoir davantage communiquer avec tous à travers eux. Si les outils informatiques ont considérablement amélioré les possibilités d'apprentissage chez les déficients visuels, les différentes pathologies mais aussi les caractères spécifiques des apprenants doivent être pris en compte dans le choix de l'outil.

« L'unicité de l'élève utilisateur dans toutes ses dimensions, ses capacités mnésiques, cognitives, son goût pour l'outil informatique et sa capacité d'abstraction implique une réflexion et des choix individualisés » (Ollier 2007 : 31).

Cet outil est devenu indispensable à l'apprentissage en milieu ordinaire car il offre un moyen de communication avec les enseignants (les devoirs peuvent être rendus sous format numérique par exemple), également il permet en tant que scripteur la possibilité de prendre les notes de cours mais il agit aussi comme facteur de socialisation dans l'utilisation de groupes sociaux comme Facebook² où l'étudiant déficient visuel pourra interagir avec ses pairs sur les questions universitaires. Cependant, il n'en demeure pas moins un outil avec ses problèmes techniques, ergonomiques et situationnels.

L'outil informatique offre deux potentialités au déficient visuel. Il pourra opter d'une part pour l'utilisation d'une informatique généraliste : ordinateur, logiciels de traitement de texte, imprimante... D'autre part, il pourra utiliser une informatique spécialisée avec la plage braille, le lecteur d'écran ou l'agrandisseur d'écran. Là où le voyant traitera les informations

¹ Définition de la conception universelle : « la conception de produits et d'environnements qui soient utilisables par tout individu, dans la plus grande mesure possible, sans recourir à l'adaptation ou à la conception spécialisée. » (Mace 1985, Mullick & Steinfeld 1997, Ostroff 2001)

² Les étudiants créent des groupes tels que L3 Sciences du langage.

présentes à l'écran visuellement par l'utilisation fréquente de la souris pour se déplacer d'un fichier à un autre par exemple, le déficient visuel utilisera les raccourcis claviers et vérifiera les informations sous forme tactile, auditive ou bien les deux à la fois. Ollier souligne que « les stratégies mises en place diffèrent mais qu'elles permettent chacune d'optimiser l'accès en fonction des caractéristiques de l'utilisateur » (2007 : 32). L'appropriation de l'outil informatique passe alors d'abord par un choix de l'outil en fonction des caractéristiques de l'apprenant, puis son autonomisation passera par la mémorisation des commandes et des procédures, enfin il devra en optimiser l'utilisation.

Un bref rappel historique rapporté dans le texte « *L'informatique et les non-voyants* » nous permettra de mieux comprendre l'évolution des outils informatiques pour déficients visuels. En 1975, Microsoft, la société de Bill Gates, crée un système opérationnel nommé MS DOS (Micro Soft Disc Operating System) qu'utilisaient les ordinateurs.

« Soit le système opérationnel, soit les applications (Word processor, feuilles électroniques, data base) utilisaient des interfaces en mode texte. Les données apparaissaient sur l'écran en tant que caractère ASCII (qui comprenaient des lettres, des chiffres, des caractères typographiques) disposés sur 25 lignes et 80 colonnes. Cette interface permettait aux non-voyants aussi d'utiliser l'ordinateur à l'aide d'instruments capables de transformer les informations proposées à l'écran en caractères Braille avec la plage tactile Braille ou en manière sonore avec la voix synthétique.¹

Cette page ne peut être reproduite sans le respect du droit d'auteur

¹ Unione Italiana Ciechi Conseil Regional du Val d'Aoste, (n.d.), « L'informatique et les non-voyants », [en ligne] <http://www.uiciechi.it/valledaosta>, (page consultée le 09 septembre 2010)

1.2 Le braille

Depuis la naissance du braille qui a déjà été une grande révolution dans l'accès à l'information pour les déficients visuels, des ingénieurs et chercheurs ont cherché d'autres moyens d'accès à l'information qui les ont finalement amenés au traitement informatique. Le braille a été inventé en 1825 par Louis Braille. Il tire son nom de son inventeur. Il s'agit à la base d'un système phonétique d'écriture en points saillants. Pour représenter les différents sons, on utilise deux rangées verticales de six points. Mais comme cela ne s'avère pas satisfaisant pour son inventeur (pas d'accent, pas d'orthographe...), celui-ci propose un code alphabétique à partir de deux rangées verticales de trois points en relief.

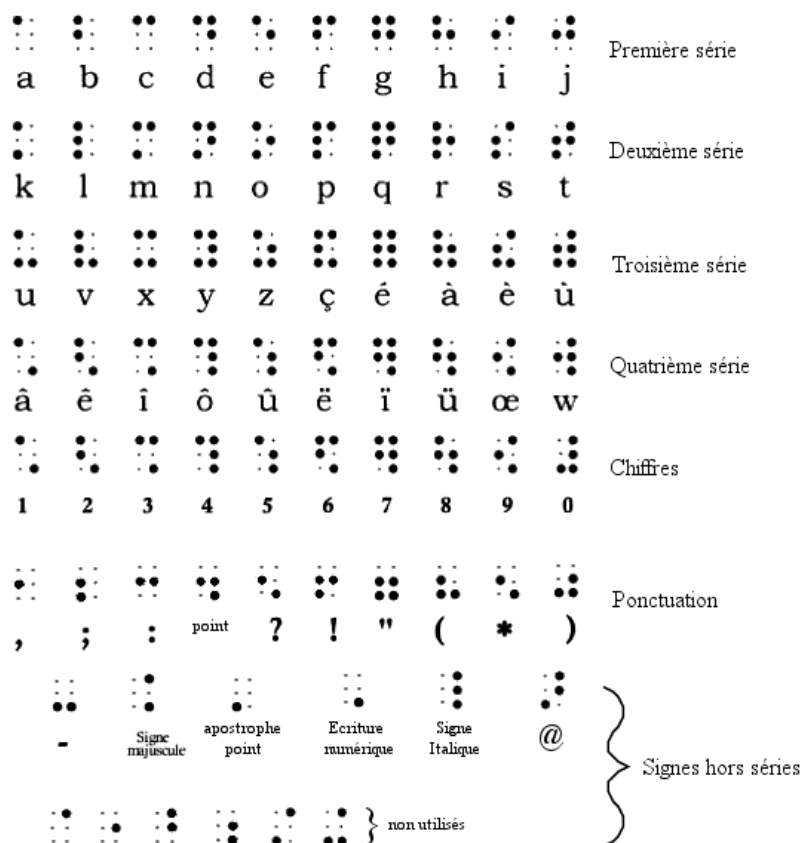


Figure 4. Alphabet braille ¹

¹ Barbichette World, (n.d.), [en ligne] <http://barbichetteworld.free.fr/images/braille1.gif> (page consultée le 15 mai 2009)

Ce système a continué d'évoluer avec par exemple la création d'un code abrégé orthographique qui a pour objectif d'accélérer la lecture et l'écriture. Puis vint la création d'un code pour les chiffres indispensables pour les mathématiques. Ce code à 6 points disposés en deux colonnes de trois génère 63 combinaisons. Puis, autour des années 1995 apparut le braille éphémère qui offrit encore de nouvelles possibilités. C'est ainsi, que fut créée une plage tactile qui se branche à l'ordinateur et qui dispose d'un code à 8 points, soit 2 colonnes de quatre points.

L'avènement de l'informatique loin de suppléer le braille, va être un élément qui va offrir de nouvelles possibilités d'autonomie aux déficients visuels. C'est ainsi que le couplage du braille et de l'informatique donna naissance au bloc-notes braille.



Figure 5. Bloc-notes braille¹

Le bloc-notes braille est un assistant personnel braille portable doté d'un clavier braille et d'un afficheur braille en 12, 32, 40 ou 80 caractères. Avant tout, il s'agit d'un appareil électronique de prise de notes avec un retour braille et également vocal si besoin.

Les différentes fonctionnalités sont :

- éditeur traitement de texte ;

¹ Access solutions [en ligne] <http://www.accessolutions.fr/Bloc-notes-Braille-Handy-Tech-Braille-Star-40> (page consultée le 18 février 2010)

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- éditeur mathématique, une calculatrice pouvant être scientifique ;
- fonction terminal PC ;
- navigateur internet ;
- tableur ;
- fonction messagerie ;
- agenda ;
- lecteur de livres numériques ou audio ;
- dictionnaires ;
- éditeur et convertisseur musical ;
- enregistreur de notes vocales.

La plupart des bloc-notes braille sont présentés soit avec clavier de saisie de type Perkins¹ soit avec un clavier de type Azerty qui ne sont pas interchangeables. C'est un appareil communicant grâce à la connectique et aux programmes qu'il contient pour la transmission de documents, pour l'accès à des ressources externes et pour la plupart des tâches scolaires et sociales.²

Pour ce qui relève spécifiquement des tâches scolaires, il permet de :

- prendre des notes ;
- rédiger un devoir surveillé ou un examen ;
- effectuer une recherche documentaire ;
- communiquer entre élève et enseignant ;
- lire un document texte ou audio ;
- échanger par courrier électronique, naviguer sur internet et écouter des fichiers musicaux.

Également, l'étudiant déficient visuel pourra opter pour la plage Braille appelée aussi plage tactile.

¹ Clavier linéaire à 8 touches en braille.

² Ministère Education Nationale, (n.d.) L'école pour tous, [en ligne] <http://www.lecolepourtous.education.fr/> (page consultée le 12 mars 2009)



Figure 6. Plage braille avec un clavier¹
(ces 2 dispositifs sont directement connectés à un ordinateur)

La plage braille est un périphérique mixte qui se branche à l'ordinateur. Celui-ci permet d'avoir un retour en braille des informations s'affichant sur l'écran de l'ordinateur. Il offre la possibilité d'envoyer des commandes à l'ordinateur grâce aux touches de fonction et à celles du curseur *routine*. Son utilisation nécessite d'être couplé à un programme, logiciel d'accès ou lecteur d'écran, implanté sur l'ordinateur qui va permettre la compréhension et la communication entre le système informatique et le périphérique braille. Les touches de fonction de la plage braille, ainsi que leur combinaison, permettent de piloter l'ordinateur en complément du clavier standard de celui-ci. C'est un appareil qui sert de terminal PC (bureau ou portable) principalement utilisable sous Windows.²

¹ Auteur de la photo : Matthieu FAURE

² Ministère Education Nationale, (n.d.), L'école pour tous, [en ligne] <http://www.lecolepourtous.education.fr/> (page consultée le 12 mars 2009)

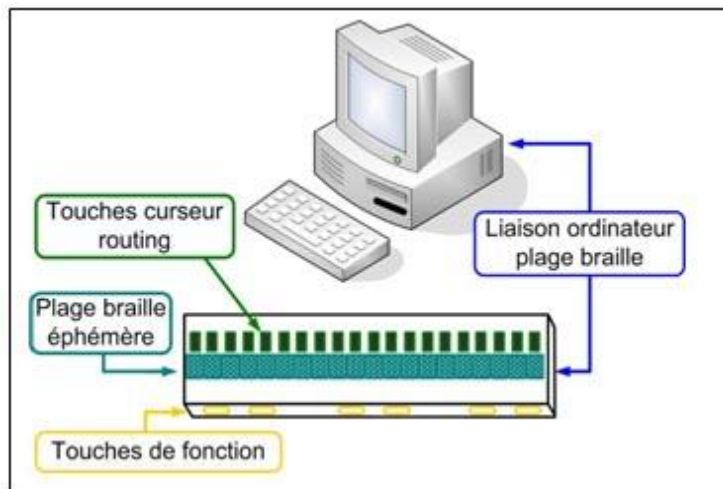


Figure 7. Fonctionnalités de la plage braille¹

1.3 Les agrandisseurs

Les étudiants malvoyants qui le peuvent et qui le souhaitent pourront opter pour un logiciel, appelé grossisseur d'écran ou aussi grossisseur de caractères. Ce logiciel permet de porter tous les objets présents à l'écran en les grossissant ce qui va permettre à l'étudiant malvoyant de pouvoir les adapter à sa vue pour les voir. Il offre également la possibilité de n'avoir à un instant donné qu'une partie de l'écran complet, cela induit un grossissement des éléments de départ. Ce grossissement s'opère aussi bien sur le texte que sur l'image ainsi que sur tous les objets présents à l'écran.

¹ Source : Ministère Education Nationale, (n.d.), L'école pour tous, [en ligne] <http://www.lecolepourtous.education.fr/> (page consultée le 12 mars 2009) Auteur du schéma : Marc Ollier.

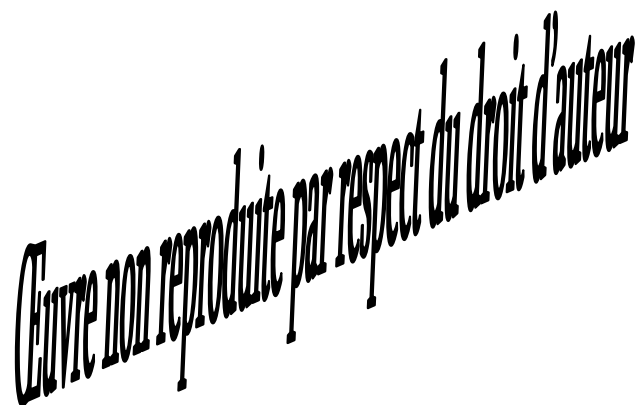


Figure 8. Copie écran de Zoomtext¹

La partie grossie peut-être déplacée par différents modes : mouvement de la souris, flèches du clavier ou déclenchement d'un déplacement automatique pour un balayage en continu y compris avec une gestion du retour à la ligne.

« De nombreux paramétrages sont possibles afin de prendre en compte le profil de l'élève ou le type d'activité entrepris : la valeur du grossissement suivant l'acuité visuelle, l'adjonction d'un retour vocal (option très utile pour un élève très malvoyant non utilisateur du braille), inversion des couleurs (en cas de photophobie), la modification de la palette des couleurs (en cas de vision altérée des couleurs), le mode de grossissement (loupe, ligne, plein écran, écran fractionné), pour une adaptation aux types de travail suivant le logiciel. ² (Ollier, 2007 : 35). »

Ainsi que le décrit l'auteur, trois différentes options d'agrandissement sont possibles : plein écran, grande loupe et petite loupe. Le plein écran agrandit tout l'écran, alors que la grande loupe et petite loupe agissent comme une loupe qui peut être déplacé sur toute la surface de l'écran.

Il existe différents logiciels grossisseur d'écran dont : Magic, Lunar et Zoomtext. Les personnes qui ont une basse vision peuvent également se procurer un téléagrandisseur ou une loupe électronique qui leur permettent de régler le grossissement des caractères à leur vue.

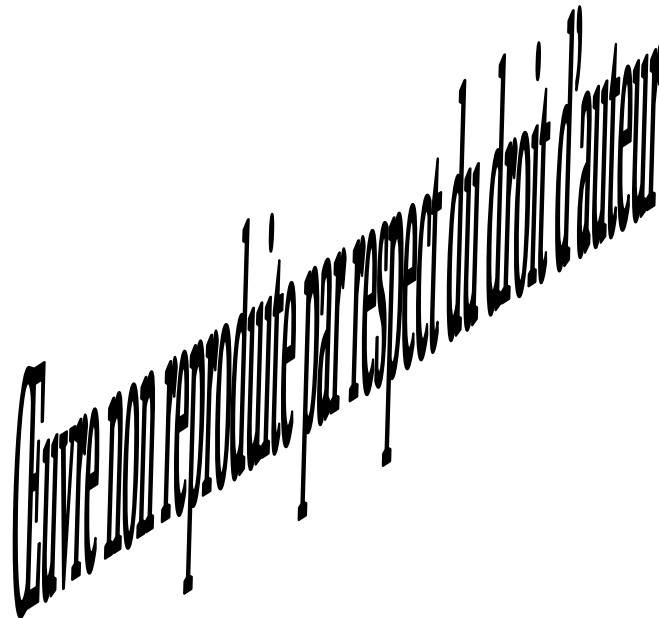
¹ University of Southampton, [en ligne] <http://www.ats.soton.ac.uk/softwareguides/zoomtext.htm> (page consultée le 10 octobre 2009)

1.4 La synthèse vocale : de la parole écrite à l'oralité

La naissance de la synthèse vocale a permis de créer des logiciels de revue d'écran capable de lire l'information écrite et de la restituer à l'oral offrant ainsi la possibilité aux déficients visuels d'avoir notamment accès aux informations numériques. Nous proposons d'expliquer le fonctionnement de ce système et de présenter l'état des recherches dans le domaine.

« Les systèmes de synthèse de parole à partir de textes (ou Text-To-Speech – TTS) ont pour vocation la transformation d'un texte tout-venant vers une chaîne phonétique synthétisable en une suite de sons interprétables comme de la parole humaine. Un usage fréquent de ce type de technologie est observé lorsqu'une grande quantité de textes dont les contenus ne sont pas prévisibles doit être rendue accessible dans une modalité non visuelle (téléphone ou déficience visuelle pour la navigation sur le web par exemple). » (Maurel F., Mojahid M., Vigouroux N. et Virbel, 2006 : 27)

Ce système reçoit une information textuelle et à partir de cette information qu'il traite, produit un signal de parole. Pour ce faire, l'information va être traitée en deux temps. Tout d'abord, le bloc de traitement linguistique reçoit une forme textuelle et « fournit en sortie une chaîne symbolique composée de la suite des phonèmes à restituer augmentée de paramètres prosodiques (durée, énergie et valeur de référence de la fréquence fondamentale devant être appliquées à chacun des phonèmes) » (Moudenc et Emerard, 2003 : 929). Plusieurs niveaux d'analyse sont nécessaires pour effectuer ce traitement : l'analyse syntaxique, la phonétisation et l'analyse prosodique. Puis, le bloc de traitement acoustique effectue la production du signal de parole.



Cetive non reproduite par respect du droit d'auteur

Figure 9. Schéma de principe d'un système de synthèse vocale.

Les logiciels de synthèse vocale commercialisés et utilisés par les déficients visuels permettent sous la forme d'un lexique d'utilisateur d'introduire un système d'exception ainsi par exemple M. pourra être lu « monsieur ». Également, la vitesse d'élocution peut être contrôlée et il est d'ailleurs d'usage chez les déficients visuels de l'augmenter. La pratique permet en effet de s'habituer à un débit plus rapide pour gagner du temps et accéder à l'information plus rapidement.

« Dès lors, l'intégration d'un système de synthèse vocale comme procédé alternatif de restitution d'informations (le mode graphique offrant le procédé de restitution le plus répandu), que ce soit pour l'utilisation des outils bureautiques, l'accès au Web ou encore l'accès à sa messagerie, repose sur la définition d'un ensemble de règles de conversion, de l'information vers un mode de représentation vocal. » (Moudenc et Emerard, 2003 : 932)

Cependant, ces outils n'intègrent pas par exemple la composante morpho-dispositionnelle du texte. Le tiret a deux fonctionnalités : le marquage d'un début d'item d'énumération ou un séparateur. Selon qu'il soit utilisé dans un cas ou un autre l'oralisation devrait être différente mais il n'en est rien. En outre, malgré les recherches effectuées dans le domaine afin d'amener la voix de la synthèse vocale au plus près de la voix humaine, les rythmes, pauses et mélodies demeurent inégales.

« Les premiers travaux qui se sont consacrés à l'étude et à l'amélioration des traitements linguistiques des textes en vue de leur transposition à l'oral recommandaient déjà un traitement particulier pour prendre en compte certains aspects dits métatextuels (ponctuation, inattendus...). L'objectif était de modifier la chaîne orthographique afin d'obliger le synthétiseur vocal utilisé à générer la bonne prononciation. » (ibid. : 28-29)

Suppléer le texte écrit et lu visuellement rencontre des difficultés auxquelles l'auditeur devra s'adapter. Il existe aujourd'hui plusieurs logiciels de synthèse vocale : Jaws, Window Eyes¹, NVDA² mais Jaws est le logiciel le plus ancien, le plus connu et donc le plus utilisé malgré son coût.

« Jaws (Job Access With Speech) est un logiciel (Un logiciel ou une application est un ensemble de programmes, qui permet à un ordinateur ou à un système informatique...) pour déficients visuels, sous Windows (Windows est une gamme de systèmes d'exploitation produite par Microsoft, principalement destinées aux machines...), édité par la société Freedom Scientific. Plus exactement, il s'agit d'un logiciel de revue d'écran (Un moniteur est un périphérique de sortie usuel d'un ordinateur. C'est l'écran où s'affichent les informations saisies...) lecteur d'écran, qui transforme un texte affiché sur un écran en un texte oral ou un texte en braille. Jaws permet en plus d'avoir des scripts personnalisés, ce qui lui assure un grand succès dans la communauté des déficients visuels utilisateurs de PC. ³ »

¹ Edité par GW Micro et adapté en français par HumanWare Canada

² Ce logiciel est développé par des contributeurs bénévoles.

³ Techno-Science.net, [en ligne] <http://www.techno-science.net> (page consultée le 10 août 2009)

Principes du logiciel :

- toutes les actions que les utilisateurs font avec la souris, peuvent être faites avec des raccourcis clavier de Jaws ;
- une aide contextuelle apprend à se servir de tous ces outils ;
- des sites sont entièrement consacrés à l'apprentissage du logiciel.

Ces outils informatiques ont considérablement accru les possibilités offertes aux étudiants déficients visuels et constituent un réel allié dans leur apprentissage universitaire. Toutefois, si les technologies informatiques n'étaient également arrivées dans l'enseignement supérieur, le bénéfice de la technologie serait nettement amoindri. En effet, si par exemple la possibilité d'échanger des fichiers ou de communiquer par voie électronique n'était pas advenue dans les mœurs universitaires, les possibilités offertes par l'outil informatique seraient inexploitées.

2. L'arrivée des TICE dans l'enseignement supérieur

Nous nous attacherons ici à faire un état des lieux du contexte d'apprentissage des étudiants déficients visuels. Nous nous intéresserons pour cela à l'arrivée des TICE dans l'enseignement supérieur en tant que contexte favorable dont l'avènement s'effectue par une heureuse opportunité dans une temporalité adjacente à la loi 2005 sur l'égalité des chances.

En 1998, la nécessité d'intégrer les TICE dans les établissements d'enseignement supérieur fait l'unanimité. Cela implique d'adapter les objectifs pédagogiques aux nouvelles exigences de la société. À partir de cette année-là, le plan d'action gouvernemental pour la société de l'information (PAGSI) a pour objectif de connecter tous les établissements scolaires à Internet. Puis en 2002, la volonté politique de généraliser les usages est confirmée à travers le plan Re/so 2007 (Pour une République numérique dans la société de l'information). Le *Schéma stratégique des systèmes d'information et de télécommunications 2008* (S3IT) définit les grands axes stratégiques au ministère de l'Éducation Nationale et au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur 3 ans. Parmi les 8 axes stratégiques, nous retiendrons plus particulièrement :

- **l'axe Pédagogie et TICE pour les enseignants, élèves et étudiants** qui vise d'une part à généraliser un usage pertinent des TICE dans les activités pédagogiques et éducatives pluriannuelles et d'autre part à promouvoir un usage pertinent des TICE dans l'enseignement supérieur : à raison de 3 chantiers pluriannuels.
- **l'axe Services numériques pour les usagers et personnels** qui a pour objet d'aider à la généralisation des environnements, des services et des ressources

numériques ainsi que d'aider à la généralisation des environnements, des services et des ressources numériques scientifiques et techniques à raison de 4 chantiers pluriannuels.¹

Les initiatives sont nombreuses. À la demande de François Fillon, Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, a rédigé le 15 février 2010 un rapport intitulé « Réussir l'école numérique ». Il annonce 12 priorités pour réussir l'école numérique en 2012 :

1. connecter et équiper les écoles au numériques ;
2. former les enseignants et les cadres pour transformer les pratiques ;
3. faciliter l'utilisation des ressources numériques, créer de nouveaux supports interactifs et des manuels numériques innovants ;
4. développer les espaces numériques de travail (ENT) ;
5. généraliser les équipements pour l'apprentissage des langues et des sciences expérimentales ;
6. préparer aux métiers de demain en développant la culture de l'informatique et des outils numériques ;
7. développer la créativité, la confiance en soi et l'autonomie par les outils numériques ;
8. éduquer au numérique pour responsabiliser les élèves et les adultes face aux enjeux de la société numérique ;
9. prolonger le temps de l'école par le numérique et favoriser l'égalité des chances et la réussite scolaire ;
10. renforcer l'autonomie des établissements scolaires pour développer les services numériques et l'éco-citoyenneté ;
11. mieux piloter le développement du numérique à l'école ;
12. médiatiser les enjeux du numérique en valorisant le travail des enseignants.

Il expose que « la décennie 2010-2020 sera l'ère de l'enseignement, de l'éducation : plus que technique, la révolution de l'Éducation nationale sera pédagogique » (Fourgous, 2010 : 21). D'autres textes prescriptifs interviennent dans ce contexte : le *Schéma directeur des espaces numériques de travail* (SDET). Ce schéma vise à définir les services attendus et les préconisations techniques du plan S3IT. La première version du schéma directeur des ENT date de janvier 2004, la deuxième version, elle, a été publiée en novembre 2006.

¹ Source ministère de l'éducation nationale, [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid4180/le-schema-strategique-des-systemes-d-information-et-des-telecommunications.html> (page consultée le 25 octobre 2010)

Évolutions du référentiel SDET

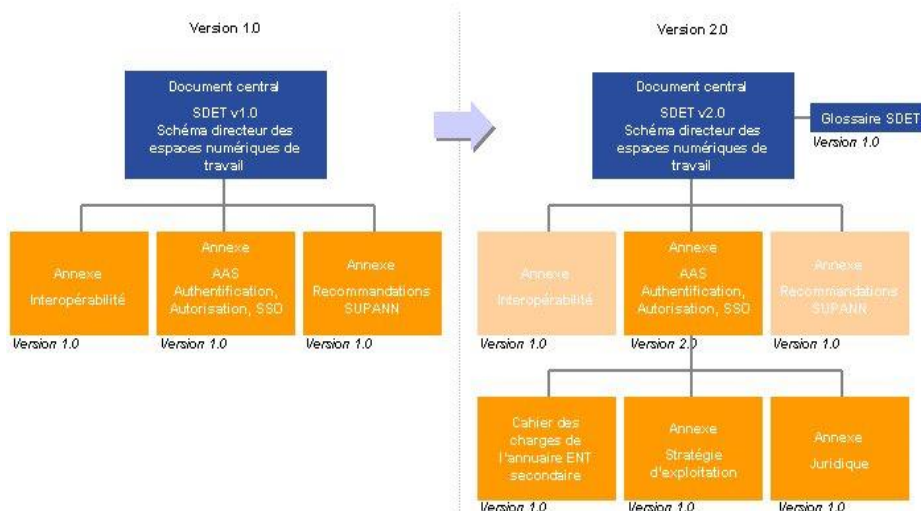


Figure 10. Schéma d'évolution du référentiel SDET¹

La définition que propose le schéma directeur est la suivante :

« Un espace numérique de travail désigne un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès unifié, à travers les réseaux, à l'ensemble des outils, contenus et services applicatifs en rapport avec son activité. Il est un point d'entrée unifié pour accéder au système d'information de l'administration de l'établissement ou de l'école. Un espace numérique est aussi appelé communément cartable numérique ou bureau virtuel ou environnement numérique de travail. On recommandera cependant l'appellation « espace numérique de travail ou ENT. »

L'espace numérique de travail s'adresse à l'ensemble des membres de la communauté éducative :

« L'espace numérique de travail est composé d'un socle et de services numériques. Le socle de l'ENT est chargé d'orchestrer les services numériques, de les présenter de manière structurée et cohérente, et fournit à ces derniers un certain nombre de fonctionnalités communes de bas niveau (annuaire, identification et authentification des usagers, personnalisation des services offerts, etc.). (SVDET). »

¹ Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [en ligne] <http://www.educnet.education.fr/services/ent/sdet> (page consultée le 12 octobre 2010)

Ainsi progressivement, les universités se sont dotées d'environnement numérique de travail proposant entre autres aux enseignants de mettre à disposition des étudiants les cours en ligne, de partager un agenda, d'interagir à distance par les messageries électroniques et d'échanger sur des forums. Ce système d'information intégré propose un rassemblement d'outils favorisant une collaboration et une communication à distance de la communauté éducative. De plus, les étudiants peuvent où qu'ils soient avec un accès internet retrouver leur environnement de travail.

Pour préparer les enseignants à leur nouveau rôle d'ingénieur pédagogique, depuis 2004, les enseignants doivent passer un C2i niveau 2 (certificat informatique et internet) spécialisé qui leur permet d'acquérir puis d'attester de compétences professionnelles communes dans le champ des technologies éducatives.

Également, afin d'accompagner les enseignants, le Ministère de l'enseignement supérieur a créé le site EDUCNET qui propose des ressources dont entre autres « Compétice¹ ». Il s'agit d'un outil de pilotage par compétence destiné aux formateurs afin qu'ils puissent se situer et décrire leur travail. Il propose un parcours libre où l'enseignant peut consulter des fiches ou bien un parcours guidé à partir duquel l'enseignant décrit son « portrait », le scénario pédagogique envisagé et en fonction de celui-ci il lui est proposé les compétences à mettre en place. La diversité des scénarios que proposent les TICE, vient en appui au problème d'hétérogénéité des apprenants que rencontrent les enseignants.

« Les inégalités se retrouvent à différents niveaux : cognitif, comportemental, culturel, social ou affectif [...] c'est dans ce contexte qu'est apparu la nécessité d'individualiser l'enseignement, de pratiquer une pédagogie différenciée, à savoir répondre à la diversité des apprenants par une diversité des pratiques pédagogiques, théorie pourtant difficile à mettre en œuvre sur le terrain. » (Fourgous, 2010 : 23)

Pybourdin (2009) explicite que l'appropriation des outils requiert du temps. « L'usage nécessite un temps d'apprentissage des outils, de leur maniement et de leurs possibilités d'ancrage sur les pratiques pédagogiques existantes avant d'envisager, a posteriori, la révolution pédagogique (Chaptal, 2007) promise par le paradigme d'apprentissage » (Tardif, 1998).

Le temps nécessaire à l'apprentissage est compensé par la vision grandissante qu'ont les enseignants de l'intérêt d'utiliser les TICE.

¹ <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php> (page consultée le 5 novembre 2010)

Œuvre non reproduite par respect du droit d'auteur

Figure 11. Diagramme présentant la valeur ajoutée des TICE selon les enseignants.¹

L'utilisation des TICE rejoint les perspectivistes constructivistes qui placent l'apprenant comme élément central du processus d'apprentissage, comme l'acteur de la construction de son savoir. En effet, la pédagogie évolue d'un mode présentiel vers un mode mixte (présentiel et e-learning) et d'un mode disciplinaire vers un mode transdisciplinaire (Fourgous, 2010). L'étudiant est alors davantage impliqué dans son processus d'acquisition ce qui peut être un moyen de lutter contre l'échec. En effet, l'apprenant est positionné comme un sujet autonome qui travaille en collaboration avec ses pairs (Pybourdin, 2009). Toutefois,

¹Fourgous J.M. (2009), « Réussir l'école numérique » [en ligne] http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1269619873_Rapport_mission_fourgous.pdf p : 118 (page consultée le 18 novembre 2010)

l'auteur relève que du côté des étudiants, la question des TICE n'est pas sans renvoyer à deux phénomènes de fracture : la fracture sociale et la fracture d'usage. En effet, la fracture sociale concerne ceux pour qui l'équipement informatique est gêné par la capacité financière de se doter des outils et la fracture d'usage oppose les technophiles aux non technophiles. Pour pallier le problème d'ordre financier, les universités se dotent d'espace multimédia où les étudiants ont la possibilité d'utiliser un ordinateur connecté à internet. En ce qui concerne, le problème de maîtrise de l'outil, Fourgous (2010) préconise un plan massif de formation de la population. Dans les universités, il est proposé de préparer le certificat informatique et internet (C2i) pour former les étudiants.

Cette page n'est pas reproduite par respect du droit d'auteur

Figure 12. Schéma présentant le processus d'intégration des Tic¹

Ce changement de pratiques est finalement favorable aux déficients visuels. Nous avons vu que l'outil informatique leur offre des possibilités différentes d'accès aux informations et de communication. La généralisation des TICE incitant à mettre davantage de ressources pédagogiques au format numérique, cela devrait augmenter le volume d'information qui leur sera accessible. De plus, l'utilisation de l'outil informatique étant

¹Fourgous J.M. (2009), « Réussir l'école numérique » [En ligne] http://www.crie.min-educ.pt/files/@crie/1269619873_Rapport_mission_fourgous.pdf p : 128 (page consultée le 18 novembre 2010)

indispensable au déroulement de leur cursus universitaire, ils ont déjà une formation et une maîtrise de l'outil qui fait qu'ils ne sont finalement pas touchés par la fracture d'usage.

L'année du S3IT (*Schéma stratégique des systèmes d'information et de télécommunications 2008*), Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur, signe une charte « Grandes écoles/Handicap » qui a pour objectif un meilleur accueil des étudiants handicapés et la mise en œuvre de tous les moyens logistiques nécessaires à cet objectif. En outre, il est mis à disposition du matériel informatique adapté pour les étudiants déficients visuels (imprimante braille, scanner, loupe...). Et, comme nous l'avons vu supra III, par l'entremise de la loi sur l'égalité des chances, l'article 47 de la loi prévoit que :

« Les services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent doivent être accessibles aux personnes handicapées. L'accessibilité des services de communication publique en ligne concerne l'accès à tout type d'information sous forme numérique quels que soient le moyen d'accès, les contenus et le mode de consultation. Les recommandations internationales pour l'accessibilité de l'internet doivent être appliquées pour les services de communication publique en ligne. Un décret en Conseil d'Etat fixe les règles relatives à l'accessibilité et précise, par référence aux recommandations établies par l'Agence pour le développement de l'administration électronique, la nature des adaptations à mettre en œuvre ainsi que les délais de mise en conformité des sites existants, qui ne peuvent excéder trois ans, et les sanctions imposées en cas de non-respect de cette mise en accessibilité. Le décret énonce en outre les modalités de formation des personnels intervenant sur les services de communication publique en ligne.¹ »

Nous pouvons citer parmi les initiatives menées à cet effet :

Le web Accessibility Initiative (WAI)

Cette initiative lancée en avril 1997 par le World Wide Web Consortium (W3C) a pour principale mission de proposer des solutions techniques pour rendre le web accessible à tous.

Le référentiel d'accessibilité des sites internet des administrations (RGAA)

Il a été élaboré par la DGME² et la DIPH³ en réponse à l'article 47 de la loi 2005 qui pose l'obligation de la mise en place du niveau d'accessibilité double A. Ce référentiel a été approuvé par l'arrêté du 21 octobre 2009. Le décret n°2009-546 du 14 mai 2009 (pris en application de l'article 47 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) demande une mise en œuvre de l'accessibilité dans un délai de deux ans

¹ <http://www.legifrance.gouv.fr> (page consultée le 25 octobre 2010)

² Direction Générale de la Modernisation de l'État

³ Délégation Interministérielle aux personnes handicapées

(à partir de la publication du décret) pour les services de communication publique en ligne de l'Etat et des établissements publics qui en dépendent. Le délai est étendu à trois ans pour les services de communication publique en ligne des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent.

Accessiweb

L'association BrailleNet a déposé la marque AccessiWeb (membre du W3C), label qui permet d'identifier les sites internet accessibles.

Si nous nous intéressons à l'avènement des technologies numériques et au changement des pratiques dans l'enseignement supérieur c'est pour ce que cela induit pour les étudiants déficients visuels. Nous considérons que ce contexte est particulièrement favorable à ces derniers en matière d'accessibilité et de transmission de l'information. Les établissements d'enseignement supérieur qui sont des lieux où se dispense le savoir, ne pouvaient donc pas ne pas prendre en compte cet élément et se retrouver en rupture avec un monde où les technologies prennent de plus en plus d'importance. Des actions ont été menées dans chaque université pour intégrer ce nouvel aspect. Par exemple, à Montpellier l'Université ouverte de Montpellier Languedoc-Roussillon a été mise en place de 2007 à 2009) Albernhe-Giordan et Charnet soulignent d'ailleurs que : « dans ce contexte général, il est essentiel que ce mouvement de la société, renforcé par la volonté des pouvoirs publics débouche sur une rénovation de nos systèmes d'enseignement permettant à la France de rattraper, autant que faire se peut, son retard au niveau international » (2005 : 2).

Au-delà du contexte institutionnel où des environnements numériques de travail (ENT) sont déployés, il faut relever la part d'initiatives individuelles adoptées par les enseignants intéressés par les possibilités de ces technologies et qui vont mettre en ligne des sites personnels sur lesquelles ils mettront des ressources pédagogiques à disposition.

Cette arrivée des TICE dans l'enseignement supérieur n'aura pas été sans bousculer certaines pratiques et sans créer une frontière entre les initiés d'une part et les réfractaires à l'utilisation de ces nouveaux outils d'autre part. Ces derniers peuvent considérer cette nouveauté d'un mauvais œil, comme un élément leur demandant une charge de travail supplémentaire ou bien comme un nouvel apprentissage dans l'appropriation de l'outil auquel ils ne souhaitent pas se prêter. Pour d'autres, ils se seront rapidement appropriés ces nouveaux outils et les auront intégrés dans leur pratique d'enseignement.

PARTIE II

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Introduction

La partie qui précède constitue un préalable nécessaire à la compréhension des enjeux de la prise en compte des TICE dans les apprentissages des étudiants déficients visuels. Il nous est alors apparu nécessaire de prendre connaissance de ses aspects avant de nous positionner sur le terrain. Notre approche de ce dernier affiche une démarche qui a pour volonté de se situer au plus près de la réalité des étudiants, de l'expérience vécue et ressentie. Si le recueil de témoignages d'étudiants constitue une approche intéressante qui permet en l'espace du court moment de l'entretien d'obtenir un condensé des différentes situations qu'ils peuvent rencontrer, l'immersion dans la vie universitaire de l'étudiant permet de saisir un quotidien, un vécu qui n'est pas relaté mais saisi sur l'instant, observé en son cours.

Au cours de cette partie, nous expliciterons en premier lieu, de quelle façon nous avons mis en place notre méthodologie : en observation participante, lors d'entretiens qualitatifs semi-directifs et par l'analyse d'une vidéo. Puis, nous expliciterons comment nous avons procédé pour mettre en forme nos données afin de pouvoir les exploiter. En second lieu, nous présenterons les principales théories sur lesquelles s'est appuyée notre recherche. Tout d'abord, nous nous sommes intéressée au processus de compensation de l'absence d'un sens comme celui de la vue à la lumière de la théorie de la défectologie développée par Vygotski (1994). Puis, considérant que la perte de la vue comme un événement de la vie qui peut être déstabilisant, nous avons pensé que le concept de la résilience pouvait nous amener des éléments intéressants pour la compréhension du dépassement de la situation de handicap dans les apprentissages des étudiants déficients visuel. Il est apparu que la défectologie et la résilience se rejoignent sur l'importance des interactions sociales, alors nous nous sommes attachée à en comprendre l'influence à la lumière du sociocognitivism.

Chapitre 1

Méthodologie

Nous avons choisi d'adopter une perspective anthropocentrée postulant que le couplage sujet/environnement et sujet connaissant/objet à connaître résulte pour chacun de son expérience subjective et intersubjective du réel dont il fait partie. Selon cette perspective rapportée par Albero et Thibault, les méthodes qualitatives croisent « les données d'observation en situation, les verbalisations formelles et informelles des acteurs à propos de leur activité et les traces de ces activités sur divers supports » (2009 : 59). Une recherche empirique aurait certainement donné une idée des difficultés d'apprentissage mais ce n'est qu'en ayant connaissance de différentes situations rencontrés sur le terrain que nous pourrions réellement appréhender la portée des inadaptations que rencontrent les étudiants déficients visuels. Par l'observation *in situ*, nous aurons l'opportunité de réfléchir et tenter de proposer des solutions adaptés. Notre choix quant au recueil de données s'est alors effectué sous différentes formes. D'une part, en tant que tuteur, nous avons suivi un étudiant déficient visuel durant deux années universitaires ce qui nous a permis de pratiquer le dispositif de recherche de l'observation participante qui est caractérisé par « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées [...]. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences » (Bogdan et Taylor (1975) cités par Lapassade (2002 : 375).

Nous avons enregistré certaines séances de travail et des entretiens avec des enseignants parfois par le biais d'une caméra numérique et d'autres fois avec un enregistreur audio. D'autre part, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'étudiants déficients visuels, d'assistantes pédagogiques, des chargés d'accueil des services handicap des universités. La grande majorité des entretiens s'est effectués en face à face toutefois l'un d'eux s'est déroulé sous forme de messagerie instantanée pour des raisons pratiques liées au déplacement de l'étudiant. Conformément à la technique d'entretien semi-directif, après avoir énoncé une consigne de départ très large « parlez-nous de vos études », nous avons au fur et à mesure introduit des sous-thèmes, notamment celui des TICE et des interactions avec les autres. La transcription de ces données a ainsi constitué notre collection de corpus.

1. Le recueil des données

1.1 Une observation participante

Tout d'abord, nous avons suivi un étudiant non-voyant dans certaines de ces activités pour en rendre compte et discuter de ses difficultés. Pour cela, il nous a fallu trouver notre place sur le terrain et si nous avons pu mener cette approche c'est par le biais d'une

interaction de tutelle dans laquelle nous étions positionnée comme tuteur pédagogique afin d'accompagner l'étudiant dans son parcours. Ceci a pu mettre en place du fait que l'étudiant suivait un parcours dans notre domaine de compétence. La connaissance directe du milieu nous a permis un accès facilité au tutorat et ce rôle, lui, a conféré une légitimité à notre présence. Cette forme de tutorat et donc d'observation participante a permis de pallier à l'éventuelle critique de notre présence comme possible source de perturbation. Nous n'avons pu toutefois dans ces conditions d'observation ne suivre qu'un étudiant déficient visuel pour deux raisons majeures. D'une part, dans la discipline dans laquelle nous pouvions exercer cette tutelle, la faible représentativité des étudiants déficients visuels dans la communauté étudiante ne nous permettait pas de suivre plusieurs étudiants puisqu'il était le seul dans son cas. D'autre part, ce positionnement impliquant d'être présent in situ lors des activités demande une grande mobilisation qu'il aurait été difficile de partager en temps avec plusieurs étudiants. Arborio et Fournier explicitent d'ailleurs « qu'on ne peut observer directement qu'une situation limitée, une unité de lieux et d'actes significative par rapport à l'objet de recherche, facile d'accès à un regard extérieur et autorisant une présence prolongée » (1999a : 23).

Dans notre choix de terrain, nous avons tenté de saisir l'apprentissage universitaire dans sa globalité : de la mise en place du planning du semestre, au suivi de certains cours en salle, aux rendez-vous avec les enseignements, aux examens et jusqu'au travail demandé en autonomie à la maison. Ce rôle de tuteur a impliqué de suivre l'étudiant à minima tout le long d'une année universitaire pour participer à toutes les activités dans une temporalité suffisante qui permet de saisir toutes les caractéristiques d'un apprentissage lorsqu'on est privé de la vue. Il y avait également de la part de l'étudiant une attente en matière d'assistance aux études qui exigeait que nous respections nos engagements. L'étudiant non-voyant que nous avons suivi a perdu la vue 4 ans auparavant le début de cette étude. Ceci est important à souligner car il a pu acquérir de bonnes bases lors de son cursus scolaire jusqu'au bac en tant qu'étudiant voyant. L'écriture et la lecture étaient parfaitement maîtrisées à l'âge de la survenue de la cécité totale. L'observation sera alors menée sur les efforts faits, sur la déviance des modalités d'apprentissage et des moyens d'accéder à l'information. L'observation participante est donc ouverte puisque nous avons informé l'étudiant de notre étude et c'est en connaissance de cause qu'il a accepté que nous l'assistions.

C'est parce que le but de la pédagogie est d'élaborer des techniques qui fonctionnent qu'il nous est apparu judicieux de mener une observation directe de ces pratiques sociales afin de rendre compte des problématiques mais aussi de ces techniques. Suivre l'action qui se déroule en temps réel et être physiquement présent permet d'être témoin et de faire partager les difficultés des étudiants déficients visuels qui sont mal connues.

Pour Arborio et Fournier l'observation directe :

« constitue une façon d'échapper au sentiment de dépossession face aux outils toujours plus sophistiqués de traitement des données, perçus comme des « boîtes noires », et aux interminables interrogations sur la construction sociale des catégories utilisées dans le dénombrement pour contrôler l'intelligibilité des données quantifiées. Elle est aussi un moyen de résister aux constructions discursives des acteurs sur leurs pratiques pour s'assurer de la réalité de ces pratiques. » (1999b : 6)

L'observation directe nous paraît concéder une légitimité scientifique à notre méthode. Toutefois, il peut être objecté que les hypothèses soutenues le sont uniquement par le rapport qu'établit le chercheur avec les faits. Il s'agit effectivement d'un travail basé sur les

inductions que nous effectuons à partir de constats contextualisés. Les processus sociaux que nous tentons de dégager sont appréhendés à partir d'interactions directes dont nous tentons de saisir le contexte contraignant dans lequel ils s'effectuent. Arborio et Fournier explicitent que cela conduit à « révéler le rapport au monde que chacun manifeste à travers les pratiques observables » (1999c : 8).

En effet, le choix de l'observation directe rend possible la mise à jour des relations entre les différents acteurs de la vie universitaire face à la situation de handicap que rencontre l'étudiant déficient visuel. En tant que linguiste, cela nous permet également d'observer les pratiques verbales afin de pouvoir les analyser dans leur situation de communication. Nous rejoignons le point de vue d'Arborio et Fournier selon qui :

« La saisie des pratiques sociales par observation directe passe par l'examen détaillé de scènes de la vie sociale, par la décomposition d'événements singuliers, par le repérage d'enchaînements d'actions amenant les acteurs à utiliser des objets, amenant leur mise en relation avec d'autres acteurs dans des interactions. » (1999d : 45)

Les difficultés que rencontrent les déficients visuels dans leurs apprentissages se recoupent : impossibilité d'accéder aux schémas ou très difficilement, recherche documentaire partialisé cependant dans les différentes disciplines certains cours vont donner plus ou moins de contraintes. Suivre un apprenant dans son cursus complet nous paraît alors être une opportunité d'examiner l'adaptabilité du programme de cette filière. Ce choix s'explique aussi par le besoin de coller à la réalité quotidienne de l'étudiant afin d'en appréhender toute la problématique, comme le souligne Soulé :

« cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques. » (2007a : 128)

Des réserves peuvent être émises sur la pertinence de ce choix car comment concilier la nécessité méthodologique de l'implication dans la vie d'un groupe avec le recul et la mise en perspective nécessaires au rôle de chercheur (Diaz, 2005) ? Nous pensons qu'il faut parvenir à moduler les temps d'intervention et d'observation afin de ne pas risquer d'en oublier notre rôle d'observateur. Théoriquement, durant l'observation participante le chercheur ethnographe devrait être :

« alternativement émotionnellement engagé, en tant que participants, et froidement observateurs, dépassionnés, des vies des autres. Cette étrange démarche n'est pas seulement émotionnellement déstabilisante, mais également suspecte sur un plan moral, du fait que les ethnographes établissent volontairement des relations humaines intimes, avant de les dépersonnaliser (...). Dans l'observation de la participation, à l'inverse, les ethnographes utilisent leurs compétences sociales quotidiennes simultanément pour expérimenter et observer les interactions, les leurs comme celles des autres, au sein de configurations sociales diverses. » (Tedlock, 1992 : 13)

Augé considère également qu'en immersion, pour faire partie du groupe social étudié le chercheur doit s'impliquer car « l'ethnologue [...] sait qu'à trop de distance, toutes choses perdent sens, et qu'un cosmonaute éternellement mis sur orbite, sans espoir de retour, porterait aussi peu d'intérêt à la terre qu'à la lune » (1986 : 192).

La proximité qu'implique l'observation participante permet de pouvoir plus aisément poser des questions. En effet, le handicap peut être un point sensible pour certains étudiants et nous pouvons ressentir un certain malaise concernant certaines questions que nous souhaiterions poser. Dans ce cas-là, comme le suggèrent Arborio et Fournier « il est souhaitable de réserver les questions à ceux avec qui on est en contact étroit et répété » (1999d : 38). Évidemment, il peut paraître paradoxal d'être impliqué dans les tâches de l'étudiant que nous suivons et observons à la fois. Nous avons alors choisi d'enregistrer les séances de travail dans le but de rester émotionnellement engagés lors des séances et de l'aider au mieux puis d'observer ultérieurement les vidéos. Nous avons couplé ici l'observation participante avec l'enregistrement numérique pensant que ce dernier serait une alternative à la mise à distance suffisante pour observer des situations dans lesquelles nous étions activement impliqués. De plus, la caméra peut en quelque sorte substituer notre mémoire en ce sens qu'elle saisit l'instant et le garde en mémoire alors que la mémoire humaine peut à postériori nous faire perdre des données.

« Le document audiovisuel rend l'observation moins singulière, plus collective, et aussi plus mobile. Fixés sur des supports relativement permanents, de pair avec la technologie appropriée, des visionnements répétés, le film et la vidéo permettent de détacher le moment de l'observation du déroulement de la situation observée et de la succession linéaire des images. » (Relieu, 1999 : 68)

Nous avons pris des notes lorsqu'un élément surgissait et qu'il nous semblait pertinent de le noter mais lorsque nous sommes en situation d'observation participante comme celle-ci où nous aidons par exemple l'étudiant à faire une transcription, il est difficile d'être réellement entièrement observateur lorsque nous sommes acteurs. Le dispositif d'enregistrement constitué d'une caméra numérique permet ainsi de pouvoir analyser ultérieurement les activités car comme nous l'expliquent Arborio et Fournier « Toutes ces informations recueillies par observation directe sur le terrain n'ont d'intérêt pour l'analyse qu'à condition d'avoir été notées ou enregistrées de façon à être exploitables » (1999e : 51).

Il pourrait nous être opposé le fait de n'avoir été en observation participante qu'auprès d'un seul étudiant déficient visuel, toutefois comme nous le mentionnons plus haut, une immersion totale demande une telle implication qu'il aurait fallu trouver des étudiants déficients visuels suivant le même parcours universitaire pour pouvoir les suivre conjointement. Cependant, la faible représentativité de la communauté déficiente visuelle étudiante est si peu représentative que cela n'a pas été possible. Les données effectuées lors de l'observation participante, nous ont servi de base, nous nous sommes appuyés sur une première analyse de ces données afin de mettre en exergue certains points à étudier. À partir de cela, nous avons pu effectuer des entretiens semi-directifs auprès d'un panel représentatif d'étudiants déficients visuels au cours desquels nos postulats ont pu ainsi être confirmés ou infirmés.

1.2 L'entretien ethnographique

1.2.1 Profil des enquêtés

S'agissant d'une étude sur les étudiants déficients visuels, le profil des enquêtés s'est imposé de lui-même. Nous avons bien-entendu cherché à rencontrer autant d'étudiants que possible en recensant tous les étudiants déficients visuels déclarés aux services administratifs qui leur est dédié. Les chargés d'accueil de deux universités nous ont communiqué leur

adresse mail afin que nous puissions les joindre, alors que la troisième université a préféré que ce soit par son biais que leur soit communiqué notre souhait de les rencontrer. Ensuite, le cadre universitaire, nous a poussé à étendre le profil des enquêtés jusqu'aux principaux acteurs en lien avec les étudiants déficients visuels.

1.2.2 Entretiens semi-directifs

L'observation participante a longtemps été perçue comme l'emblème méthodologique des recherches en sociologie et reléguait l'entretien à une tâche subalterne. L'empreinte de la psychologie sur l'entretien lui prodiguait une suspicion de subjectivité de la part des sociologues. « Conséquence immédiate : l'entretien est réduit n'à être qu'un instrument d'enquête (délégué à ceux ou celles qui ont un bon contact), une simple « technique » sur laquelle on ne réfléchit pas, et qui, routinisée, « marche » quand même. » (Beaud, 1996a : 230) Nous ne sommes pas en accord avec ces propos car les entretiens ont nécessité une préparation. En effet, nous avons mené ces entretiens en fonction des observations conduites auprès de l'étudiant suivi en immersion. Nous avons comparé les situations analysées, interrogé les différences et mis les constats à l'épreuve de la généralisation. Sur le terrain, lors des entretiens, alors que nous avons identifié les thèmes sur lesquels nous souhaitions avoir les réactions des enquêtés, nous avons ensuite orienté nos questions en fonction de ce qui nous était énoncé. De nouveaux aspects ont aussi vu le jour. Nous considérons que nos entretiens sont représentatifs malgré leur nombre peu élevé car il concerne la majeure partie des étudiants déficients visuels inscrits dans les Universités Montpelliéraines sur l'année 2009/2010. Nous n'avons eu que très peu de refus de participer à notre enquête parmi les étudiants signalés aux services universitaires en charge de l'accueil des étudiants en situation de handicap.

Le chiffre est souvent perçu comme un gage de conformité, aussi les chercheurs se sentent contraints d'effectuer un nombre importants d'entretiens. Cependant, comme nous le dit Beaud : « la force heuristique de l'entretien sociologique tient – à condition qu'il s'inscrive dans une enquête ethnographique qui lui donne un cadre de référence et lui fournit des points de référence et de comparaison – à sa singularité que le sociologue peut faire fonctionner comme cas limite d'analyse, qui lui confère un pouvoir de généralités » (1996b : 233-234).

Plus précisément dans le cadre de notre étude, nous cherchons à effectuer une analyse ethnographique de l'accès aux savoirs en milieu universitaire chez les déficients visuels. Notre connaissance du milieu universitaire, des diversités de pathologie de la déficience visuelle, des outils utilisés ainsi que des stratégies individuelles nous conduit à ne pas chercher de généralités mais au contraire à chercher l'unicité du cas et les solutions à apporter pour chacun. Nous ne nous appuyons donc pas sur un nombre d'entretiens mais sur des entretiens que nous avons souhaités approfondis. D'ailleurs Beaud rappelle que « l'entretien approfondi tire bénéfice d'être utilisé dans le cadre d'une enquête ethnographique dont la méthode privilégié est l'observation participante » (1996c : 235). Ces entretiens nous ont permis d'obtenir des informations, des témoignages de plusieurs étudiants déficients visuels que nous n'avons pu recueillir *in situ* par le biais de l'observation directe.

Une des critiques faite à l'encontre de cette méthode est la possible mésinterprétation des données lorsqu'il y a dissociation entre l'enquêteur et l'interprète. Dans notre cas, cela ne s'y prête pas puisque nous avons aussi bien recueilli qu'analysé les données. Les personnes interviewées ont été choisies en fonction d'un contexte commun : étudiant et déficient visuel.

1.3 L'exploitation d'une vidéo en ligne

Dans le cadre de nos recherches documentaires, nous avons pris en compte un reportage diffusé sur le site internet de France.5.fr intitulé « À vous de voir – Plus loin le bac »¹. Lors de ce reportage, le journaliste interroge quatre étudiants déficients visuels sur leur expérience universitaire ainsi que deux enseignantes, deux chargés d'accueil de service handicap et deux amis étudiants. Compte-tenu de la difficulté que nous avons rencontrée à interviewer des étudiants déficients visuels en nombre, ce reportage présentait un document fort intéressant qui venait enrichir notre collection de corpus.

L'exploitation de ce document ne s'est pas faite sans nous poser des questions d'ordre juridique et déontologique (Baude, 2006). Premièrement, nous nous sommes questionnée sur le respect de la vie privée des personnes interviewées. La vidéo est diffusée au grand public et ne contient pas d'informations susceptibles de porter atteinte à la vie privée des personnes car elle ne concerne que leur vie universitaire. De plus, les interviewés savaient que la diffusion serait public très large ce qui nous conforte déontologiquement dans la reconnaissance implicite du droit à la reprise de ces propos "publiques". L'anonymisation des participants contribue également de cette protection de la vie privée.

Deuxièmement, nous nous sommes intéressées à la question de la propriété intellectuelle. L'auteur du document reste propriétaire du document aussi pour limiter les problèmes d'exploitation, nous nous limiterons à l'usage des données dans un strict usage scientifique lié à notre travail de thèse. Compte tenu de l'apport de ces données à notre travail d'étude, nous avons ainsi choisi d'enrichir notre corpus par la transcription d'extraits de ce documentaire.

2. La transcription

Pour être exploitables, les données recueillies ont donné lieu à des transcriptions constituant ainsi un corpus pouvant être analysé.

2.1 Les entretiens et la vidéo

Les données numériques et audio pour être retranscrites sont mises en formes. Les dires sont repris le plus conformément possible alors que les actions sont décrites uniquement lorsqu'elles amènent une information pertinente dont nous extrairons une information que le verbal ne suffirait pas à expliciter. La parole enregistrée est difficile voire impossible à analyser en mode auditif. Le passage de l'oral à l'écrit est donc un préalable nécessaire à l'analyse.

¹ France 5, [en ligne] <http://www.france5.fr/a-vous-de-voir/archives/62252936-fr.php> (page consulté le 20 février 2010)

Alidières et Carrière rappellent la démarche de transcription décrite par Ten Have (2002). L'auteur explicite les modifications, selon deux ordres, que l'oral subit :

« - l'écoute répétée des enregistrements provoque un effet loupe sur des phénomènes qui échappent à l'ouïe ;

- la transcription provoque un effet de décontextualisation et d'extraction des données orales par rapport au contexte singulier de production.

Le dénominateur commun réside dans le fait que la transcription est en tout point un lieu constitutif à partir duquel émergent, dans la pertinence de leurs détails, plusieurs phénomènes. Ils sont traités, problématisés, interprétés en premier lieu par les participants puis par le travail de l'analyste. » (Alidières et Carrière, 2009 : 4)

Notre choix s'est alors porté sur la convention de transcription du GARS¹ (Groupe Aixois de recherche en syntaxe sous la direction de C. Blanche-Benveniste) et de VALIBEL (Centre de recherche Valibel – Discours et variation) qui opte pour une transcription orthographique standard sans toutefois renormaliser la parole. Certaines conventions de transcription optent pour une adaptation de l'orthographe dans le but de mettre en exergue certains phénomènes de prononciation qui apparaissent alors par une certaine graphie (Dister et Simon, 2007). Pour notre cadre d'analyse, ces particularités n'apportent pas d'informations susceptibles de nous intéresser, la transcription orthographique nous est plus adaptée.

Egalement, nous n'avons pas recouru à la ponctuation de l'écrit car il n'y a pas réellement de correspondance entre les pauses produites à l'oral et les virgules à l'écrit, pas plus qu'il n'y a de correspondance entre la fin d'un tour de parole et le point mis à la fin d'une phrase à l'écrit. Toutefois, les données orales transcrites nécessitent certains marqueurs afin que nous comprenions l'énoncé. Aussi, il nous a paru indispensable de marqueurs certains phénomènes tels que la pause, la répétition, l'exclamation ou l'interrogation.

Ainsi, nous nous sommes initialement basée sur la convention du GARS et de VALIBEL pour sa proposition de convention orthographique mais nous l'avons toutefois adapté à nos besoins ajoutant quelques conventions nous permettant d'ajouter des informations supplémentaires qui nous paraissaient pertinents telles que [...] pour indiquer un passage coupé et nous avons supprimé les éléments qui ne nous semblaient pas pertinents dans le cadre de cette étude tels que les chevauchements.

Pour ce qui concerne la dénomination des sujets, l'anonymisation est de mise. Nous avons alors opté pour une nomination en fonction de la catégorie de l'individu. Ci-dessous nous précisons la catégorisation des individus :

- EN : enseignant
- ET : étudiant
- PA : pair
- AP : assistant pédagogique

¹ Cf. tome II p.489.

- CA : chargé d'accueil

2.2 L'entretien par messagerie instantanée

Nous n'avons pas, pour l'entretien effectué par messagerie instantanée, procédé de la même façon. En effet, il ne s'agissait pas dans ce cas de transcrire une parole orale. Nous avons alors enregistré l'entretien à distance grâce à l'option de Msn qui permet de conserver automatiquement les historiques des conversations. Puis, nous avons mis en forme cet historique sous forme de tableau permettant de conserver toutes les informations enregistrées et de les rendre plus facilement lisibles. Nous avons toutefois ajouté une colonne verticale permettant de numéroter non-pas les lignes mais la chronologie de la conversation.

La mise en forme des données ainsi terminées, nous avons pu procéder à leur analyse.

3. Le traitement des données : l'analyse de contenu

Après le recueil des données, le choix de notre méthode d'analyse s'est porté sur l'analyse de contenu. Bardin dit que « le recours à l'analyse de contenu, pour tirer parti d'un matériel dit « qualitatif » est indispensable : entretiens d'enquêtes [...] » (1977 : 93). Au vu de la difficulté à récolter un corpus quantitatif, cette méthode d'analyse qualitative nous a paru appropriée. Cette analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990) fort intéressante.

Bardin définit ainsi cette méthodologie :

« L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés. » (1977 : 43)

Les méthodes d'analyse de contenu ont pour lui l'objectif de :

- *dépasser l'incertitude* : vérifier la validité et la possibilité de généraliser sa propre lecture des données ;
- *enrichir la lecture* : une lecture attentive peut mettre à jour des éléments de significations que ne permet pas forcément une première lecture.

Une fois notre corpus constitué et transcrit, nous avons mené une pré-analyse qui a consisté à prendre connaissance des documents par le biais d'une lecture flottante afin de définir certaines orientations. Robert & Bouillaguet précisent que cette première lecture flottante permet de formuler des hypothèses, de voir des thèmes surgir spontanément tels que ceux liés à la question de la temporalité par exemple (pas le temps...) (1997).

Lors d'un entretien semi-directif, nous avons à faire à un discours parlé, spontané que la personne enquêtée émet plus ou moins en fonction de ce qu'elle souhaite évoquer. Le témoignage dont elle veut bien nous faire part sera évidemment marqué par une certaine subjectivité. Le « Je », présent tout le long de ces entretiens en est le témoin. La principale difficulté rencontrée lors de l'analyse de ces entretiens est due à un paradoxe. Sur le nombre d'enquêtés, nous allons chercher à retrouver des généralités afin d'avoir une représentativité

de la population estudiantine déficiente visuelle mais nous allons aussi nous retrouver avec des singularités « et cela est particulièrement prégnant avec des entretiens, des personnes dans leur unicité. Comment préserver “l’équation particulière de l’individu”, tout en faisant la synthèse de la totalité des données verbales provenant de l’échantillon des personnes interrogées ? » (Bardin, 1977 : 95). Nous avons alors opté pour deux niveaux d’analyse en deux phases imbriquées, l’une enrichissant l’autre.

Le premier niveau d’analyse dit de « *déchiffrement structurel* » a consisté à se centrer sur chaque entretien afin de chercher à comprendre les processus de pensée des étudiants et d’autres acteurs universitaires interrogés. Cette démarche demande un effort d’abstraction des autres entretiens et de sa propre part de subjectivité. Toutefois, nous avons tâché de mener l’analyse en nous rapprochant d’apports théoriques et des connaissances acquises par la pratique. Nous avons à partir de cela formulé des hypothèses et des objectifs et tenter d’identifier la substance du discours. Ensuite, nous avons repéré des répétitions thématiques, à partir desquelles nous avons accompli les opérations de découpage du corpus par catégorisation c’est-à-dire que nous avons procédé à sa décontextualisation (Tesch, 1990) qui implique que des parties du discours sont physiquement détachés du reste du corpus et regroupés ensuite par thèmes.

La procédure de répartition s’est effectuée en partant d’éléments particuliers regroupés par rapprochement d’éléments proches afin qu’ils soient sous un même titre à la fin de la procédure. L’opération de catégorisation terminée, nous sommes passés à l’interprétation des résultats qui consistent à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 31). L’ensemble de techniques d’analyse des communications de l’analyse de contenu nous paraît être appropriée à notre objectif pour comprendre les pratiques d’apprentissage des étudiants déficients visuels.

Plus spécifiquement nous avons opté pour l’analyse ethnographique de contenu qui diffère de l’analyse de contenu sur plusieurs aspects. Tout d’abord, l’analyse de contenu ethnographique permet une présentation des résultats sous forme textuelle alors qu’usuellement l’analyse de contenu se prête davantage à des résultats sous forme de tableaux statistiques. Cette méthode nous paraît davantage appropriée à une analyse du langage telle que celle que nous nous proposons de mener. La CEA (Content Ethnographic Analysis) s’appuie sur des recueils, des récits plutôt que des catégories prédéfinies comme le QCA (Quantitative Content Analysis).

“Ethnographic content analysis is used to document and understand the communication of meaning, as well as to verify theoretical relationships. Its distinctive characteristic is the reflexive and highly interactive nature of the investigator, concepts, data collection and analysis. Unlike QCA in which the

protocol is the instrument, in ECA the investigator is continually central, although protocols may be used in later phases of the research.”¹(Altheide, 1987 : 68)

4. Un second point d'appui : l'analyse du discours

Afin d'apporter une analyse linguistique plus fine, nous avons couplé à l'analyse de contenu une analyse du discours. Cette méthode d'analyse a dans ses différentes genèses, proposé deux approches dans les années soixante. La première, davantage syntaxique, a vu le jour avec la réception des thèses de Harris. Ce dernier a défini le discours comme « un tout spécifique consistant en une séquence de formes linguistiques disposées en phrases successives » (1969 : 8). La deuxième approche plus sémantique est apparue avec le projet sémiotique de Greimas (1966) pour lequel le discours est comme un « tout de signification » qui doit être analysé sémantiquement. Si ces deux perspectives ont en commun le projet d' « analyse du discours », elles diffèrent toutefois au niveau de leur analyse. Si pour Harris, il s'agit d'analyser l'interphrastique, c'est-à-dire les marqueurs linguistiques des relations entre les phrases, pour Greimas l'analyse se situe au niveau transphrastique autrement dit sur « le repérage et l'examen des règles logico-sémantiques qui échappent au cadre formel de la phrase » (Sarfati, 1997 : 12). La définition que nous retiendrons de cette méthode analytique est celle de Mainguenu (1996) qui consiste à spécifier que l'analyse du discours n'est pas seulement une analyse linguistique de texte puisque l'activité du sujet s'inscrit dans un contexte déterminé dont il faut prendre compte.

Notre objectif, à travers l'analyse du discours produit lors des activités communicatives enregistrées puis retranscrites, est de dégager les usages d'appropriation des savoirs des étudiants déficients visuels. Une activité communicative n'est pas forcément verbale, il peut s'agir d'une communication entre l'apprenant et son environnement. Nous l'avons vu nos activités communicatives sont diversifiées : *in situ* en observation participante, en entretiens, par recueil de témoignages, par e-mail et aussi par messagerie instantanée.

Kerbrat-Orecchioni écrit que « le discours est une activité à la fois *conditionnée* (par le contexte), et *transformative* (de ce même contexte) ; donné à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule ; définie d'entrée, la situation est sans cesse redéfinie par l'ensemble des éléments conversationnels. » (2009 : 15) L'un des intérêts relevant de l'analyse du discours est la prise en compte du contexte, les conditions de production du discours. Parmi ses constituants nous avons relevé :

- la situation : le canal (chat MI ou oral en face à face) ;

¹ Traduction libre : « L'analyse de contenu ethnographique est utilisé pour enrichir et comprendre le sens des communications, ainsi bien que pour vérifier les liens théoriques. La caractéristique qui la distingue est la nature réfléchie et fortement interactive de l'enquêteur, des concepts, la collecte des données et l'analyse. À la différence de la QCA pour laquelle le protocole est l'instrument, dans l'ECA l'enquêteur est continuellement central, bien que les protocoles puissent être utilisés dans les phases postérieures de la recherche. »

- les participants (le cadre participatif) ;
- le but de l'échange.

Effectivement, dans le cadre de notre recherche, le contexte était donné avant chaque entretien puisque nous énoncions précisément l'objectif de notre enquête. Toutefois au cours des échanges, la situation a pu se modifier pour passer d'une enquête à des conseils ou à des confidences. L'analyse du discours est une discipline bien vaste, nous nous intéresserons plus particulièrement à certains de ces outils théoriques analytiques afin qu'à travers l'étude du discours de l'étudiant que nous avons suivi en observation participante mais aussi, à travers le discours des acteurs universitaires enquêtés, notre objectif nous puissions mettre en lumière le contexte d'apprentissage universitaire des déficients visuels et notamment l'apport des TICE dans leur apprentissage.

Les interactions entre les différents acteurs universitaires émergent comme un facteur primordial de la réussite universitaire des étudiants déficients visuels, nous nous intéresserons alors ici à la notion de *dialogisme* qui est pour Vion (1992) une des composantes de ce qu'il nomme la dimension interactive du langage.

Les principaux outils analytiques sur lesquels nous nous appuyerons seront notamment le discours rapporté, puisque lors de nos entretiens nous retrouvons fréquemment le discours antérieur d'enseignants à travers le discours des étudiants enquêtés. Par le repérage des indices de référencement implicites ou explicites à des discours antérieurs, nous pourrions appréhender la relation entre les différents acteurs de la vie universitaire. Le discours indirect ne reproduit pas le « mot à mot » des propos rapportés mais en propose une reformulation. Nous nous intéresserons dans la même perspective à la reformulation qui permet à notre sens de mettre en exergue, de creuser davantage ce que les enquêtés souhaitent exprimer. Le Bot, Schuwer et Richard définissent la reformulation comme « un processus particulier qui dans le même temps qu'il pose un dit-nouveau, re-dit un propos antérieur. Ainsi, la reformulation impose-t-elle dans son mieux-dit du déjà dit » (2008 : 11). Évidemment, la reformulation a dans son discours des marques de subjectivité. Les propos peuvent être déformés, accrus ou éludés. Nous retrouvons d'ailleurs dans ce type de discours un résumé de ce que l'énonciateur rapporte du locuteur des propos initiaux. La véracité des propos est de la responsabilité de l'énonciateur certes mais nous pourrions y retrouver une marque de subjectivité que nous considérons comme inhérente à la nature humaine.

La reformulation a également comme fonction de s'assurer que l'interlocuteur comprenne nos dires, cette façon de procéder provient à notre sens d'une tendance à vouloir s'assurer que l'autre comprenne ce que nous souhaitons lui communiquer. En fait lorsque nous parlons à l'autre nous souhaitons lui faire partager des représentations internes et comment les dire c'est le souci du sujet parlant.

Outre le discours rapporté nous retrouverons des phénomènes d'hétérogénéité énonciative qui ponctueront le discours (l'interrogation, l'exclamation, la négation) et qui seront autant d'indices d'expression du sujet parlant. Les temps verbaux seront les témoins d'un retour sur expérience avec le passé, d'un temps vécu avec le présent et d'une projection sur l'avenir qui *aurait du être* avec le conditionnel ou *sera* avec le futur. Le cadre méthodologique élaboré, nous présentons à présent les principales théories sur lesquelles nous nous sommes fondées au cours de cette étude.

Chapitre 2

Cadre théorique de l'étude

1. Processus de dépassement de la situation de handicap

1.1 Défectologie : défaut et compensation

La déficience visuelle comme son nom l'indique aborde le problème de la malvoyance ou de la cécité comme un manque, une incapacité. Des recherches menées sur le handicap ont conduit à la défectologie¹. Cette notion nous apparaît comme majeure pour une connaissance des processus de traitement de l'information de la modalité sensorielle déficiente (le déficit comme symptôme de la normalité), et une compréhension de l'originalité des systèmes adaptatifs dans les structures déficitaires.

La défectologie, qualifie ce qui concerne la pédagogie spécialisée dans les pays occidentaux, et s'intéresse à l'étude dynamique de l'enfant handicapé. Sa thèse principale, consiste à envisager l'anomalie comme « une négativité, une limitation, une faiblesse, un développement entravé », cependant « tout en causant ces difficultés, le déficit stimule un développement renforcé et intensifié. Toute anomalie et tout défaut génèrent des stimuli pour l'édification de compensations. » (Vygotski, 1994 : 37). L'essentiel consiste à ne pas se limiter à l'importance du défaut mais à la prise en compte des processus de compensation mis en place pour substituer et alléger le défaut.

Vygotski a travaillé plus particulièrement sur des enfants présentant différentes déficiences et il considérait que ceux-ci nécessitaient une organisation qualitativement différente. Il a mis en évidence la nécessité de construire des outils adaptés et de mettre en avant les potentialités de développement de ces enfants. Dans ses études sur les enfants présentant une déficience, cet auteur s'est intéressé aux processus de compensation. Le déficit, qui constitue un défaut aux yeux des autres est pour lui « la source, le catalyseur des processus compensatoires. Il estime que toute personne qui rencontre des difficultés est contrainte de prendre une voie détournée pour les surmonter. » (Vygotski, 1994 : 23) Il affirme qu'il faut envisager la compensation d'une fonction perturbée par d'autres fonctions comme le tactile ou l'auditif pour le déficient visuel. Il considère que c'est aussi dans la vie

¹ La défectologie qualifie l'état déficitaire chez une personne.

socio-collective de la personne handicapée que se situe l'essentiel des ressources de compensation.

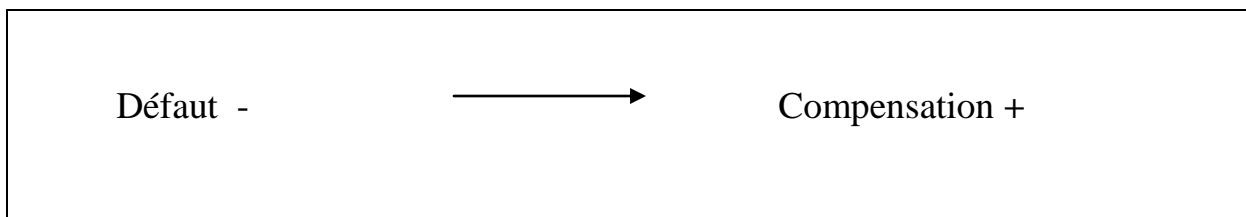
Le déficient visuel ne doit pas être regardé comme une personne à qui il manquerait quelque chose mais comme une personne qui s'est développé de façon différente d'un enfant voyant. « Nous n'arriverons jamais à comprendre la psychologie de l'enfant aveugle si nous utilisons l'opération de soustraction, si nous ôtons à la psychologie de l'enfant qui voit, la perception visuelle et tout ce qui l'accompagne. » (Vygotski, 1994 : 33)

Le développement de l'enfant handicapé est certes différent mais pas moindre. C'est la comparaison avec un enfant qui voit qui nous fait envisager le déficient visuel comme ayant une limitation ou une faiblesse. « Chez la personne aveugle, par exemple, les compétences de reconnaissance tactile se développent, non pas en raison d'une accentuation réelle des stimulations nerveuses, mais par un entraînement à l'examen tactile, à l'évaluation et au constat de différences » (Vygotski, 1994 : 37). L'aveugle va compenser sa vue par le sens du toucher qu'il développera alors bien davantage qu'il ne se présente chez une personne voyante, car c'est un sens qu'il va entraîner et développer. La faculté déficiente sera compensée par le développement intensif d'une autre faculté. C'est un processus de compensation. « Le développement de la personne aveugle est orienté à partir du problème de la cécité et s'érige simultanément contre celui-ci » (Vygotski, 1994 : 40).

Il serait toutefois erroné de penser que le processus de compensation s'achève toujours et obligatoirement avec succès, qu'il mène toujours du défaut à la formation d'individus doués. Comme tout processus de confrontation et de lutte, la compensation peut avoir deux issues finales, la victoire et la défaite. Entre ces deux extrêmes, se distribuent tous les intermédiaires possibles.

Vygotski nous rappelle que si un enfant aveugle parvient aux mêmes résultats qu'un enfant normal « cela signifie que cet enfant avec défaut y est parvenu d'une autre façon, par une voie différente, avec d'autres moyens » (1994 : 42). Il apparaît alors comme important de découvrir par quelles voies il y est parvenu. Selon lui cela se trouve dans la loi de transformation qui part d'un défaut vers une compensation.

Loi de transformation



La société est adaptée à la constitution de l'homme « type », c'est pourquoi toute personne dont le développement atypique est conditionné par un défaut ne peut s'intégrer naturellement et directement comme le fait l'enfant normal » (Vygotski, 1994 : 60). Notons que s'il s'agit ici de l'enfant né avec le déficit, pour ceux dont le déficit est survenu plus tardivement cette logique est respecté car ils devront tout de même trouver des compensations. Ceux pour qui le déficit visuel est survenu plus tard auront alors eu le temps

d'avoir une représentation mentale issue de leur expérience visuelle différant alors de l'enfant né non-voyant. Dans le cas précis de l'apprentissage qui nous intéresse les modalités visuelles devront être supplées par des modalités tactiles ou auditives. Les nécessités adaptatives dans un milieu socioculturel sont données d'après la norme, ce qui implique que l'adaptation et la compensation doivent suivre une voie sociale déterminée.

La société a toutefois créé des outils spécifiques comme l'alphabet braille pour les déficients visuels. « Le déchiffrement du braille et celui de la lecture visuelle constituent des processus psychiques différents mêmes s'ils exercent la même fonction culturelle dans la conduite de l'enfant et qu'ils détiennent, en leur base, un mécanisme physiologique analogue. » (Vygotski, 1994 : 61)

Du défaut né l'aptitude, en effet le besoin de compenser le déficient visuel va entraîner le développement d'autres capacités, du déficient visuel va naître une ouïe ou une perception haptique développée. Vygotski (1994) parle même de surcompensation. Le défaut source du complexe d'infériorité va être la source d'une force motrice principale du développement psychique. Adler (1927) rajoute que les organes dont le fonctionnement est perturbé à cause d'un défaut, vont obligatoirement entrer en conflit avec l'environnement auquel ils doivent s'adapter. Il explicite également que ce sont les conséquences sociales du défaut qui déterminent la destinée de l'individu. Ce qui sous-tend dans les relations aux autres en somme que « de même que la vie de tout organisme est guidé par les lois biologiques de l'adaptation, de même la vie de l'individu est guidée par les exigences de la réalité sociale concrète » (Vygotski, 1994 : 92).

Adler considère que « Nous ne sommes pas en mesure de penser, de ressentir, de désirer d'agir, si nous n'avons pas de but devant nous » (1927 : 2). Ce qui pousse le handicapé à développer des compétences, c'est bien le désir de s'intégrer dans un milieu social, d'être au plus près de ce qui est considéré comme la norme. « De même que le torrent est déterminé par sa rive et son lit, de même le sens psychologique fondamental, la trajectoire de vie de l'homme, qui se développe et grandit, est déterminée, par la nécessité objective, par son lit social et les rives sociales de sa personnalité. » (Vygotski, 1994 : 93) La volonté de pallier la vision négative du handicap par une position sociale considérée comme réussie s'inclut dans cet aspect social de relations aux autres. « L'affirmation sociale constitue le but final de l'éducation, étant donné que tous les processus de surcompensation sont orientés vers la conquête d'une position sociale » (*ibid* : 97)

Aux yeux du monde, la déficience apparaît comme un défaut et une faiblesse. L'aveugle est considéré comme handicapé, mais pour Vygotski l'absence de vision permet de développer des compétences différentes des voyants. « Chez les enfants aveugles, on trouve aussi des compétences accrues dans le domaine de la conquête de l'espace, ainsi qu'une curiosité plus grande que celle de l'enfant voyant, pour le monde qui est offert sans peine à qui dispose de la vue. Le défaut n'est donc pas seulement une faiblesse, mais une force. » (1994 : 97) Il faut tout de même expliciter que ces dernières hypothèses sont les thèses positives de la surcompensation. Dans le cas de la thèse négative, c'est-à-dire de la compensation manquée, le non-voyant pourra refuser de s'orienter vers une intégration aboutie dans la norme sociétale et pourrait adopter une trajectoire de vie davantage en retrait, en reclus. Entre l'échec et la réussite, nous pourrions évidemment trouver différents degrés possibles de la compensation. Bürklen (1924) explicite que la compensation de la vue par des capacités accrues du toucher et de l'ouïe ne s'effectue pas automatiquement. Pour l'auteur, suite à la perte de la vue, les personnes aveugles développent une superstructure psychique.

Ceci explique que nous rencontrons parfois chez ces individus une attention, une mémoire et des aptitudes langagières meilleures que chez les personnes voyantes.

La voie déterminante pour la compensation de la cécité passe par l'appropriation du langage et l'interaction sociale. En effet, le langage va permettre de connaître le monde à travers l'expérience sociale des voyants. Concernant plus spécifiquement les enfants aveugles, les représentations visuelles et spatiales qui font défaut ne peuvent réellement pas dans le toucher ou l'auditif trouver de substitut véritable. Il n'existe pas de possibilité de créer un substitut concret des images spatiales manquantes dans le domaine des processus élémentaires de l'observation et des représentations. Par exemple, aucun dessin en relief ne pourra rendre compte de la couleur de la banane. Les études psychologiques effectuées auprès des enfants aveugles démontrent que c'est plutôt dans le domaine des fonctions supérieures qu'il faut chercher la compensation de la cécité. « Peceld a expliqué cela en formulant l'hypothèse de la possibilité essentielle de connaissance illimitée chez les aveugles. Ce chercheur a prouvé que les aveugles, limités au maximum dans leurs représentations, n'ont aucune limitation dans le domaine de la connaissance abstraite. » (Vygotski, 1994 : 182)

C'est donc par la pensée que le manque de représentations est fondamentalement compensé. Le danger de cette compensation est le verbalisme¹ très fréquent chez l'enfant aveugle. Il emploie tous les mots qu'emploient les enfants voyants mais il ne comprend pas nombre de ses mots. Le développement de cet enfant peut en être entravé et ce verbalisme constitue alors une fausse compensation du manque de représentations. Si ceci est un danger, l'enfant aveugle est tout à fait apte à se construire des notions adéquates, tout à fait concrètes sur les objets qu'ils ne peuvent voir.

Vygotski (1994) souligne l'importance fondamentale de la collectivité pour les enfants aveugles car il considère que la formation des notions ne peut s'effectuer que par la socialisation de la pensée infantine. La source fondamentale de la compensation de la cécité se trouve dans la pensée collective, dans la collaboration entre les non-voyants et les voyants. Le défaut qui pouvait entraîner des conséquences secondaires est alors interrompu et les fonctions psychiques supérieures de l'enfant aveugle peuvent lui permettre d'infinies possibilités.

En résumé, la surcompensation dépend de deux forces :

- des forces psychiques sauvegardées par l'individu ;
- et en ce qui concerne le développement et l'éducation ce sont les exigences posées par la société qui la détermine.

¹ Le verbalisme est l'emploi de mots vides, dépourvus de sens.

1.2 Résilience

Nous avons vu que la défectologie s'intéresse au mode de compensation du sens déficient par un autre. La résilience, elle, étudie comment les forces psychiques de l'individu vont l'aider à surmonter le traumatisme du handicap. Elle est définie en psychologie par Vanistendael (1996 : 9) comme « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative. » Certains traits de la personnalité marquent cette force parmi lesquels l'autonomisation, et les aptitudes aux relations. Le traumatisme, lui, est l'agent de la résilience. Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik proposent quant à eux la définition suivante : « La résilience est la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (2001 : 17).

La perte de la vue peut éminemment être considérée comme un événement déstabilisant étant donné les modifications que cela entraîne dans la vie de l'individu. Les conséquences peuvent être diverses. Cela peut entraîner des perturbations d'ordre psychologique (psychiques ou comportementales). L'individu peut ressentir une certaine vulnérabilité qui entraîne moins de résistance aux contraintes de l'environnement. Ceci peut causer des inégalités de comportement d'un individu à l'autre. La résilience réside dans la capacité, la force d'adaptation, le ressaisissement de soi après l'événement traumatique. Bien évidemment, la réponse de l'individu peut varier fortement en raison de multiples variables :

- ses ressources et ses facteurs de protection ;
- son environnement.

Des facteurs de protection répartis en trois pôles interviennent dans le processus résilient :

- les facteurs de protection individuels qui sont internes au sujet, tels que le sentiment d'auto-efficacité et l'estime de soi, les compétences sociales et la conscience des relations interpersonnelles ;
- les facteurs de protection familiaux ;
- les facteurs extra-familiaux comme le réseau de soutien social (amis, pairs, enseignants...) et les expériences de vie scolaire.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons aux facteurs internes mais aussi surtout aux facteurs extra-familiaux considérant que le rôle des pairs et des enseignants s'avère très important pour la réussite universitaire des étudiants déficients visuels. C'est parce que la résilience se construit dans l'interaction et la rencontre avec l'environnement que cette capacité dépend de la façon dont l'individu va interagir avec son environnement. D'ailleurs, la résilience est pour Vanistendael (1996) avant tout une *capacité*.

Surmonter le traumatisme de la perte de la vision demande de construire des aptitudes à interagir positivement avec son environnement et notamment dans la relation aux autres. Il s'agit d'un processus dynamique interactionniste qui dépend de multiples facteurs : la personnalité de l'individu, les facteurs de protection internes et externes (l'environnement) à l'individu et des facteurs de risque. Nous comprenons alors la résilience comme une faculté d'adaptation survenue après une situation telle que la malvoyance. D'ailleurs pour Luthar,

Cicchetti & Becker, « la résilience réfère à un processus dynamique comprenant l'adaptation positive dans le cadre d'une adversité significative » (2000 : 543).

Anaut (2003) explique que différentes entrées sont explorées dans l'étude de cette faculté : les facteurs intrapsychiques, les observations comportementales et les mécanismes cognitifs et aussi l'environnement relationnel et social des sujets. C'est précisément cette dernière entrée qui nous intéresse. En effet, si nous nous basons sur le sociocognitivism qui expose l'importance de l'interaction sociale pour le développement et les cadres d'apprentissage, la résilience amène un point de vue différent mais finalement convergent puisqu'elle met aussi en avant l'importance du relationnel pour surmonter les situations problématiques.

Parmi les critères d'évaluation de ce dépassement du traumatisme par les chercheurs la réussite scolaire et intellectuelle a été retenue. Alors, le test le plus important pour les étudiants en situation de handicap considérés comme *désavantagés* réside dans la réussite de leurs études. Cependant, considérant que notre terrain d'études se situe dans l'enseignement supérieur, il faut relever que dans le cas des étudiants que nous rencontrons, ils ont tous d'ors et déjà réussi leurs études secondaires. Pour résumer, la résilience réfère aux capacités d'adaptation, aux ajustements mis en place par la personne résiliente.

Une forme de résilience : le processus de *coping* :

La rencontre de l'étudiant déficient visuel avec un environnement « visuel » peut le mettre dans une position nécessitant un ajustement à la situation auquel cas le concept de *coping* tel qu'il est défini par Anaut nous paraît un élément pertinent d'appui à l'analyse. L'objectif des recherches sur ce concept réside dans « l'étude des actions concrètes mises en place par les individus pour s'adapter ou s'ajuster aux situations difficiles qu'ils rencontrent » (Anaut, 2005 : 64).

Différents types de stratégie de *coping* ont été repérés par Ionescu et al. (1997). Nous retiendrons le *coping vigilant* qui cherche à affronter la situation problématique par des stratégies actives. Parmi ces stratégies actives, nous pouvons trouver :

- la recherche de soutien social ;
- la recherche de moyens adaptés ;
- la recherche d'informations etc.

L'intérêt de cette approche est de voir comment en intégrant l'environnement social et relationnel quels sont les moyens utilisés pour que l'individu trouve le moyen de faire face à la situation problématique.

Nous ne prétendons pas au cours de cette étude évaluer la résilience mais c'est parce que nous considérons que la situation de handicap peut avoir des conséquences sur les apprentissages qu'il nous a paru intéressant de nous pencher sur ce que ce concept propose comme facteurs permettant de dépasser un événement déstabilisant tel que la perte de la vue. Nous avons vu que l'adaptation sociale, la relation aux autres est un facteur résilient aussi il nous paraît primordial de nous pencher sur l'enjeu des relations interpersonnelles dans l'apprentissage.

2. Sociocognitivism : apprentissage et interactions sociales

La compréhension des processus sociocognitifs va offrir la possibilité transversale de mieux appréhender les spécificités d'apprentissage que peuvent présenter les étudiants déficients visuels. Pour Vygotski (1933), le degré de handicap dépend de la résultante de la compensation sociale. Il considère qu'avoir un déficit n'est pas obligatoirement être handicapé et donne une place centrale à la dimension socioculturelle.

Il considère que « les formes supérieures de l'activité psychique de l'être humain se font dans le processus de développement social de l'enfant, dans les rapports mutuels et la collaboration avec le milieu social » (1994 : 157). L'édification des fonctions supérieures va se manifester d'une part dans le comportement social (comportement externe) sous forme de collaboration et d'interaction c'est-à-dire d'adaptation sociale et d'autre part sous forme individuelle d'adaptation comme processus interne de comportement. Par exemple, le langage a fonction de communication sociale avec les autres mais a également une fonction individuelle lorsque sous forme de pensée nous réfléchissons à une activité. D'ailleurs, cette fonction individuelle prédomine dans le développement de l'individu puisqu'elle existe avant la fonction communicative. Vygotski (1933, 1997) explicite que chez l'enfant, la pensée égocentrique est un monologue qui a entre autres pour fonction d'accompagner l'enfant dans sa réflexion, ce langage n'est destiné qu'à lui-même. Puis cette forme de langage se développe pour devenir un langage intérieur : la pensée. « Non seulement la pensée est médiatisée extérieurement par les signes mais elle l'est intérieurement par les significations. » (1933, 1997 : 493). Afin de communiquer la pensée est alors émise sous forme de langage extériorisé. Il ajoute que « nous voyons que les formes collectives de collaboration sont l'avant-garde, la base, les précurseurs directs et les sources de la construction des formes individuelles de comportement » (1994 : 167). C'est donc dans le comportement collectif, dans l'expérience sociale que se développent les fonctions supérieures de l'activité intellectuelle supérieure. Il postule alors qu'il est particulièrement important d'intégrer l'enfant handicapé dans une vie collective afin de favoriser le développement de ses fonctions psychiques supérieures. Il considère que l'exclusion sociale restreint de façon significative ce développement.

Se basant sur cette dimension sociale, Vygotski a apporté une nouvelle composante au courant cognitiviste ainsi dénommée sociocognitivism. Ce courant met en évidence l'importance du médiateur dans la cognition et considère que l'apprenant apprend par ses actions sur le milieu mais aussi par les interactions avec les autres. Vygotski explique en effet que le développement intellectuel s'effectue en interaction avec les situations éducatives. Celui-ci a plus particulièrement étudié le développement des connaissances des enfants dans leurs interactions sociales et a relevé l'importance de ce qu'il nomme la « zone proximale de développement ». La définition que donne l'auteur de cette zone est la suivante :

« c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (1933, 1997 : 86)

La problématique est donc pour l'enseignant en tant que médiateur et transmetteur d'un savoir de situer son intervention dans la zone proximale de développement afin de permettre à l'étudiant d'acquérir de nouveaux savoirs qu'il pourra exploiter de façon

autonome. Il n'est pas toujours aisé de pouvoir évaluer la distance entre ce que l'étudiant déficient visuel pourra faire seul ou pas.

Le développement de l'enfant doit passer par une appropriation et l'intégration d'outils tels qu'ici les outils informatiques fournis par des agents sociaux interactionnels. Nous comprenons ainsi que l'influence relationnelle et sociale ainsi que l'intermédiaire des autres sont des facteurs majeurs dans l'apprentissage pour tout apprenant.

Également, Vygotski donne une place prépondérante à la prise en compte du contexte dans les interactions. Pour lui, « il n'est pas possible de représenter le sens d'un énoncé hors contexte, et notamment sans tenir compte de l'individu pour qui cet énoncé prend du sens » (1933 : 11). C'est la situation dans laquelle est énoncé le mot et selon l'histoire socioculturelle de l'énonciateur et du récepteur qui vont lui donner sens. Les mots sont donc compris contextuellement. Comme l'auteur nous l'indique, le mot est un outil et pédagogiquement, il doit être utilisé comme tel. Le mot permet de percevoir, il est l'acteur central dans la structure de représentation du sens. La communication fonde alors le sens en son contexte.

Gilly, Roux & Trognon (1999) citent les trois niveaux fonctionnels du contexte proposés par Deleau (1990) et qui présentent à leurs yeux un intérêt certain dans l'analyse de toute interaction sociocognitive. Le premier niveau est situationnel, il s'agit des conditions institutionnelles que nous recadrerons dans le monde universitaire, le second est temporel et enfin le troisième et dernier niveau est matériel. Dans le premier niveau situationnel vient se loger le contexte interactionnel qui concerne les influences réciproques que peut avoir un individu sur un autre en passant notamment par l'utilisation des signes verbaux et non-verbaux. Nous nous intéresserons, plus particulièrement au contexte interdiscursif qui est « constitutif du contexte interactionnel mais concerne de façon spécifique le discours » (Gilly, Roux & Trognon, 1999 : 15). D'ailleurs, les auteurs relèvent l'importance de le distinguer des autres composantes du contexte interactionnel en raison de la primordialité du rôle des interactions langagières.

Le contexte situationnel, lui, est déterminé par un cadre qui va plus ou moins prédéterminé les échanges. Dans le milieu universitaire par exemple, la hiérarchie enseignant / étudiant va influencer sur les interactions. Sorsana écrit que « toute interaction ou relation est tributaire de l'environnement social dans lequel elle s'inscrit (règles de conduites spécifiques et cadre social déterminant les normes de conduite des partenaires vis-à-vis de la société) » (1999 : 47). Dans cette relation enseignant/étudiant, nous pouvons relever une hiérarchie qui établit l'enseignant comme « supérieur » (ici ce terme n'est bien entendu pas péjoratif). C'est lui qui transmet, il est le connaissant qui dispense son savoir au moins connaissant. Les règles des rapports qui vont exister entre les participants d'un échange vont faire appel à leur connaissance des formes d'échanges appropriées. L'étudiant connaît les règles implicites des relations qu'il entretient dans le cadre universitaire. Nous pouvons d'ailleurs l'illustrer par l'utilisation du vouvoiement dans les interactions entre enseignant / étudiant alors que dans les interactions entre pairs ce sera le tutoiement qui sera utilisé. C'est donc la connaissance de la situation qui va permettre d'adopter le comportement approprié.

Tout d'abord, il convient de définir ce que nous entendons par le terme *interaction*. Nous reprendrons la définition de Vion pour qui ce terme :

« intègre toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. (...) En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres

individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets qui sont en contacts sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction. » (1992 : 17-18)

En somme, tout comportement humain provient de l'interaction. Ce concept est central dans l'étude des échanges interhumains et/ou hommes-technologie. Parrini-Allemanno exprime le fait que l'interaction « est au fondement de toutes les formes de communications » et qu' « il y a toujours un autre dans un face à face, au bout d'un fil, ou d'une onde, quelque'un de « supposé », d'attendu ou de rêvé » (2007 : 11). L'interaction est une action mutuelle entre membres d'un groupe ou d'une population quelconque et elle va agir sur le comportement de l'individu que ce soit de façon directe ou indirecte. Nous comprendrons aisément l'importance de l'interaction dans les apprentissages puisque comme le souligne Vygotski (1933), l'apprentissage s'effectue dans son expérience sociale, dans sa relation à l'autre et à l'environnement. Dans cette approche, nous ne sommes plus dans le sujet individuel mais dans le sujet social. Le langage et l'interaction se retrouvent alors au cœur de la vie sociale et individuelle. Ainsi, « George Herbert Mead a-t-il abouti dans une perspective évolutionniste aux mêmes conclusions que Cassirer, en montrant que l'activité sociale présuppose la communication au moyen du langage » (Habermas, 1987 : 37).

Si cet auteur met en avant la dimension primordiale du langage dans les activités de communication et donc dans les interactions cela conduit également à s'intéresser au sujet social en opposition au subjectivisme individualiste qui envisage l'acte de langage comme un acte uniquement individuel. Cette théorie postule que c'est l'intérieur (la conscience) qui influence l'extérieur (la forme de l'expression) mais Bakhtine à l'inverse écrit que « le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu » (1977 : 134).

L'apprentissage social s'effectue en agissant également sur l'aspect affectif de l'apprenant. Les interactions sociales se situent au cœur de la dynamique d'apprentissage. Car l'individu interagit en fonction de sa connaissance sociale. Selon la méthodologie interactionniste :

« les constructions cognitives sont médiatisés par tout un ensemble d'éléments (les partenaires avec leur rôle, leurs statuts, leurs croyances, leurs histoires ; la tâche avec son architecture propre et les significations sociales qu'elle revêt ; le contexte de résolution proprement dit et l'ensemble des paramètres contextuels plus généraux appartenant à l'environnement physique et social des individus. » (Sorsana, 1999 : 72)

Morineau ajoute que : « l'interaction entre d'une part, les caractéristiques de l'individu, son action actuelle et d'autre part, les propriétés du contexte environnemental vont déterminer en commun la nature des sollicitations offertes et leur valeur adaptative » (2001 : 83).

Pour Allal (1988), les interactions concernant l'étudiant en situation d'apprentissage s'inscrivent dans un triangle didactique qui peut prendre trois formes:

- les interactions entre l'apprenant et l'enseignant ;
- les interactions entre apprenants et pairs ;
- les interactions entre l'apprenant et un outil.

Nous nous intéresserons donc à ces différents types d'interactions auxquels nous adjoindrons l'interaction de tutelle.

« Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable. » (Charlot, 1997 : 93-94)

2.1 L'interaction de tutelle

Bruner a étudié la fonction de soutien dans la zone proximale de développement à travers ce qu'il nomme « l'interaction de tutelle ». Cette étude occupe une place très importante en psychologie du développement sociocognitif. Dans la situation d'enseignement, l'enseignant doit adapter sa didactique à ses étudiants. Cela doit s'effectuer en deux temps lors de la préparation de la séquence et *in situ* dans l'interaction avec ses élèves. La tutelle est définie par Bruner (1983) comme la prise en charge d'éléments de la tâche situés au-delà des possibilités actuelles de l'enfant et plus largement des apprenants. La difficulté dans la relation de tutelle réside dans la zone proximale de développement telle que la définit Vygotski .

Quant à Sorsana (1999), l'auteur considère qu'une interaction sociale asymétrique vise à nommer une relation dans laquelle les situations d'apprentissage sont fondées sur l'imitation ou la tutelle et dans lesquelles l'expérimentateur introduit la dissymétrie expert/novice. L'interaction de tutelle met donc en scène des interactions dissymétriques. Nous choisissons, dans notre étude de nommer l'expert qui peut représenter aussi bien l'enseignant qu'un tuteur ou qu'un étudiant plus avancé : « tuteur » et nous nommerons le novice « apprenant ». Aussi dans la relation de tutelle, nous nous retrouvons inéluctablement dans une situation où l'expert doit se garder d'intervenir ni trop, ni trop peu. Il apparaît alors évident que pour pouvoir doser cette « aide », le *tuteur* doit prendre connaissance des éventuelles difficultés de l'apprenant et rentrer en communication avec celui-ci. Doser implique une adaptation aux besoins de l'apprenant jusqu'à son autonomisation.

Wood, Bruner et Ross confirment cette idée en postulant que pour que cette interaction soit efficace, une théorie de la tâche ainsi qu'une théorie éducative doivent se coupler afin de permettre au tuteur « d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de l'enfant et de converger sur elles » (1976 ; 1983 : 277). Pour que l'apprenant puisse dépasser ses difficultés, le tuteur doit veiller à lui laisser l'espace de l'initiative nécessaire à ce dépassement tout en lui fournissant l'aide suffisante pour qu'il puisse aller au-delà. (Wood, 1989 ; Winnykamen, 1993). Il s'agit d'une action d'ajustement.

Bruner (1983) et Wood, Bruner & Ross (1976) désignent cet ajustement par le terme d'« étayage ». Plus les compétences de l'apprenant augmentent et plus l'étayage diminue. Ce sont les réussites de l'apprenant qui vont indiquer son stade de progression. Les « fonctions d'étayage » sont pour Bruner (1993) les différents supports fournis par le tuteur pour permettre à l'apprenant de résoudre les difficultés qu'il rencontre et qu'il ne pourrait résoudre seul. Bruner (1993) décrit ces différentes formes d'étayage :

- l'enrôlement : cette fonction consiste à canaliser l'attention de l'apprenant vers la tâche ;

- la réduction des degrés de liberté : le tuteur doit soumettre à l'apprenant des tâches à effectuer en veillant à ce qu'il ne les maîtrise déjà et qu'elle soit réalisable ;
- le maintien de l'orientation : il s'agit de motiver l'apprenant à poursuivre un objectif ;
- la signalisation des caractéristiques déterminantes : le tuteur a pour rôle de souligner les caractéristiques pertinentes de la tâche permettant son exécution et d'indiquer l'écart où se situe l'apprenant de la production correcte de la tâche ;
- le contrôle de la frustration : le tuteur amène l'apprenant à prendre conscience de ses capacités et de la satisfaction qu'apporte la réalisation d'une tâche ;
- et la démonstration : il s'agit de l'imitation du tuteur que l'apprenant peut s'approprier en l'actualisant pour en faire un sage approprié.

Dans le cadre universitaire, la fonction tutélaire a pour objectif de lutter contre l'échec. Comme nous l'avons évoqué *supra*. Les services « handicap » des universités proposent ce type d'aide par le biais des assistants pédagogiques. La proximité des relations entre tuteur et étudiant permet alors de mettre en place un contexte plus favorable aux apprentissages car il va « mobiliser la dimension affective au profit d'une activité cognitive » (Finkelsztein, 1990).

L'interaction de tutelle représente une aide, un point d'appui important dans les apprentissages des déficients visuels ainsi que l'interaction avec leurs pairs.

2.2 Interactions étudiants et pairs

Dans la relation entre pairs qui sous-tend une *égalité*, les interactions prendront donc une autre forme. Distinguons d'abord le terme relation de celui d'interaction : « les relations sont une accumulation d'interactions entre individus qui durent et qui impliquent des attentes, des affects et des représentations spécifiques » (Hartup, 1988 : 115). Dans l'interaction, il n'y a pas cette notion d'affect, la personne est interchangeable.

Entre eux, les étudiants partagent de nombreuses caractéristiques : ils sont de la même génération, ils poursuivent le même objectif (le diplôme) et reçoivent le même enseignement ce qui implique qu'ils sont susceptibles de rencontrer les mêmes difficultés. Dans le partage avec l'autre étudiant, le déficient visuel pourra trouver un point d'appui, un soutien social. Pour Terenzini et coll., (1994) pour l'étudiant qui s'intègre à un nouveau milieu, la famille, les amis, les pairs et les acteurs universitaires auront un rôle significatif car les expériences qu'il vivra avec ses personnes lui serviront de référence dans les moments difficiles. Cela relève également du sentiment d'infériorité que nous pouvons éprouver si nous pensons être le seul à rencontrer des difficultés dans l'apprentissage, le fait de le partager ses difficultés avec les autres et de voir que nous ne sommes pas le seul dans ce cas va avoir pour effet de dédramatiser.

Les interactions entre pairs constituent donc un facteur de réussite universitaire. Le fait d'avoir des relations interindividuelles satisfaisantes contribue au bien-être physique et social de l'individu. On a pu voir que la résistance à des événements stressants est fortement accrue si l'individu est engagé dans des relations interpersonnelles stables (Sorsana, 1999 : 48). Ces interactions qui peuvent être constituées de rires, taquineries et exclamation peuvent être des phénomènes d'expression affective et ainsi donnent davantage de plaisir dans le travail et insufflent une dynamogénie. L'ambiance de travail, d'apprentissage peut être un facteur de réussite. Sorsana rappelle l'idée selon laquelle « l'environnement social prend en charge la motivation intrinsèque à apprendre de l'être humain en organisant le cadre de son activité

cognitive... » (1999 : 73). Bonardi et Roussiau ajoutent que « les relations entre individus, favorisent la convergence des idées, le partage des représentations » (1999 :18) et Bauersfeld, considère que « learning is characterized by the subjective reconstruction of societal means and models through the negotiation of meaning in social interaction¹ » (1988 : 39).

Les interactions sociales jouent donc un rôle primordial dans l'acquisition des connaissances car celles-ci ne sont pas reçues passivement mais sont activement construites par l'apprenant. C'est à travers les interactions avec son environnement que le savoir se construit car la fonction de la cognition est adaptative et permet d'organiser le monde. Cette connaissance résultante d'une construction individuelle va s'adapter aux contraintes inhérentes à la déficience visuelle. Afin qu'il puisse accommoder ses schèmes et assimiler de nouvelles situations, l'apprenant doit agir sur le monde physique et social. Les relations qu'il construit sont un moyen et un atout d'agir favorablement sur son contexte d'apprentissage. Parmi les interactions sociales, sont également importantes, celles qui mettent en scène apprenant et enseignant.

2.3 Interactions étudiants et enseignants

Les interactions entre étudiants et enseignants sont institutionnalisées. Elles sont régies par un cadre, des statuts qui définissent le rôle de chacun. Toutefois, l'existence d'une marge de liberté fera que les uns ou les autres s'investiront plus ou moins dans leurs rôles. Le rôle renvoie à la notion de place qui est ainsi défini par De Nuchèze et Colletta :

« La place désigne la position sociale revendiquée par une personne au cours d'une interaction sociale. [...] il s'agit d'une donnée interactionniste qui n'a de sens que dans un contexte de communication sociale. La place de la personne est corrélative de la place revendiquée par autrui ; elle est négociable et n'est jamais gagnée pour de bon, comme l'atteste l'expression se faire remettre à sa place. » (De Nuchèze et Colletta, 2002 : 134)

Cette définition montre bien que la place est une donnée relationnelle qui ne peut par conséquent être appréhendée qu'en termes de rapport de places. La place d'un individu se définit toujours par rapport à celle de son interlocuteur à un moment précis de l'interaction. La notion de place permet donc de cerner le jeu de positionnement complexe que l'on peut observer entre les participants à une conversation. Perrenoud (1997) décrit le cadre de rencontre enseignants/enseignés en arguant que plus les différences sont fortes et « plus elles engendrent des peurs, des rejets, des sentiments de supériorité, d'infériorité ou simplement d'altérité, plus elles créent une *distance*, interpersonnelle et interculturelle ». Il postule que cette distance a pour provenance l'écart de statut entre celui qui sait et celui qui apprend et qu'elle provient aussi de l'écart générationnel. Et, il ajoute que :

¹ Traduction libre : « apprendre est caractérisé par la reconstruction subjective des significations sociales et des modèles à travers la négociation du sens dans l'interaction sociale ».

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

« la distance porte aussi sur l'implication personnelle dans la situation d'enseignement-apprentissage : l'enseignant est un professionnel qui doit exercer pendant 30 ou 40 ans de sa vie face à des groupes ; il doit durer, fonctionner avec des routines, une forme de distanciation sans laquelle il ne « tiendrait pas le coup » ; en face de lui, chaque élève n'a qu'une vie, une seule occasion d'apprendre et donc des enjeux beaucoup plus existentiels. » (1997 : 76)

Dans un contexte comme le nôtre où l'étudiant est en situation de handicap et où il doit exposer sa problématique, il doit d'une certaine manière rompre la distanciation. L'enseignant doit faire preuve d'écoute afin d'appréhender la situation et de pouvoir proposer des solutions. Comme le souligne Perrenoud : « Dans un métier de l'humain, les compétences professionnelles consistent, dans une large mesure, à maîtriser les distances et les différences, tant interpersonnelles qu'interculturelles, qui font obstacles à la communication » (1997 : 77). Ce sont donc de vraies compétences relationnelles que l'enseignant doit mettre en œuvre afin de gérer les différentes situations auxquels il se retrouve confronté. Nous verrons *infra* quels sont les rapports des étudiants déficients visuels avec leurs enseignants mais aussi avec leurs assistants pédagogiques et leurs pairs.

Ces quelques éléments théoriques, nous serviront de point d'appui dans le but d'analyser plus largement le contexte d'apprentissage des étudiants déficients visuels.

PARTIE 3

LES FREINS À L'APPRENTISSAGE

Introduction

« Il y a discrimination lorsqu'une personne handicapée est traitée, sans justification, moins favorablement que quelqu'un d'autre pour un motif lié à son handicap. Un traitement moins favorable consiste, entres autres, à ne pas prendre les mesures auxquelles on aurait pu raisonnablement s'attendre en l'espèce en vue afin de surmonter les obstacles ou désavantages que crée le handicap considéré. » (Conseil de l'Europe, 1996)

« Pourquoi ne suis-je pas traité comme les autres ? »

La différence est à la source du sentiment d'injustice. En effet, l'injustice sociale, se rapporte au fait de ne pas avoir droit au même traitement que tout le monde. Elle évoque une différenciation entre soi et les autres. L'individu en situation de handicap, considéré comme désavantagé par la société, nous ramène alors à l'inégalité car qu'est-ce que l'injustice sinon le fait de ne pas bénéficier des mêmes droits que tous ?

Tout d'abord, nous posons ici le problème de l'altérité car les mots « droits » et « justice » ou « injustice » nous renvoient à l'idée d'une entité législative qui est ici analysée par le biais de la loi 2005 sur « l'égalité des chances »¹. Cette loi ne définit pas les façons d'arriver à l'objectif mais elle intime de mettre en place les moyens adaptés à chacun pour y parvenir. L'objectif de la loi 2005 est de lutter contre le principe de discrimination et poursuit un idéal égalitaire.

Rentrent également en jeu les facteurs psychologiques qui vont influencer le comportement de l'étudiant, l'environnement universitaire : les pairs, les enseignants... Au cours de cette partie, nous verrons quels peuvent être les freins que rencontrent les étudiants déficients visuels. Premièrement, nous verrons comme influe l'altérité sur leurs relations avec les autres, puis nous ferons émerger les problèmes techniques qu'ils rencontrent.

Enfin, nous considérerons les difficultés liés à la temporalité des apprentissages. En effet, nous verrons que la confrontation des étudiants déficients visuels à leur propre *chronomètre* mais aussi à ceux qui peuvent leur apporter un soutien représente un vrai défi.

Chapitre 1

¹ Annexe 1

Les facteurs sociaux

1. Les apports de la loi sur la prise en compte du handicap

« Chaque mot se présente comme une arène en réduction où s'entrecroisent et luttent des accents sociaux à orientation contradictoire. Le mot s'avère dans la bouche de l'individu le produit de l'interaction vivante des forces sociales. » (Bakhtine M, Volochinov V.N., 1977 : 67).

À l'instar de la balance, symbole de la justice, la loi 2005 sur l'égalité des chances présentée *supra* vise le principe d'équité. Cette loi a pour objectif de donner les mêmes chances à tous, et notamment en matière d'éducation. Afin de montrer l'apport de cette loi sur la prise en compte des situations de handicap, nous proposons de mener une analyse de contenu thématique des propos recueillis auprès des chargés d'accueil des services handicap ainsi que des étudiants déficients visuels. Nous nous appuyons également sur l'analyse de discours pour appuyer nos propos.

1.1 La loi 2005 vue par les chargés d'accueil

Nous présentons ci-dessous des extraits d'interviews effectués auprès de ces personnes. Le premier extrait provient d'un entretien mené auprès du responsable d'accueil de l'Université Montpellier 3.

Corpus XX

- | | | |
|-----|------|--|
| CA3 | 118. | il faut que ça rentre dans les mœurs + cette loi a favorisé un peu voilà |
| | 119. | justement les gens prennent conscience que + chaque acteur doit |
| | 120. | intégrer la dimension du handicap dans chaque service dans chaque UFR |
| | 121. | soit pris en compte |

Les propos de ce chargé d'accueil illustrent comme idée de base : la modification des habitudes sociales. Ceci est formalisé par « rentrer dans les mœurs » [ligne 118] et par le terme « prise de conscience » [ligne 119] qui renforce l'idée que par le passé les situations de handicap n'étaient habituellement pas considérées. De plus, l'adjectif indéfini « chaque » répété trois fois [lignes 119-120] élargit cette prise en compte à tous les acteurs universitaires. L'enquête parle également d' « intégrer » [ligne 120], ce qui justement pose la différence. En effet, la production de sens de ce lexème définit l'altérité comme une différence car il n'est nullement besoin d'intégrer ce qui fait déjà partie de la communauté. Nous entendons ici par communauté : la communauté estudiantine. Lors de la suite de cette transcription, l'enquête explicite davantage les améliorations apportées par la loi 2005.

Corpus XX

- ENQ 121. mais au niveau administratif ? au niveau des enseignants ?
CA3 122. au niveau des enseignants au niveau administratif à tous les niveaux
123. en fait
ENQ 124. et donc y'a davantage d'efforts qui sont faits
CA3 125. davantage d'efforts on est pas encore à la réussite totale (rires) mais euh
126. ça s'améliore, ça s'améliore puisqu'on a quand même été soulagé euh
127. pas mal de travail on gérait

Dans la suite de l'extrait précédent, l'idée de base : « modification des habitudes sociales » est davantage explicitée et ce en deux fragments.

Le premier fragment [ligne 121 à 123] concerne plus précisément, les services qui s'engagent dans la prise en compte de la situation de handicap. Le groupe de mot « tous les niveaux » et le totalisant « tout » mettent en relief une amélioration générale, davantage d'engagement de la part de tous les acteurs de la vie universitaire, ce qui signifie une généralisation de l'intérêt porté au facteur du handicap.

Le deuxième fragment [ligne 124 à 127] met l'accent sur le travail en lui-même. Nous pouvons noter que malgré l'amélioration à laquelle fait référence l'enquêté, l'idée de réussite est tout d'abord atténuée par la négation « pas ». Mais nous trouvons tout de même un certain optimisme dans ses propos. En effet, l'adverbe de temps « encore » et le groupe « ça s'améliore » ouvrent des perspectives impliquant que davantage de travail doit encore être fait.

Le chargé d'accueil de l'Université Montpellier1 nous livre son point de vue dans l'extrait suivant :

Corpus XVIII

- CA1 141. parce que bon c'est vrai qu'avant deux-mille cinq y'avait peu
142. d'universités qui avaient des services y'avait peu d'accompagnement
143. donc tout ça ça s'est mis en place petit à petit + le rôle des MDPH aussi
144. qui quand même est important et l'évolution elle va se faire crescendo
145. c'est sûr

L'interlocuteur met ici en avant l'apport de la loi 2005 sur l'égalité des chances où l'idée d'amélioration est centrale. Cette idée se présente sous la forme d'un découpage temporel. D'abord, un retour dans le passé, [lignes 141 et 142] initié par l'adverbe « avant » qui marque l'antériorité, fait état d'une absence de mesures. Ce manque est illustré par le restrictif « peu » à deux reprises. Ensuite, l'expression « petit à petit » [ligne 143] fait état d'une progression qui ne s'est pas avérée rapide de son point de vue. Il termine cet extrait toutefois par une touche de confiance en l'avenir représentée par « va » plus « infinitif » suivi du mot italien « crescendo » qui annonce un futur mélioratif. Enfin, il gratifie cet optimisme par l'assurance de cette progression par un « c'est sûr ».

Enfin le chargé d'accueil de l'Université Montpellier 2 relate l'évolution des inscriptions des étudiants en situation de handicap depuis la loi 2005.

Corpus XVIII

- CA2 377. y'a une évolution + ben déjà parce qu'on a de plus en plus d'étudiants
378. cette année on a un tiers d'étudiants supérieurs qui ont des
379. accompagnements des aménagements spécifiques et vous voyez l'année
380. dernière on était à quatre-vingt-douze étudiants identifiés en fin d'année
381. on en est déjà à cent-cinq en septembre et chaque semaine je continue à
382. rencontrer un + deux + trois + quatre étudiants qui sont en demande
ENQ 383. c'est positif
CA2 384. c'est positif, c'est positif et puis ce qui se fait en première année puis

Selon le chargé d'accueil, l'augmentation du nombre d'inscriptions des étudiants en situation de handicap a deux origines. Premièrement, s'ils sont davantage à s'inscrire à l'université c'est qu'ils réussissent mieux dans le secondaire. Deuxièmement, la visibilité des services permet aux étudiants de savoir qu'ils seront accompagnés. Nous pouvons relever dans cet extrait plusieurs termes du champ axiologique de la progression avec valeur positive : « évolution », « de plus en plus » [ligne 377]. Cette progression se matérialise par « les accompagnements les aménagements » [ligne 379]. Nous comprenons que le rapport des étudiants en situation de handicap à l'institution, par le biais des services d'accueil qui leur sont dédiés, représente une composante facilitatrice de leur vie universitaire.

1.2 La loi 2005 vue par les étudiants

Au cours de l'entretien avec l'étudiant n°7, celui-ci qui avait suivi des études avant la loi 2005, nous fait part de ce qui était alors proposé pour aider les étudiants en situation de handicap.

Corpus XVI

- ET7 222. parce que quand j'ai commencé à l'université il y a x années y'avait
223. rien du tout donc (rires) c'est déjà un progrès
ENQ 224. ah y'avais pas d'adaptation à la demande ?
ET7 225. rien du tout rien du tout du tout absolument rien
ENQ 226. même en demandant ?
ET7 227. ils savaient pas ils étaient perdus ils savaient pas quoi faire je savais pas
228. forcément quoi demander non plus quand on est tout seul qu'on essuie
229. des plâtres c'est pas facile hein
ENQ 230. hum
ET7 231. on se fait tout petit enfin bon en tout cas moi je faisais ça
ENQ 232. c'était quoi comme études ?

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- ET7 233. c'était du droit j'ai fait deux ans trois ans de droit
ENQ 234. c'est quand même intéressant de noter qu'il y a une
ET7 235. y'a une amélioration oui ah oui, oui, oui, oui incomparable quoi y'avait
236. pas de service Handi à l'époque y'avait une association c'était à
237. Chambéry en mille neuf cent quatre-vingt-douze à l'époque y'avait une
238. association qu'ils avaient nommé albatros je trouvais ça pas très
239. heureux m'enfin bon bref et donc c'était je sais pas cinq six étudiants
240. un prof chargé de td qui avaient essayé de monter une association de
241. sensibilisation c'est tout quoi et donc en gros en gros rien y'avait rien
242. du tout

Nous trouvons ici également un découpage temporel mettant en scène l'amélioration des conditions d'accueil des étudiants en situation de handicap.

Premièrement, situons la période de référence antérieure à la loi 2005 [ligne 237] : « mille neuf-cent quatre-vingt-douze ». L'étudiant par des procédés emphatiques dénonce le manque de moyens mis en œuvre à cette période. Il démarre [ligne 223] par une hyperbole de l'absence « rien du tout ». La négation « rien » suivie du totalisant « tout » renforce l'idée de manque. Ensuite, par des rires suivis de « c'est déjà un progrès », l'étudiant veut faire savoir que contre cette absence absolue antérieure, chaque action constituera une amélioration ce qui a pour effet d'accentuer son sentiment d'insatisfaction passé. La réponse à l'enquêteur [ligne 225] est particulièrement mise en emphase. L'étudiant réitère l'hyperbole précédente « rien du tout » en la répétant deux fois avec en plus une répétition de « du tout » à la fin du second « rien du tout ». L'étudiant ajoute à tout cela un « absolument rien », synonyme de « rien du tout » qui produit l'effet d'une énième répétition. Nous comprenons que l'effet redondant qu'il donne à ses propos a pour objectif d'appuyer fortement sur l'inexistence d'une quelconque aide. L'étudiant explique les causes de ce manque par un procédé de répétition similaire. Il répète [ligne 227] « ils savaient pas » ce qui produit un effet d'énumération, renforcé par les deux groupes « ils savaient pas ils étaient perdus » et « ils savaient pas quoi faire » qui véhiculent le même sens. L'accent est donc mis sur le manque d'information sur la façon dont prendre en compte les situations de handicap, ce qui finalement dans cette argumentation tend à dédouaner les acteurs universitaires de l'absence d'aide *ante* 2005. Il poursuit dans le même ordre d'idée [lignes 227-228] en explicitant qu'il était finalement dans une position similaire dans le sens où il ne savait pas non plus ce qu'il devait demander.

L'évocation de la solitude [ligne 228], sous-entend que le manque d'informations provenait du fait d'un manque de structures identifiables. Le discours imagé de l'étudiant dans l'expression « essuyer les plâtres » figure bien l'idée qu'à une époque où rien n'existait encore, les primo étudiants en situation de handicap ont dû en subir les conséquences. Les propos de l'étudiant [ligne 229] semblent constituer une conclusion de ce qui été précédemment annoncé : la difficulté est la conséquence de l'absence de moyens mis en place. Le marqueur « hein » qui ponctue le discours nous fait penser qu'il cherche l'approbation de l'enquêteur sur la difficulté de ne pas être accompagné. Darot et Lèbre-Peytard (1983) rejoignent nos propos puisque pour eux « hein » formule une demande d'assentiment.

La réponse de l'enquêteur « hum » vise d'ailleurs bien à asserter les dires de l'étudiant et à lui montrer qu'il comprend ce qu'il veut dire.

L'approbation de l'enquêté [ligne 230] pousse alors l'étudiant à préciser les conséquences comportementales de ce manque. Il utilise pour cela l'allégorie « se faire tout petit » [ligne 231] pour signifier qu'il reste en retrait, cette représentation, cette image figurative consiste à exprimer l'idée que plus on est petit moins on est vu. Il s'agit de se faire le plus discret possible pour ne pas se faire remarquer. Ce sentiment nous renvoie aux stigmates dont se sentent affligées les personnes dites handicapées et au sentiment de rejet qui influent sur leurs interactions sociales (Goffman, 1963). Après l'utilisation d'un « on » généralisateur, il rectifie toutefois pour ramener cette réaction à sa propre expérience ne voulant pas se prononcer sur les réactions des autres étudiants dans une situation similaire.

Après avoir fait part des difficultés passées, l'enquêteur nous ramène dans le présent [ligne 234] afin de comparer les deux périodes. L'étudiant affirme les dires de l'enquêteur gratifiant ainsi la période *post* loi 2005 de méliorative et il appuie sur ce point par la répétition du « oui » cinq fois. « Oui » est également assorti une fois de l'interjection émotive « ah » qui le précède figurant ainsi un canal de rétroaction qui survient comme unité de validation du rhème émis par l'enquêteur (Fauré, 2000). Ce procédé appuie ainsi l'existence des améliorations.

Finalement, en disant que c'est « incomparable » [ligne 235], il produit un effet de sens contraire car dire que c'est incomparable c'est déjà comparer. En fait, ce terme vient accentuer l'ampleur de la différence entre les deux périodes. L'imparfait [ligne 236] indique un retour sur la période passé, qui sera suivi d'une séquence descriptive de l'association alors existante « albatros ». Cette description se conclue par un jugement de l'étudiant « c'est tout quoi ». « C'est tout » n'a pas une valeur d'absolu, son actualisation en contexte vient donner un sens restrictif et dénoncer une insuffisance. « Quoi » est inclus dans la liste des « marqueurs de reformulation paraphrastique » donnée par Fernandez (1994 : 176). D'après Chanet (2001) « quoi » indique que le locuteur a « le désir de voir sa propre parole entrer en résonance avec une possible parole de l'autre ». Nous comprenons que l'étudiant cherche une nouvelle fois à faire adhérer l'enquêté à ses propos.

[Ligne 241] « donc » conclut cette description par un résumé introduit par « en gros » et termine par la même hyperbole de l'absence donnée « rien du tout » qui vient une nouvelle fois appuyée l'idée d'un passé marqué par la difficulté de ne pas bénéficier d'aide.

Pour résumer cette analyse peut-être un peu longue, nous dirons que dans son discours par ses procédés emphatiques, l'étudiant met vraiment l'accent sur les différences existantes entre les deux périodes : une absence de moyens mis en œuvre en faveur des étudiants déficients visuels *ante* loi 2005 puis une nette amélioration postérieure avec la création de services dédiés aux situations de handicap.

Nous avons pu confronter ses dires à l'étudiant 12 qui avait également débuté ses études avant la loi 2005. Son témoignage télévisé vient confirmer celui de l'étudiant précédent.

Corpus XXIII

E12 1. à l'école centrale de Paris malheureusement il y avait pas beaucoup

2. d'aide euh:: il y a une chose en tout cas qui était assurée c'était le
- [...]
11. qui, qui jouait y'avait pas vraiment d'organisation à proprement parler
12. faut dire que c'était aussi avant la loi deux mille cinq sur le handicap
13. donc non c'était un autre temps déjà en tout cas à sciences po je vois un
14. grand changement mais y'a un bémol c'est que ici y'a moins
15. d'équations y'a moins de choses un peu compliquées un peu techniques
16. à étudier donc c'est un peu plus facile mais n'empêche que sciences po
17. a réussi à organiser ce système d'accompagnateur qui est essentiel pour

Nous retrouvons comme dans les extraits précédents le thème clé du changement positif, de l'amélioration. Les deux périodes : avant la loi 2005 et après la loi 2005 sont comparées. Le premier fragment concerne le passé et il est marqué [ligne 1] par un temps du passé : l'imparfait [jusqu'à la ligne 12] où l'étudiant situe plus précisément ce temps : « avant la loi deux-mille cinq ». Ce temps est décrit comme « un autre temps » ce qui renvoie à l'idée d'une époque différente alors qu'il ne s'agit finalement que d'une dizaine d'années auparavant. Ce qui tend à laisser penser qu'un changement important s'est produit en un laps de temps qui n'est pas si long.

Dans le deuxième fragment que nous avons identifié [ligne 13], l'étudiant fait le constat d'une différence entre les deux périodes : présent et passé. Nous comprenons que ce « grand changement » auquel il fait référence est positif. En effet, si nous nous en référons à ce qui a été précédemment énoncé [ligne 4], l'école normale était dépourvue d'organisation par le passé. Puis, [ligne 14] la conjonction de coordination « mais » vient atténuer cet aspect positif en introduisant l'attente d'une restriction qui est rapidement confirmé par le mot « bémol » qui indique l'idée d'une nuance. « C'est que » démarre ensuite l'argumentation de ce qui constitue le bémol. Celle-ci est effectuée par le biais d'une comparaison entre les contenus des deux cursus qu'il a suivi et illustrée par les comparatifs « moins » et « plus ».

L'étudiant décrit ainsi un cursus présent qu'il considère comme plus facile que le précédent. Cette explication a pour objectif d'expliquer qu'outre les améliorations apportées, le contenu des enseignements participe également à faciliter son apprentissage. Comme il le précise [lignes 14 à 16] : « y'a moins d'équations y'a moins de choses un peu compliquées un peu techniques à étudier donc c'est un peu plus facile » Après ces indications qui semblaient vouloir atténuer les efforts de l'établissement un nouveau « mais » [ligne 16] ré-annonce les bénéfices des actions mises en place. Cette vision positive est illustrée par le verbe « réussir » [ligne 10]. Nous retrouvons bien l'idée d'une progression qui est centrale.

Ces extraits d'entretiens peuvent donc être regroupés dans la même catégorie thématique : l'amélioration, le changement positif. Que ce soit par les témoignages des chargés d'accueil des services handicap ou des étudiants, les propos s'accordent pour relever les bénéfices apportés par la loi 2005. Elle est à l'origine de la mise en place des services d'accueil pour les étudiants en situation de handicap qui leur permet ainsi d'avoir un référent

auquel s'adresser lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Au sentiment positif que procure le fait de savoir que l'on se préoccupe de leur situation, s'ajoute plus concrètement l'aide technique et humaine.

2. Une marque de l'altérité : la comparaison

L'analyse thématique de notre corpus nous a conduite à dégager la thématique de l'altérité. Nous envisageons ici le problème de l'identité, de la représentation de soi à travers l'autre. Les étudiants déficients visuels sont marqués par le sceau de la différence caractérisé par leur situation de handicap. Afin de trouver une image qui les valorise, tous les individus recherchent les similitudes et les différences existantes entre eux et les autres. À partir de cette distinction entre le « moi » et le « non moi » c'est-à-dire « l'autre », ils posent leur propre identité. C'est dans la caractéristique de la différence de l'autre que s'inscrit l'altérité.

Les recherches de Bakhtine (1929) ont vu émerger l'importance de l'altérité qui se retrouve au centre de toute expression verbale et qui fait du discours une réalité « altérée ». Ducrot (1984) apporte une théorie polyphonique du plus grand intérêt. L'unicité du sujet parlant y est contestée et l'intérêt de l'auteur est de « montrer comment l'énoncé signale dans son énonciation la superposition de plusieurs voix » (*ibid.* : 183). L'auteur parle de pluralité des voix. Ses propos rejoignent ceux de Bakhtine selon lequel « l'expression d'un énoncé est toujours, à des degrés divers, une réponse, autrement dit : elle manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui (1979/1984 : 299) ».

Quant à l'anthropologue F. Héritier (1996), il stipule que la catégorisation établit dans notre monde un ordre basé sur l'opposition entre le différent et le similaire dont découle une déclinaison de variations des codes essentiellement culturels. La sociabilité implique ces processus de catégorisation et comparaison.

Au cours des différents témoignages, nous avons relevé les indicateurs des voix de l'altérité qui différencient les étudiants déficients visuels et « les autres ». En premier lieu, nous proposons d'analyser l'altérité à travers le processus de comparaison. « La comparaison est une tâche cognitive de base qui permet d'établir un rapport entre deux éléments ; c'est une forme d'évaluation. Le rapport se réalise au moyen d'une relation d'ordre ou d'une relation d'égalité (ou similarité) ; ce qui donne la comparaison dite scalaire dans le premier cas et la comparaison non scalaire dans le second cas. » (Desmets, 2008 : 33)

Nous avons relevé certains procédés comparatifs que nous proposons plus précisément d'analyser. Dans l'extrait suivant, issu de l'entretien avec l'étudiant ET4, celui-ci explicite que malgré son handicap il a les mêmes motivations professionnelles que les autres étudiants.

Corpus XIII

- ET4. 168. vois la personne qui délaisse + bon maintenant il faut être motivé
169. ensuite hein parce que les profs ils te disent comme ça mais à un
170. moment où ils veulent que tu sois motivé quoi et ça quand tu leur

171. montres que moi je suis motivé je veux réussir comme tout le monde

Lorsque l'étudiant exprime sa volonté de réussir [ligne 171], il utilise la conjonction de subordination comparative « comme » qui, par sa valeur de conformité fonctionne ici comme un relateur symétrique qui lie « je » [ligne 171] (comparande source) avec « tout le monde » (comparande étalon) (Desmets, 2008). « Comme » prend alors valeur de comparaison égalitaire qui veut positionner « je » (l'étudiant déficient visuel) sur le même pied d'égalité que « tout le monde » (l'étudiant lambda). Nous comprenons que « tout le monde » fait référence à ces autres, à ceux qui y voient.

Nous retrouvons cette comparaison dans la transcription suivante provenant de l'entretien effectué auprès de l'étudiant n°3 :

Corpus XI

ET3 483. inutile des fois + peut faire perdre du temps après pour la recherche je
484. fais comme tout le monde je vais sur Google je tape mon mot quoi après

Nous ne rappellerons pas la valeur de « comme » puisqu'elle est identique à celle de l'extrait précédent. Par contre, nous nous intéresserons au sens de « tout le monde ». L'étudiant précise que « tout le monde » va sur *Google*. En effet, la majorité des personnes qui effectue des recherches sur internet se rend sur un moteur de recherche comme *Google* puis « tape » le mot recherché. Toutefois, ce n'est pas le cas de « tout le monde ». En effet, certaines personnes (avec un déficit moteur par exemple) ne peuvent taper directement sur un clavier, elles utilisent une reconnaissance vocale pour écrire. Elles ne saisissent pas le mot mais le dictent oralement. Cet exemple, nous montre que ce « tout le monde » auquel se réfère l'étudiant se veut généralisateur mais nomme en réalité la norme, la majorité dans laquelle l'étudiant s'inclut pour cette activité. Cette comparaison « aux autres », à « tout le monde », il l'exprime en fait deux fois au cours de l'entretien.

Lors de l'entretien, l'étudiant n°3 compare également sa manière de prendre les notes de cours à celle des autres étudiants.

Corpus XI

ET3 516. ah oui parce qu'au niveau visuel je veux dire dans un sens je suis un
517. peu comme les autres y'a que mes doigts qui travaillent enfin je peux
518. écouter mais encore (rires) [...]

L'étudiant essaie d'expliquer que la modalité tactile remplace la modalité visuelle. Les voyants lisent avec les yeux, alors que lui lit avec les doigts. L'idée d'égalité est exprimée par : « comme les autres ». Puis, « dans un sens » qui signifie « d'une certaine manière » et l'adverbe quantitatif « un peu » viennent atténuer cette idée par le rappel d'une différence. Lorsque l'étudiant dit : « y'a que mes doigts qui travaillent » [ligne 517], il signifie que même s'il saisit en braille alors que l'étudiant lambda écrit au stylo finalement ce sont aussi les doigts qui écrivent. Il met l'accent sur le fait que pour lui la modalité tactile est très importante.

Lors de l'entretien avec l'étudiant n°4 celui-ci choisit également une procédure de comparaison pour déterminer sa façon de travailler avec celle de ses pairs.

Corpus XII

- ET4 28. ouais avec un logiciel Jaws + ouais synthèse vocale qui me permet de
 29. faire tout ce que j'ai envie de faire tout ce que vous faites avec la souris
 30. moi je le fais avec le clavier en fait et secondo si j'ai besoin de l'avoir
 31. en braille je m'envoie à l'union des aveugles ils me l'impriment en
 32. braille et voilà quoi [...] donc j'avais doublement les supports + les

L'étudiant décrit les outils qu'il utilise et les avantages que cela lui procure. Notamment nous comprenons que pour lui la synthèse vocale vient en remplacement de la souris. Ce qu'il souhaite exprimer c'est le fait qu'il peut faire autant de choses que les autres. En différenciant le « ce que vous faites » [ligne 29] qui sous-entend les voyants de « moi je fais » [ligne 30] l'étudiant non-voyant marque l'altérité.

Dans l'extrait suivant provenant d'un entretien effectué par messagerie instantanée avec l'étudiant n°8, ce dernier fait également état d'une différence entre les voyants et les non-voyants.

Corpus XVII

56	27/05/2010	14:53:59	ET8	ENQ	mais c'est surtout à la lecture de l'énoncé de l'épreuve que c'est compliqué
57	27/05/2010	14:54:13	ET8	ENQ	or quand tu as ta copie en braille, c'est plus simple !
58	27/05/2010	14:54:22	ENQ	ET8	tu es brailleuse alors
59	27/05/2010	14:54:28	ET8	ENQ	ouai !
60	27/05/2010	14:54:54	ET8	ENQ	mais je connais votre écriture ! mais ma vue ne me permet pas de l'utiliser à plein temps ! sourire

Lorsque l'étudiant écrit [ligne 60] « votre écriture », il fait référence à l'écriture des voyants. Il différencie ainsi les voyants des non-voyants par l'adjectif « votre ». Il exprime toutefois sa connaissance argumentant que son frein à l'utiliser provient de sa déficience visuelle.

Nous remarquons la marque de l'altérité dans l'expression de la comparaison, ainsi que dans la marque de la différence. Nous envisageons alors l'altérité comme un possible frein à l'apprentissage dans la relation à l'autre. Les étudiants déficients visuels montrent dans

leur discours une représentation de leur handicap comme un élément différenciateur des autres. Nous avons alors cherché à savoir si cette différence influe sur leurs relations avec les autres.

3. Les rapports avec les enseignants

L'analyse du corpus mettant en scène les rapports avec les enseignants nous a conduite à mettre en exergue deux points.

Tout d'abord, le premier retenu est celui de l'appréhension des étudiants quant à communiquer leur situation aux enseignants en raison de la vision de l'altérité. En effet, nous avons vu qu'être marqué par le sceau de l'altérité peut être un frein dans sa relation à l'autre. En effet, les représentations sociales du handicap peuvent amener l'étudiant en situation de handicap à se percevoir comme différent des autres et influençant alors ses relations avec les acteurs universitaires : difficulté à communiquer avec ses pairs ou bien appréhension à faire des demandes particulières aux enseignants. Puis, le second point remarqué est le refus de certains enseignants à prendre en compte cette altérité et à répondre aux demandes spécifiques des étudiants en situation de handicap.

Les extraits suivants exposent le vécu de deux étudiants déficients visuels. Par ces témoignages, nous pouvons remarquer le poids des représentations sociales sur leurs rapports avec les enseignants.

Corpus XIV

- | | | |
|-----|------|--|
| ENQ | 118. | et vous de votre côté est-ce que vous avez fait des démarches auprès des |
| | 119. | enseignants pour leur demander par exemple de vous envoyer les cours |
| | 120. | par mail pour pouvoir après les agrandir |
| ET5 | 121. | non jamais parce que je veux essayer au maximum de prendre par moi- |
| | 122. | même et de me débrouiller par moi-même |
| ENQ | 123. | et est-ce que en général les enseignants sont au courant ? |
| ET5 | 124. | non je le dis qu'aux chargés de TD parce que je suis obligée quand on a |
| | 125. | un partiel de milieu de semestre de lui préciser de faire un |
| | 126. | agrandissement pour moi et que j'ai un tiers temps puisqu'il surveille |
| | 127. | l'épreuve sinon je lui dirai pas donc je suis obligée parfois de lui |
| | 128. | signaler |
| ENQ | 129. | ça vous embête ? |
| ET5 | 130. | oui je voudrai au maximum être comme une étudiante lambda au point |
| | 131. | de vue du travail |

Corpus XV

- | | | |
|-----|------|---|
| ET6 | 103. | voilà mais après c'est vrai que je ne sollicite pas d'aide extérieure |
| | 104. | j'essaye d'adapter de trouver des solutions par moi-même |
| ENQ | 105. | ça se passe comment au niveau des relations avec tes enseignants est-ce |

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

106. qu'ils sont au courant ?
- ET6 107. euh non ils sont pas au courant je trouve pas nécessaire de les trouver
108. informer et puis non
- ENQ 109. au niveau des relations avec tes camarades aussi ?
- ET6 110. non je n'en parle pas non plus juste la question se pose pendant les
111. examens mais après quand ils voient que eux ils finissent et moi je reste
112. dans la salle comment ça se fait je dis ben soit je dis que j'ai un tiers
113. temps soit je tourne ça en dérision en disant y'en a qui ont des
114. privilèges ou voilà j'explique que selon l'importance de la personne en
115. fait si c'est vraiment une amie je lui dirai bon j'ai un tiers temps et tout
116. sinon non
- ENQ 117. en fait tu préfères qu'ils le sachent pas
- ET6 118. voilà
- ENQ 119. ni les enseignants ni les étudiants en fait
- ET6 120. voilà

Lors de ces entretiens, les étudiants interrogés expriment leur volonté d'autonomie [ligne 122 (corpus XIV)] par « me débrouiller moi-même » et [ligne 104 (corpus XV)] par « trouver des solutions par moi-même ». Nous postulons que cet état d'esprit participe d'un processus de mise en place d'une estime de soi.

Nous pouvons faire référence à Bandura (2003) qui différencie les concepts d'efficacité personnelle et d'estime de soi. Si le premier concept concerne l'évaluation qu'à l'individu de ses capacités personnelles, le second en réfère à sa valeur personnelle. Dans ce cas précis, nous présumons qu'il y a une corrélation entre les deux concepts et que le sentiment d'efficacité personnelle va renforcer l'estime de soi. Chez les étudiants en situation de handicap, le sentiment de dévalorisation peut être plus facilement exacerbé en raison du poids des représentations sociales. Comme nous l'avons déjà évoqué, le handicap est défini par une incapacité. Alors, pour ces étudiants faire état de leur situation de handicap, c'est prendre le risque d'être jugés en fonction de celle-ci. De plus, « la recherche d'aide a longtemps été considérée comme une manifestation de dépendance » (Puustinen, 1998 : 174).

En refusant de l'aide, les étudiants développent un sentiment d'efficacité personnelle tout en évitant un éventuel jugement social. Bandura cite d'ailleurs Steele (1996) qui précise que « les stéréotypes culturels constituent un autre moyen par lequel les jugements sociaux modifient le sentiment de la valeur personnelle. Les personnes sont souvent ainsi placées dans des groupes valorisés ou dévalorisés sur la base de leur appartenance ethnique, de leur sexe ou de caractéristiques physiques. Elles sont ensuite traitées sur la base du stéréotype social plutôt que de leur individualité. Dans les situations qui donnent du relief au stéréotype, les personnes ainsi stigmatisées souffrent de perte d'estime de soi » (2003 : 26). L'image véhiculée par le handicap peut être une composante négative de l'estime de soi, aussi il nous paraît opportun d'avancer que c'est précisément pour ne pas être stigmatisés, que ces étudiants cherchent à cacher leur déficience visuelle.

C'est parce que la société crée la norme que ceux qui n'y répondent pas peuvent être stigmatisés. La norme peut être définie comme une référence de comportement, d'être, de pensée, communément admises dans un groupe donné et qui peut donner lieu à une marginalisation (implicite ou explicite) de ceux qui n'y sont pas conformes. Pour Goffman (1963), le stigmaté est la marque de la différence et celui-ci considère que le handicap est stigmatisé en tant que ne correspondant pas à cette norme. Même si la société évolue, ces stigmates restent ancrés dans l'inconscient collectif.

Nous remarquons dans les dires de ces étudiants une volonté d'être inclus dans cette norme sociétale. S'ils ne veulent pas demander d'aide aux enseignants, c'est aussi parce qu'ils ne veulent pas être perçus comme différents des autres. L'étudiant n°5 l'exprime [ligne 15] par le biais du comparatif « comme » (Desmets, 2008) qui relie symétriquement « je » (comparande source) avec « étudiant lambda » (comparande étalon). Cette volonté d'égalité est également appuyée par le conditionnel qui marque un futur hypothétique dans lequel l'étudiant ne serait pas marqué par une altérité et dans lequel il se rapprocherait au plus près de la norme de référence. Celle-ci est représentée ici par l'étudiant lambda : représentant éminent de la qualité recherchée.

Pour l'étudiant n°6, cela est plus implicite. Nous comprenons sa gêne [ligne 120] à ne pas informer de sa situation lorsqu'il affirme les propos de l'enquêteur. En effet, l'enquêteur propose une reformulation résumée de ses propos en mettant en exergue sa volonté de ne pas faire état de sa situation. Barker explique quelles sont les raisons qui peuvent amener les personnes en situation de handicap à cacher leur situation. « L'incertitude qu'éprouvent les infirmes quant à leur statut domine un grand nombre d'interactions sociales, outre celles qui ont trait à l'embauche. L'aveugle, le malade, le sourd, l'estropié ne sont jamais sûrs de ce que sera l'attitude d'une nouvelle connaissance, de rejet ou bien d'acceptation, tant que le contact n'est pas pris. » (1948 : 34)

De cette incertitude quant à la vision qu'aura l'autre de sa personne due à sa situation de handicap, certains étudiants préfèrent la cacher ou tout du moins ne pas en faire état. Ce qu'il est intéressant de noter c'est que cet état de fait influe sur la relation étudiant/enseignant. Le contexte de l'étudiant ne peut pas être pris en compte s'il ne se décide pas à le communiquer aux enseignants. Ces derniers sont informés des tiers temps¹ pour les examens mais lors du déroulement des cours ils ne sont pas en mesure d'anticiper les difficultés si les étudiants n'explicitent pas les problèmes liés à leur pathologie. Ce qui implique alors que l'étudiant ne pourra compter sur leur coopération lorsqu'il rencontre des freins. L'étudiant peut lui seul décider de profiter de l'aide de l'enseignant. Or, afin de ne pas être perçus comme porteur d'une déficience, certains étudiants préfèrent se fondre dans le groupe. L'utilisation du mot « lambda » est par ailleurs très significative de cet état d'esprit et du souhait de cet étudiant déficient visuel de rentrer dans la norme. Il est toutefois difficile de

¹ Le tiers temps est un temps supplémentaire dont dispose l'étudiant en situation de handicap pour passer ses examens.

cacher la situation de handicap lors du tiers temps aux examens. L'étudiant n°5 laisse entendre son mécontentement de devoir énoncer sa déficience visuelle aux enseignants par le mot « obligé » (corpus XIV [ligne 124]). L'étudiant n°6, lui, utilisera une forme d'humour : la dérision, pour ne pas répondre aux questions quant à la raison de son tiers temps. Dans les deux cas, la gêne de faire état du handicap est bien mise en évidence.

L'image véhiculée par le handicap peut être une composante négative de l'estime de soi, aussi il paraît opportun de penser que c'est précisément pour ne pas être stigmatisés, que ces étudiants cherchent à cacher leur déficience visuelle. Toutefois, même lorsque les étudiants choisissent de ne pas cacher leur situation et de faire des demandes aux enseignants, ils peuvent également se retrouver devant un refus. Nous proposons de montrer les réponses des enseignants, rapportés dans le discours des étudiants.

Pour Benveniste (1947), dans tout discours nous retrouvons un ensemble de trois personnes : je, tu et il. *Je* et *tu* représentent à tour de rôle l'émetteur et le récepteur alors que il se fait l'écho de l'absent, de celui dont on parle mais qui n'est pas là. Si le *je* et le *tu* peuvent être interchangeables, le *il* est toujours l'absent et peut-être pluralisé.

Dans le discours des étudiants interviewés, nous retrouvons cette polyphonie de voix et notamment la voix de l'enseignant représenté par *il*, comme c'est précisément le cas dans les deux extraits ci-dessous provenant d'un entretien avec l'étudiant n°2.

Corpus XI

- | | | |
|-----|------|--|
| ET2 | 132. | oui, oui, oui et il y a des profs qui refusent de les donner tout court |
| ENQ | 133. | t'en as ? |
| ET2 | 134. | j'en ai eu un oui! j'y ai demandé les corrections des TD pour réviser le |
| | 135. | contrôle continu la semaine dernière il m'a dit euh non c'est pas |
| | 136. | possible les td sont corrigés en TD |
| ENQ | 137. | parce que lui il a pas de correction euh ? |
| ET2 | 138. | si il les a mais il refuse de les donner dans le mail c'est très clair il veut |
| | 139. | pas les donner |

Cet extrait marque avec force le refus d'un enseignant d'envoyer ses cours par e-mail. Tout d'abord [lignes 135-136] le ton exclamatif émis par l'étudiant marque l'évènement. Puis afin d'apporter davantage de véracité à son récit, il introduit un discours rapporté. L'introduction du discours direct s'effectue par le verbe dire dont le signifié indique qu'il y a énonciation. Si le *il* est absent, le discours direct prétend en restituer les paroles citées. Le discours rapporté direct [lignes 135-136] « non c'est pas possible les TD sont corrigés en TD » vise à rapporter les paroles effectivement dites de l'enseignant par le biais de l'énonciateur citant (l'étudiant) qui reconstruit la situation d'énonciation.

Ensuite, l'étudiant insiste sur ce refus par une expolition « il refuse de les donner dans le mail c'est très clair il veut pas les donner » [lignes 138-139]. Enfin, lorsqu'il énonce que « c'est très clair », et notamment par l'adverbe « très », il appuie sur la clarté du message de l'enseignant afin de démontrer qu'il n'y a pas d'erreur d'interprétation possible. Puis l'étudiant rapporte une autre expérience vécue avec un enseignant.

Corpus XI

- ET2 120. à découper les cours [...] y'en a un je lui ai demandé à ce qu'il
121. m'envoie les corrections des TD après chaque cours même pas avant
122. hein parce que plus personne vient en TD s'il fait ça donc ça fait un par
123. semaine parce qu'il y en a un par semaine de TD il m'a dit non, non
124. c'est trop pour moi il m'a dit qu'il me les enverrait une fois par
125. semestre

Dans cet extrait, nous avons d'une part le témoignage de l'étudiant et d'autre part, par le biais du discours rapporté la réponse de l'enseignant. Ce dernier ne souhaite pas répondre favorablement à la demande de l'étudiant. Nous comprenons que la principale raison de ce refus réside dans la contrainte que la périodicité de l'envoi des corrections des TD génère. En effet, un envoi hebdomadaire engendre une charge de travail supplémentaire pour l'enseignant qui doit se remémorer la tâche à effectuer. L'enseignant exprime ce qu'il considère comme une surcharge [lignes 123-124] : « non, non c'est trop pour moi ». D'ailleurs, nous pouvons souligner la répétitivité de la négation « non » qui accentue son refus.

Le point de vue de l'étudiant est donné par « même pas avant hein » [lignes 121-122]. La locution adverbiale « même pas » exprime l'idée que l'enseignant n'a pas accédé à la requête. L'interjection « hein » qui suit vise à susciter l'approbation de l'interlocuteur. Ces énoncés montrent que l'enseignant ne répond aux besoins de l'étudiant au regard des contraintes que cela lui impose. L'envoi d'un message par semaine est évidemment une tâche qui nécessite peu de temps et d'efforts cependant une connaissance du milieu universitaire enseignant nous permet d'appréhender une réalité dans laquelle les enseignants ont déjà beaucoup de tâches, et individualiser certains actes pédagogiques peuvent leur sembler une surcharge comme c'est vraisemblablement le cas de cet enseignant.

Nous trouvons dans l'entretien mené auprès de l'étudiant n°3 un nouvel exemple de refus d'adapter un cours par un enseignant de physiologie.

Corpus XI

- ET3 394. donner ces cours sinon à Nîmes oui, oui j'ai un gros exemple d'un prof
395. de physiologie donc forcément y'a beaucoup de schémas + c'était en
396. deuxième année physiologie et anatomie son cours était basé que sur
397. des schémas et lui il a parlé, parlé, parlé que sur ses schémas en fait
398. qu'il projetait alors moi je suis allée le voir à la fin du premier cours et
399. donc j'avais aussi la personne qui me prenait les notes bon après cette
400. personne elle allait pas faire plus que prendre des notes et m'expliquer
401. le schéma elle avait les mêmes compétences que moi donc je suis allée
402. lui demandé savoir si en plus de ses schémas il avait une trace écrite
403. d'explication de ces schémas enfin de la théorie alors il m'a répondu
404. que non + de toute façon il allait pas s'embêter parce qu'il était à deux

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

405. ans de la retraite qu'il allait pas s'embêter avec ça pendant un an que
406. c'était pas tapé que ça allait être trop long pour un semestre donc non !
407. j'y ai fait comprendre que moi je peux pas et même la cellule handicap
408. mais il a pas voulu + au deuxième cours je suis retournée le voir ça a été
409. pareil alors je lui ai dit écoutez monsieur si y'a pas un peu d'efforts faits
410. ni des explications plus claires données en cours je ne vois pas l'intérêt
411. de venir + au troisième cours ça a été pareil je n'y suis plus retournée

Cet exemple est d'emblée présenté comme « gros » [ligne 394] et nous laisse ainsi présager de l'importance du refus. Lorsque l'étudiant relate le cours d'un enseignant de physiologie, [ligne 4] il précise que ce dernier a axé ses propos sur des schémas et a répété alors le verbe d'action « parler » à trois reprises. Cette répétition de l'action indique une temporalité ressentie comme longue par l'étudiant, ce qui est mis en cause c'est son impossibilité visuelle à rapprocher les propos de l'enseignant aux schémas.

En réaction à cela, l'étudiant émet alors des demandes à l'enseignant en plusieurs temps. La première requête a lieu [ligne 398] lors de la fin du premier cours où il demande un descriptif écrit des schémas qui lui donnerait alors la possibilité de théoriser ce qu'il ne peut voir. [Lignes 403 à 406], par le biais du discours rapporté, l'étudiant fait écho du refus de l'enseignant. La raison du refus donné par l'enseignant est le temps de travail supplémentaire que lui demanderait d'écrire un descriptif jusqu'alors inexistant. Nous trouvons dans son discours deux répétitions. En premier lieu, il réitère la négation non [lignes 404 et 406] (il est d'ailleurs intéressant de noter que la première négation intervient au début du discours indirect et que la seconde qui la clôture a pour effet d'accentuer la force du refus). Puis il répète le verbe « s'embêter » [lignes 404-405] ce qui vient appuyer son refus d'augmenter sa charge de travail.

La seconde demande intervient lors du deuxième cours, sans plus de succès. Par un discours direct qui donne davantage de véracité à son récit, l'étudiant relate son explicitation de l'absence d'intérêt qu'il a à venir en cours dans ces conditions [ligne 410]. Malgré ses demandes, l'enseignant n'a pas tenu compte de ses difficultés et n'a rien changé à ses pratiques. Il y a donc dans cet exemple, très explicitement un refus de prendre en compte la situation de handicap de l'étudiant. La conséquence de ce refus est résumée [ligne 411] : « je n'y suis plus retournée ». Ce qui laisse présager que l'étudiant aura alors dû avoir recours à un autre moyen pour pouvoir étudier les cours de physiologie.

D'autres arguments peuvent être donnés par les enseignants pour ne pas transmettre leur cours comme dans l'exemple suivant :

Corpus XVII

94	27/05/2010	15:10:36	ENQ	ET7	<i>peut-être que tu n'as pas osé leur demander les cours non?</i>
----	------------	----------	-----	-----	---

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

95	27/05/2010	15:11:14	ET7	ENQ	mais si généralement ils donnent pas les cours !
96	27/05/2010	15:11:18	ET7	ENQ	un instantstp
97	27/05/2010	15:14:44	ENQ	ET7	<i>c'est ce qu'ils t'ont répondu?</i>
98	27/05/2010	15:21:50	ET7	ENQ	excuse-moi
99	27/05/2010	15:21:56	ENQ	ET7	<i>je t'en prie</i>
100	27/05/2010	15:22:20	ENQ	ET7	<i>je te demandais si les enseignants t'ont répondu qu'ils ne donnent pas généralement les cours</i>
101	27/05/2010	15:23:24	ET7	ENQ	ils disent qu'ils ne sont pas les propriétaire des cours
102	27/05/2010	15:23:42	ET7	ENQ	ils n'ont pas la propriété intellectuelles c'est ce que l'une d'entre eux m'arépondu
103	27/05/2010	15:23:48	ENQ	ET7	<i>ah bon</i>
104	27/05/2010	15:23:57	ENQ	ET7	<i>du coup ils t'ont pas aidé</i>
105	27/05/2010	15:24:10	ET7	ENQ	non non

Ici, l'étudiant évoque les refus auxquels il a fait face lorsqu'il a demandé les cours en format numérique.

[Ligne 95], il affirme que donner les cours n'est pas une pratique usuelle. Puis [lignes 101-102], par le biais du discours rapporté, il nous fait part des arguments des enseignants : la non-possession de la propriété intellectuelle des cours. Nous remarquons toutefois que le « ils » qu'utilise l'étudiant et qui se veut généralisateur [lignes 101-102] devient singulier féminin [ligne 102] : « l'une d'entre eux », ce qui laisse entendre que ce n'est peut-être pas une réponse plurielle, de plusieurs enseignants mais seulement celle d'une seule enseignante. Enfin [ligne 105], la reduplication du *non* conclut les réponses négatives précédentes [lignes 101-102]. Nous passons donc d'une énonciation indirecte à une énonciation directe, en passant par le morphème *non*. Ainsi, cet étudiant confirme que certains enseignants ne considèrent pas la spécificité de la situation de handicap dans leurs pratiques. L'altérité n'est pas toujours prise en compte.

Nous avons vu que lors de refus des enseignants ou par facilité communicationnelle, des étudiants préfèrent demander de l'aide auprès de leurs pairs. Mais l'altérité influe-t-elle aussi sur les relations entre étudiants déficients visuels et pairs ?

4. Les relations avec les pairs

À travers les témoignages des étudiants déficients visuels interviewés, nous avons mis en exergue d'autres pistes de réflexion sur l'influence de la représentation qu'à l'étudiant de son propre handicap sur sa relation aux autres. Nous pensons qu'il peut y avoir une corrélation entre cette représentation et l'estime de soi. L'importance d'étudier ce phénomène réside dans le fait que la perception qu'à l'individu de soi va déterminer partiellement son comportement et donc ses relations aux autres. Bressoux et Pansu (2004) ajoutent même que la recherche d'une bonne estime de soi vise à éviter une exclusion sociale et à diminuer l'anxiété. En effet, cette dernière serait une protection contre les effets du stress et de l'anxiété. Pour William James (1950), ce serait le produit du rapport entre les aspirations à réussir d'une personne et les résultats obtenus.

Afin de mettre à l'épreuve notre postulat selon lequel la représentation du handicap pourrait être une cause de frein communicationnel, nous avons interrogé l'étudiant n°2 sur les raisons de ses difficultés à communiquer avec ses pairs.

Corpus XI

- ET3 324. enfin si vous voulez mon groupe en classe ça va pas plus loin + enfin de
325. ma promo parce que mes copines sont pas dans mon groupe mais voilà
326. ça va pas plus loin c'est vrai que en plus j'aime pas aller vers les gens
327. moi
- ENQ 328. est-ce que tu penses que c'est un peu dû à ton handicap cette difficulté à
329. aller se lier ?
- ET3 330. oui enfin pour moi oui parce que moi j'aime pas aller vers les gens
331. parce que j'ai l'impression d'être en demande en fait donc du coup
332. j'attends qu'ils viennent vers moi
- ENQ 333. pourquoi être en demande ?
- ET3 334. être en demande ben en fait où elle est toute seule donc bon comment
335. dire ben elle a pas d'amis ++ moi je suis timide et réservée du coup ben
336. on va venir me parler y'a pas de souci je vais répondre je vais voilà la
337. relation va se faire direct mais moi je n'irai pas vers la personne à
338. moins que la personne soit en difficulté si je la sens en difficulté là oui
339. j'irai mais c'est tout + c'est pour ça qu'en fait ça était difficile parce
340. que ben mon groupe a pas su comment faire non plus + le fait que j'ai
341. une assistante ben ça bloque un peu parce que du coup ils se disent ben

La réponse affirmative de l'étudiant [ligne 330], nous permet d'asserter notre hypothèse selon laquelle les représentations sociales inhérentes au handicap et l'estime de soi peuvent être à l'origine de cette difficulté à aller vers les autres. Dans son discours, l'étudiant établit une corrélation entre son handicap et le sentiment d'être en demande. Les définitions du handicap attribuent à ce dernier la terminologie d'incapacité, de déficience et de désavantage. Ces termes témoignent de ce que véhicule le handicap comme concept négatif et plutôt dévalorisant. Chanrion précise : « la différence portée par une personne amène donc son lot de stéréotypes dévalorisants : vulnérable, faible, ayant besoin d'aide, incapable de nombreuses choses » (2006 : 7). Ces stéréotypes se retrouvent dans les propos de cette étudiante lorsqu'elle évoque ne pas vouloir « être en demande » [ligne 331]. Nous postulons alors que de ces stéréotypes découlent ses difficultés à aller vers les autres car elle se sent probablement dévalorisée et mise en situation d'infériorité vis-à-vis de ses pairs. Son manque d'assurance témoigne d'un sentiment négatif d'auto-estime, qui nous ramène finalement au concept de l'estime de soi précité.

En outre, nous pouvons relever le rôle du trait de caractère timide de cette étudiante dans sa difficulté à aller vers les autres, puisqu'elle se définit comme « timide et réservée » [ligne 10]. Il est alors possible de penser que son handicap visuel puisse être un des facteurs à l'origine de ce trait de caractère.

Aussi, il est très intéressant de constater que l'étudiant que nous avons interrogé ensuite arbore une attitude tout à fait différente.

Corpus XIII

- ENQ 129. au niveau de l'intégration avec les autres étudiants ça s'est bien passé
130. pour toi ? est-ce que c'était un peu hard ou pas ?
- ET4 131. vraiment NON mais moi aussi bon je facilite la tâche parce que je suis
132. un homme ouvert + dès l'instant que tu es un homme ouvert donc à
133. mon avis ça facilite beaucoup quoi + en plus tu démontres aux gens que
134. tu domines ton handicap quoi parce que bon si tu es dans ton petit coin
135. aussi les gens ils ont un peu de mal pour t'aborder quoi
- ENQ 136. exact
- ET4 137. mais moi j'ai eu la chance magnifique donc où j'étais ouvert et puis bon
138. on discutait on faisait des groupes de travail et puis on faisait des

En effet contrairement à l'étudiant n°3, cet étudiant ne semble pas ressentir de gênes dans ses relations avec les autres étudiants. Il explique que son intégration au groupe s'est bien passée grâce à l'une de ses qualités personnelles résumée sous « ouverture aux autres ». Pour appuyer cette qualité, il réitérera le mot « ouvert » trois fois [lignes 132 et 137]. Nous notons toutefois dans le témoignage de cet étudiant qu'il se préoccupe de la façon dont les autres le perçoivent. En effet, nous avons vu que le terme « handicap » porte en lui l'idée d'incapacité, or, l'étudiant utilise le verbe « démontrer » [ligne 133] qui exprime l'idée de faire ses preuves, de montrer aux autres ce dont il est capable afin de contrer cette image d'incapacité véhiculée par son handicap. Par l'expression du verbe « dominer » [ligne 134], il vient renforcer l'expression de sa force puisqu'il dépasse sa cécité. Le handicap est présenté comme ce qui doit être dompté, combattu, la personne en situation de handicap apparaît, elle,

comme quelqu'un qui doit faire des efforts pour le surmonter. L'étudiant décrit donc implicitement le handicap comme une difficulté à combattre. Il explicite que cette qualité d'ouverture aux autres qui est sienne est essentielle pour dépasser les difficultés relationnelles pouvant être liées à la situation de handicap : elle permet de faciliter les échanges avec les autres.

Goffman (1965) explique d'ailleurs ce phénomène relationnel. Dans une situation qui met en présence un locuteur *normal* et un locuteur porteur d'un stigmate un malaise peut s'instaurer. Ce malaise provient du fait que le locuteur *normal* n'a pas pour habitude d'entrer en interaction avec un déficient visuel et qu'il ne sait pas forcément comment réagir. Devrait-il faire comme si son interlocuteur n'avait pas de handicap ou bien être prévenant ? Cela peut également donner lieu à des gênes de la part la personne qui voit et qui n'osera pas utiliser les expressions orales issues du verbe « voir » telle que « tu vois ». Aussi, Goffman avance que c'est à la personne porteuse du stigmate d'entrer en interaction « puisque la personne stigmatisée risque fort d'affronter plus souvent que nous de telles situations, elle a toutes chances de devenir la plus habile à les manier » (1965 : 32). C'est parce que l'étudiant n°4 entre facilement en interaction avec les autres individus qu'aucun malaise n'émerge ni s'instaure. Son inclusion n'a donc pas été problématique et comme pour l'étudiant suivant, le rapport avec ses pairs est un élément positif de la vie universitaire.

L'étudiant n°5 partage également ce sentiment et considère ses pairs comme un soutien. L'extrait suivant provient de l'entretien que nous avons eu avec lui.

Corpus XIV

- | | | |
|-----|------|--|
| ENQ | 132. | d'accord et avec vos camarades ça se passe normalement ? |
| ET5 | 133. | oui ben ils sont très compréhensifs par exemple souvent les professeurs |
| | 134. | marquent des mots au tableau des noms d'arrêt ou des choses comme ça |
| | 135. | et même si je me mets près je peux pas les lire parce que souvent les |
| | 136. | crayons sont de couleur enfin on sent toujours que c'est de vieux stylos |
| | 137. | on dirait qu'il y en jamais des nouveaux et comme je peux pas lire je |
| | 138. | me retourne vers mes amis qui peuvent les prendre ou qui me les dictent |
| | 139. | et je les prends comme ça parce que c'est vrai que sinon là je pourrai |
| | 140. | pas non plus alors je me demande si je vais pas demander notamment à |

Nous pouvons noter que la relation de cet étudiant avec ses pairs est un élément facilitateur dans son apprentissage. Effectivement, il paraît plus réticent à solliciter ses enseignants que ses pairs lorsqu'il a besoin d'aide. Pour Sorsana, « toute interaction ou relation est tributaire de l'environnement social dans lequel elle s'inscrit (règles de conduites spécifiques et cadre social déterminant les normes de conduite des partenaires vis-à-vis de la société) » (1986 : 142). Bruner ajoute qu'« il y a une incidence plus élevée de la gêne vis-à-vis des personnes que l'on situe comme supérieures socialement à soi » (1999 : 47). En effet, le rapport qui lie l'étudiant à l'enseignant s'inscrit dans un cadre hiérarchique, ce qui peut instaurer une communication plus difficile qu'elle ne l'est entre étudiants. Terenzini et coll. (1994), expliquent que pour l'étudiant qui souhaite intégrer un nouveau milieu, ses relations avec les pairs et ses amis seront importantes. Les contacts qu'il établira avec eux lui serviront

d'appui dans les moments difficiles. L'étudiant instaure des relations d'amitiés avec certains de ses pairs. Dans cet exemple, l'étudiant utilise d'ailleurs le mot «ami » [ligne 138] pour parler des étudiants auxquels il demande de l'aide. Cet étudiant n'évoque pas sa situation de handicap comme pouvant être un frein dans ses rapports avec ses pairs. Contrairement à l'étudiant n°6 qui ne souhaite pas que les enseignants ou ses pairs soient informés de ses problèmes de vue, l'étudiant n°5 a d'emblée informé certains étudiants afin de requérir leur soutien. Il souligne le fait que les rapports entre étudiants peuvent constituer une composante qui aide à l'apprentissage des étudiants déficients visuels. Cette relation entre étudiants participe d'un processus social interactionnel facilitateur pour l'apprentissage des déficients visuels.

Au cours de l'entretien avec un chargé d'accueil de service handicap, celui-ci nous fait part de ce qu'il a pu constater à propos des relations des étudiants déficients visuels avec leurs pairs.

Corpus XIX

- | | | |
|-----|------|---|
| ENQ | 285. | globalement vous avez l'impression qu'ils arrivent à bien s'intégrer |
| | 286. | avec les autres étudiants ? |
| CA2 | 287. | ça dépend de leur personnalité ça dépend de leur passé ça dépend de |
| | 288. | leur histoire ça dépend de plein de choses de ce qu'ils ont vécu avant où |
| | 289. | est-ce qu'ils ont vécu avant où est-ce qu'ils ont été dans le secondaire |
| | 290. | du bac qu'ils ont passé + la dimension handicap n'est pas forcément: ne |

Nous avons vu que les étudiants déficients entrent différemment en relation avec leurs pairs : ET2 est timide et réservé alors que ET4 se définit comme ouvert. Selon la chargée d'accueil CA2, ces différences ne proviennent pas nécessairement du facteur handicap mais plutôt de l'histoire des étudiants et de leur personnalité. Il décrit ses paramètres [lignes 287 à 290]. Les facteurs psychologiques intra-individuels influent alors de façon conséquente sur les relations à l'autre.

Nous verrons par la suite de quelle façon les étudiants déficients visuels ressentent le fait d'être accompagné par un assistant pédagogique.

5. L'accompagnement par les assistants pédagogiques

Certains étudiants déficients visuels bénéficient de l'aide d'un assistant pédagogique recruté par l'université pour l'aider dans son cursus. Il peut notamment prendre les notes de cours, lire ou accompagner l'étudiant dans le campus. Ses missions s'adaptent aux besoins de l'étudiant, pourtant sa présence auprès de l'étudiant déficient visuel peut être ressentie comme un frein ou un vecteur d'intégration par l'étudiant.

Corpus XI

- | | | |
|-----|------|--|
| ET3 | 340. | que ben mon groupe a pas su comment faire non plus + le fait que j'ai |
| | 341. | une assistante ben ça bloque un peu parce que du coup ils se disent ben |
| | 342. | elle est pas toute seule + cette assistante en un sens elle est là mais elle |

343. est en cours c'est tout enfin je veux dire elle a aucun lien en dehors ni
344. rien moi c'est pas une amie enfin c'est quelqu'un qui m'aide et c'est
345. tout j'ai une relation avec elle on discute mais voilà c'est tout quoi

Cet étudiant ressent la présence de son assistante pédagogique comme un frein à son intégration dans le groupe. Il exprime ce sentiment par « ça bloque un peu » [ligne 341]. Peut-être même que pour lui, le fait d'être accompagné par une personne extérieure au groupe des étudiants exacerbe sa différence. L'étudiant utilise « c'est tout » [ligne 343]: ce restrictif exprime le fait qu'il distingue le rôle de l'assistante pédagogique qui est là pour l'aider, de celui de ses pairs avec lesquels il souhaiterait entrer en relation d'amitié. Notre connaissance de la situation nous permet d'ajouter que son assistante est une personne salariée plus âgée, ce qui diffère lorsque l'assistant est un étudiant comme c'est le cas pour l'étudiant suivant dont le ressenti diffère par ailleurs. Ces différences mettent ainsi en relief l'unicité des cas.

Corpus XI

- ENQ 459. et toi ET2 au niveau de l'intégration ?
ET2 460. c'est un peu la même chose en fait disons que moi j'ai l'avantage de pas
461. avoir de personne extérieure qui m'assiste c'est quelqu'un de la promo
462. donc en fin de compte les autres personnes de la promo viennent plus
463. facilement me voir [...] du coup c'est classique ça sort pas de
464. l'ordinaire + les étudiants viennent me voir sans souci y'en a certains
465. qui savent même pas pour moi

L'assistant pédagogique de cet étudiant est un étudiant de sa promotion. Il relève [ligne 460] qu'il considère cela comme un avantage. Dans cet extrait, il met également en avant que si son intégration ne rencontre pas de problème c'est que la situation n'apparaît pas comme étant différente de celle des autres. Il l'exprime par « c'est classique » et « ça sort pas de l'ordinaire » [lignes 463-464]. Ces propos évoquent l'idée d'une norme. Selon ses propos, ses rapports avec les autres seraient plus faciles s'il paraît comme l'étudiant lambda. Il appuie cette idée que son handicap n'étant pas visible, alors, il ne paraît pas différent des autres.

Finalement, être accompagné par un étudiant de sa promotion semble moins gênant pour l'étudiant déficient visuel. Cependant, ce mode d'accompagnement n'est pas toujours possible puisque les contrats étudiants sont limités à quinze heures hebdomadaires. Les cours de l'IUFM que suit ET3 nécessite un accompagnement à temps plein ce qui explique le recours à un contrat extérieur.

Nous avons vu la corrélation qui peut être faite entre altérité et rapports aux autres. Dans la partie théorique, nous avons évoqué les aptitudes aux relations comme une marque du facteur résilient. D'autres aspects caractérisent la résilience et notamment l'humour.

6. Un dépassement de l'altérité : l'humour

Les étudiants déficients visuels peuvent être marqués par l'empreinte de l'altérité, nous avons vu qu'en fonction du caractère, de l'histoire de l'étudiant, cela influe plus ou moins dans leurs relations à l'autre. Nous avons néanmoins remarqué l'utilisation de

l'humour et avons cherché à comprendre s'il représente un indice verbal de mise à distance de cette altérité.

L'humour est défini par le DSM IV comme un : « mécanisme par lequel le sujet répond aux conflits émotionnels ou aux facteurs de stress internes ou externes en faisant ressortir les aspects amusants ou ironiques du conflit ou des facteurs de stress » (American Psychiatric Association, 1995 : 880). Il est également répertorié comme l'un des 31 mécanismes de défense (ou style de *coping*) qui survient automatiquement dans une situation de stress.

L'extrait suivant provient d'une séance de travail entre l'étudiant non-voyant ET1 et son tuteur. L'étudiant parcourt un cédérom pédagogique, conçu initialement pour des étudiants détenus, mais qui selon le tuteur pourrait s'avérer utile pour ET1. Ce cédérom contient le contenu des enseignements de la licence.

Corpus III

- | | | |
|-----|-----|--|
| ET1 | 34. | regarde je t'explique ferme les yeux fais comme si tu voyais rien et |
| | 35. | viens ici |
| TUT | 36. | oui je les ferme |
| ET1 | 37. | regarde |
| TUT | 38. | quoi regarde ! je ferme les yeux ou je regarde ? |
| ET1 | 39. | non, non ferme les yeux ! regarde c'est en quelque sorte (rires) |
| | 40. | donne-moi ton doigt ! l'autre main l'autre main ! regarde là tu as les |
| | 41. | flèches haut et flèche bas |
| TUT | 42. | ouais |
| ET1 | 43. | là tu es sur la page d'accord ? |
| TUT | 44. | ouais |
| ET1 | 45. | n'ouvre pas les yeux hein ? |
| TUT | 46. | non, non |
| ET1 | 47. | ok ! tu vas par les boutons qu'est-ce qu'il a dit le monsieur ? |
| TUT | 48. | je sais pas il parle trop vite pour moi ce truc |

Cette séquence met en scène une situation où l'étudiant demande à son tuteur de se positionner comme un non-voyant afin que celui-ci comprenne ses difficultés à naviguer sur le cédérom pédagogique qui contient les cours. [Ligne 34] « fais comme si tu voyais rien » signifie implicitement « mets-toi à ma place ».

Notons que c'est le tuteur qui incite à l'humour par la reprise du « regarde » [ligne 38] qui apparaît comme une injonction contraire à celle précédente « ferme les yeux » [ligne 38]. L'interrogation qu'il pose alors « je ferme les yeux ou je regarde ? » est une fausse question qui a pour objectif de faire rire en montrant le paradoxe des deux énoncés antonymiques.

La réponse immédiate de l'étudiant par la répétition de la négation « non », nous laisse penser que dans un premier temps, il a pris le jeu de mots du tuteur au pied de la lettre. Le fait qu'il poursuive en essayant d'expliquer le sens qu'il donne à « regarde » (rends-toi compte)

semble confirmer cette impression. Puis, il n'achève pas son explication et rit, ce qui signifie qu'il saisit le trait d'humour. Nous pensons que la réponse par le rire initié par ce jeu de mot qui est tout de même basé sur le fait de regarder peut indiquer que l'étudiant n'a pas de susceptibilité exacerbé au sujet de sa vue. Il reprend d'ailleurs ses explications [ligne 39] par la reprise du même mot sur lequel a porté ce que nous pouvons qualifier d'une gentille moquerie : « regarde », indice que cela ne l'a pas embarrassé.

Il fait d'ailleurs preuve d'humour à son tour lorsqu'il humanise la voix masculine de la synthèse vocale en la qualifiant de « monsieur » [ligne 47], et qu'il pose une question qui semble s'adresser à un enfant. Il est d'ailleurs tout à fait intéressant de noter que la [ligne 48] marque en quelque sorte un retournement de situation car positionner comme un non-voyant le tuteur ne peut suivre le débit de la voix de la synthèse vocale et se retrouve à son tour en difficulté.

L'humour marque ici la connivence entre les deux interlocuteurs. L'humour participe également à créer une atmosphère agréable et à faire baisser les tensions que peut ressentir un étudiant lorsqu'il se trouve face à un apprentissage qui présente des difficultés. Nous pouvons constater que cette séance qui présentait des difficultés puisque l'étudiant tentait d'expliquer ses problèmes d'accès aux cours s'est finalement déroulé dans un contexte agréable.

La séquence suivante est issue d'une séance de travail entre ET1 et son tuteur. Dans le cadre d'une évaluation, il doit préparer un dossier constitué de la transcription de données audio et de son analyse. L'étudiant est positionné devant son ordinateur, il passe la bande audio et fait les aller-retour nécessaires à la compréhension de l'enregistrement. Le tuteur est assis à côté et note sur papier puis quand cela sera terminé, il dictera oralement les données afin que l'étudiant les saisisse sur son ordinateur dans le but de pouvoir les analyser seul ultérieurement.

Corpus VII

- | | | |
|-----|-----|---|
| TUT | 1. | et tu sais que ça c'est impossible que tu le fasses tout seul en vérité |
| | 2. | parce que comment tu fais ? ça parle tu ouvres une autre fenêtre où tu |
| | 3. | écris en même temps pendant que la synthèse vocale te lit ce que tu |
| | 4. | écris ce que tu écoutes c'est un truc infaisable |
| TUT | 5. | ouais, ouais en quelque sorte ouais non mais j'ai TUT |
| ET1 | 6. | moi |
| TUT | 7. | oui mais tu aurais pas comment tu ferais ? moi ça m'intéresse |
| ET1 | 8. | j'appelle TUT (rires) |
| TUT | 9. | (rires) |
| ET1 | 10. | si j'aurais pas TUT euh |
| TUT | 11. | tu appellerais quelqu'un |
| ET1 | 12. | non je prends le devoir sur table |
| TUT | 13. | c'est vrai ? |
| ET1 | 14. | ben oui (rires) |
| TUT | 15. | (rires) |

Alors qu'ils sont en train de transcrire, l'interaction débute par « et tu sais » [ligne 1] qui marque l'idée d'un constat : l'impossibilité de transcrire sans assistance humaine pour le non-voyant. Le tuteur rentre alors dans une description des actions simultanées que devrait faire l'étudiant pour transcrire. La succession des verbes d'action : parler, ouvrir, écrire, lire, écrire, écouter [lignes 2 à 4] qui sont présentés comme s'effectuant « en même temps » [ligne 3] a pour but de donner une impression de vitesse d'exécution simultanée nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Il s'agit d'une façon d'argumenter son constat et pour l'appuyer encore, le tuteur qualifie cet exercice « d'infaisable » [ligne 4] réitérant ainsi son propos premier « impossible » [ligne 1].

La réponse d'ET1 reste évasive. En effet, si *ouais* a valeur assertive, il a des variations de sens. Dans ce cas de figure, nous ne lui octroyons pas la même valeur que *oui*. Dans ses recherches Péroz annonce que dans certains contextes « en disant « ouais » le locuteur ne se prononce pas clairement, il laisse à son interlocuteur le soin d'entendre qu'il ne s'agit pas vraiment d'une marque d'accord. » (2009 : 130) Le cotexte semble confirmer cette idée de réponse atténuée : [ligne 5] les premiers « ouais » sont suivis de « en quelque sorte ». Puis, le dernier « ouais » est immédiatement contredit par « non » ce qui annonce que finalement il ne s'accorde pas avec l'infaisabilité de la tâche, il argumente même son « non » en explicitant qu'il peut le faire car il a son tuteur pour cela. Ce qui en définitive vient s'accorder avec les propos du tuteur lorsqu'il dit qu'il ne peut le faire seul. Ses réponses nuancées pourraient indiquer qu'il ne souhaite pas admettre que la transcription est impossible pour lui ou alors s'agit-il d'un trait d'humour ? Dans le second cas, l'humour pourrait également être mis en œuvre pour cacher une réalité qu'il ne veut pas admettre ou simplement une gêne.

Devant cette réponse qui finalement n'en est pas vraiment une pour le tuteur, celui-ci réitère sa question [ligne 7] en la tournant de manière à ce que l'étudiant ne donne pas la même réponse et c'est pourtant ce qu'il fait [ligne 8]. Les rires du tuteur montrent qu'il prend cette réponse inattendue avec humour malgré le fait que l'insistance de l'étudiant semble perpétrer une volonté de non-réponse.

Lorsqu'il finit quand même par répondre [ligne 12], cela semble surprendre le tuteur qui lui demande de confirmer ses dires [ligne 13]. De manière détournée, en expliquant qu'il aurait choisi une autre modalité d'examen sans l'aide de son tuteur, l'étudiant admet qu'il n'aurait pu faire de transcription seul. Nous pensons qu'il ne voulait pas forcément le dire et que sans l'insistance du tuteur à le demander, il ne l'aurait probablement pas dit. L'humour était dans ce cas probablement utilisé comme mécanisme d'évitement pour éviter une vérité qu'il ne lui plaisait pas de dire.

Mais l'humour est aussi un outil qui est utilisé pour masquer une gêne liée justement au fait de se sentir différent. Nous avons pu le remarquer lors de l'entretien mené auprès de l'étudiant n°6.

Corpus XV

- | | | |
|-----|------|---|
| ENQ | 109. | au niveau des relations avec tes camarades aussi ? |
| ET6 | 110. | non je n'en parle pas non plus juste la question se pose pendant les |
| | 111. | examens mais après quand ils voient que eux ils finissent et moi je reste |
| | 112. | dans la salle comment ça se fait je dis ben soit je dis que j'ai un tiers |

- 113. temps soit je tourne ça en dérision en disant y'en a qui ont des
- 114. privilèges ou voilà j'explique que selon l'importance de la personne en
- 115. fait si c'est vraiment une amie je lui dirai bon j'ai un tiers temps et tout
- 116. sinon non

Cet étudiant ne souhaite pas que sa déficience visuelle soit connue. Pourtant, comme il l'évoque, l'utilisation du tiers-temps suscite la curiosité de ses pairs. Par le biais de l'autocitation de type discours rapporté « je dis » [ligne 112], ET6 relate ses deux choix de réponse. Soit il répond simplement soit il utilise l'humour comme mécanisme de détournement de la conversation. Panichelli (2007) écrit que l'humour offre la possibilité d'éviter de répondre en situation de gêne.

Plus précisément, par le procédé d'antiphrase l'étudiant ironise, son discours est le reflet contraire de la réalité puisqu'il parle de « privilèges » [ligne 114] pour une situation qui vise en fait à pallier un *désavantage*. Pour cacher son besoin réel d'utiliser le tiers-temps, l'étudiant préfère détourner la raison de sa présence prolongée en examen en faisant comme si ce temps supplémentaire est une faveur qui lui serait accordée sans raison. Finalement par l'utilisation de ce mécanisme d'évitement, l'étudiant nous exprime sa gêne, sa volonté de ne pas paraître *autre*.

Nous concluons cette brève analyse sur l'utilisation de l'humour chez les étudiants déficients visuels en rapportant que des recherches sur les facteurs de résilience citent notamment l'humour. « Parfois, l'humour n'est pas mentionné directement comme élément constitutif de résilience, mais il est parfaitement cohérent avec certains autres éléments mentionnés, voire même implicite, quasiment inévitable dans la mise en œuvre de ces éléments, comme par exemple les compétences relationnelles ou un climat émotionnel positif. » (Vanistendael, 2005 : 164-165).

À la suite de l'humour qui représente un trait de caractère positif, nous avons poursuivi nos recherches sur un autre facteur constructif : la motivation.

7. Motivation et enseignement : le handicap est-il un frein ?

Certaines filières paraissent poser moins de difficultés la déficience visuelle. L'étudiant n°1, malgré sa cécité, a choisi un parcours jonché d'obstacles par le fait que le contenu des cours comprend notamment des analyses de vidéos. Le parcours en droit paraît également difficile du fait que les textes de loi sont écrits en tout petit et qu'il paraît difficile de scanner ces documents. Loin de laisser leur situation de handicap déterminer leur choix, les étudiants ont tout de même choisi ces voies.

Les freins à l'apprentissage qu'ils soient d'ordre technique ou psychologiques peuvent mener à un certain découragement. La meilleure arme face à cet état, nous apparaît être la motivation. Motivation intrinsèque, extrinsèque quelle qu'elle soit, elle confère un objectif à l'étudiant qui lui donnera envie de dépasser les difficultés rencontrées. Bereiter et Scardamalia (1989) ont introduit le terme « d'apprentissage intentionnel » pour définir les processus cognitifs qui sont eux-mêmes orientés vers un but. À partir de cela, nous comprenons que l'engagement de l'étudiant dans ses activités et ses projets donne une dimension personnelle significative, importante et constitutive des connaissances construites.

Si la motivation est au centre de la dynamique d'apprentissage, elle dépend également des besoins. Levy-Leboyer (2004) explique que la motivation est « un processus qui permet de faire des efforts importants pour une activité précise ». Elle est indissociable de la valeur et du sens donnés aux choses. Not (1991), lui, explique que plus le sujet est impliqué dans une tâche, plus l'apprentissage et la rétention sont quantitativement et qualitativement importants. De même, Legros et Crinon écrivent que l'apprentissage est orienté vers un objectif. L'étudiant apprend dans un but précis : réussir ses examens, obtenir un diplôme. « Il y a toujours un large consensus pour admettre que l'apprentissage est le plus efficace lorsqu'il est orienté vers un but défini par l'élève ». (2002 : 36) En somme, la motivation oriente l'énergie vers un objectif. Quant à Bernard, il avance que « motiver, c'est créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées » (1998 : 41). L'impuissance apprise est ce qui correspond à un ou plusieurs obstacles à la motivation résultante d'une perception faussée de l'environnement de l'apprenant.

Quelles sont les motivations des étudiants déficients visuels ? Le choix disciplinaire est-il influencé par leur situation de handicap ? Est-il dicté par une motivation intrinsèque ou extrinsèque ?

7.1 Motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque correspond à la motivation de l'individu pour accomplir une tâche en l'absence de récompense. Elle est définie par Roussel comme « les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (2000 : 7). Dans le cadre universitaire, la motivation intrinsèque s'apparenterait à la motivation d'apprendre pour le plaisir d'acquérir la connaissance en elle-même et non d'apprendre dans le but de réussir ses examens ou d'obtenir un diplôme menant à un emploi.

L'étudiant ci-après explicite, lors de l'entretien, quelles sont ses motivations à pratiquer l'informatique à son domicile.

Corpus XI

- ENQ 51. est-ce que tu l'expérimentes après chez toi avec ta machine à toi ?
- ET2 52. oh oui bien sûr oui, oui, oui pas forcément ce qu'on fait en cours
53. parce que c'est pas intéressant mais (rires) oui chez moi je programme
54. beaucoup oui
- ENQ 55. et tu sais faire ?
- ET2 56. oui et je sais faire mieux généralement que ceux qui sont ici
- ENQ 57. parce que tu viens d'un iut et eux d'une filière générale ?
- ET2 58. non du fait que je pratique beaucoup plus et parce que je pratique
59. pour moi pas pour les études mais pour moi donc en fait j'ai plus
60. d'avance
- ENQ 61. ah alors que moi j'aurai eu tendance à dire que le fait qu'il te faille
62. refaire chez toi ça te prends beaucoup de temps

- ET2 63. je les refais pas je fais autre chose ce qui me plaît mais qui un jour ou
64. l'autre se recoupe avec le cours

L'étudiant évoque à plusieurs reprises que c'est en fonction de l'intérêt personnel qu'il porte aux activités qu'il les choisit. Son choix d'axer sa pratique sur ce qui lui plaît plutôt que sur ce qui est fait en cours explicite que son moteur est la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque l'aurait plutôt poussé à s'exercer à faire le programme du cours. Mais selon l'étudiant, cette dernière ne suffit pas. Il en précise la raison dans son discours : « c'est pas intéressant » [ligne 53]. Il explique qu'il programme ce qui lui plaît. Nous pouvons relever [ligne 52] une succession d'éléments verbaux qui assertent cet intérêt : tout d'abord l'exclamation « oh » suivi de l'affirmatif « oui » et du « bien sûr » qui confère une idée d'évidence.

D'autres éléments du discours appuient sa motivation intrinsèque. [Ligne 59], il dit qu'il pratique : « pour moi pas pour les études mais pour moi ». Puis la conjonction « donc » signale l'enchaînement de la cause vers la conséquence. Son intérêt pour la programmation l'amène à davantage de pratiques ce qui a pour résultat de lui faire acquérir de l'avance sur le programme. Lorsqu'il évoque qu'il pratique « beaucoup plus », le « plus » ramène à une comparaison avec les autres étudiants car il sous-entend « plus que les autres ». La comparaison avec les autres a pour effet de montrer que la motivation intrinsèque permet d'avoir de meilleurs résultats. [Lignes 63 et 64], il réitère sur les bénéfices de ce type de motivation, dans le même temps qu'il fait ce qui lui plaît cela a un intérêt pour le cours lui-même puisque cela finit par se recouper.

Dans l'extrait suivant, l'étudiant n°3 avance également la motivation intrinsèque comme facteur de choix de son option.

Corpus XI

- ET3 289. après y'a une option l'option c'est ou arts visuels ou littérature de
290. jeunesse ou musique
ENQ 291. donc tu as pris littérature jeunesse ?
ET3 292. pas du tout ! musique ! ben non moi je me suis fixée sur tout ce qui est
293. audition peut-être ça va me desservir hein parce qu'au concours
294. l'épreuve c'est pas simple mais voilà j'ai pris musique parce que c'est
295. là où j'ai le plus d'attention donc ça me plaît plus

L'enquêteur interroge l'étudiant n°3 sur son choix d'option au concours de l'IUFM. Les raisons du choix évoqué ici par l'étudiant se rapportent à ce qui lui plaît le plus. Selon Ausmont et Mesnier, ce type de choix s'effectue « pour le plaisir du jeu cognitif » (1992 : 161). ET3 met en balance la difficulté de l'épreuve : « peut-être ça va me desservir hein » [ligne 293], « l'épreuve c'est pas simple » [ligne 294] avec son goût pour cette discipline « ça me plaît plus ». Nous voyons que son intérêt pour la musique l'emporte sur la difficulté estimée. La motivation intrinsèque est donc à l'origine de son option. Il est également intéressant de constater que l'étudiant a opté plus largement pour un choix de la modalité auditive contre une modalité tactile (utilisant la plage braille pour lire les textes c'est ainsi qu'il aurait travaillé l'option littérature jeunesse).

Son explication qui met en exergue des facilités d'attention davantage auditives peut signifier deux choses. Premièrement, sa mémoire auditive est favorisée pour les apprentissages et donc c'est effectivement par ce biais qu'elle retient plus facilement ; deuxièmement certainement que son intérêt pour la discipline mobilise davantage ses forces attentionnelles, ce qui explique son propos « j'ai le plus d'attention » [ligne 295].

Enfin, l'étudiant n°6 nous fait également partagé son choix de filière.

Corpus XV

- ENQ 63. et le choix du droit ça a été un choix par rapport au fait justement:: est-
64. ce que tu as réfléchi ton choix en fonction de ce qui allait te gêner ou
65. pas dans les études ?
- ET6 66. non vraiment non c'était je ne me suis même pas posée la question de
67. voilà parce qu'on peut se poser la question parce que les codes c'est
68. écrit très petit mais moi je me suis pas posée la question dans ces
69. termes je suis vraiment allée sur un peu sans réfléchir hein sur ce que
70. j'aimais
- ENQ 71. sur ce que tu voulais vraiment faire
- ET6 72. voilà sur ce que je voulais faire et c'était c'est pour ça que j'ai fait ce
73. choix là et puis bon c'est peut-être aussi le côté du droit c'est un côté de
74. savoir justement ce à quoi on a droit donc c'est peut-être pour ça que je
75. me suis destinée vers ces études-là pour savoir pour me rassurer moi-
76. même c'est pour ça que je fais droit social [...]

Cet extrait est très clair sur les motivations qui ont poussé cet étudiant à choisir la filière du droit : la motivation intrinsèque. Ceci est bien illustré [lignes 69 et 70] : « je suis vraiment allée sur un peu sans réfléchir hein sur ce que j'aimais ». Mais, il énonce que cela aurait pu être le cas en raison des difficultés occasionnées par les codes de loi qui sont écrits très petit, ce qui met en exergue la difficulté de cette filière.

Il est intéressant de noter que l'étudiant s'interroge sur les raisons inconscientes qui l'auraient poussé à choisir de faire du droit social. Connaître le droit est un moyen de se défendre, de se protéger, de faire respecter ses droits. L'étudiant donne ce choix de filière comme un moyen de se rassurer [lignes 75-76] et quelque part comme un moyen d'appréhender le monde mieux armé. La situation de handicap serait alors implicitement à l'origine du choix de la filière.

Le chargé d'accueil de l'Université Montpellier a pu quant à lui constater lors de l'accueil des étudiants en situation de handicap dans son service que le choix de filière n'est pas conditionné par la dimension du handicap.

Corpus XIX

- CA2 290. du bac qu'ils ont passé + la dimension handicap n'est pas forcément: ne
291. vient pas forcément altérer c'est pas une cause supérieure d'un choix de

292. filière c'est vrai que pour les étudiants sourds-malentendants qui sont

Nous avons relevé des exemples de motivations intrinsèques explicités ci-dessus. À présent, nous proposons de montrer que la motivation extrinsèque n'est pas en reste et qu'elle est également présente comme moteur d'apprentissage chez les étudiants déficients visuels.

7.2 Motivation extrinsèque

« La source de la motivation extrinsèque se situe par contre à l'extérieur du sujet. Ce sont les renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation. L'élève effectue ici une activité pour en retirer un avantage ou éviter un désagrément. » (Vianin, 2006 : 30)

Les extraits ci-dessous provenant de l'entretien avec l'étudiant n°4 illustrent la motivation extrinsèque.

Corpus XIII

- | | | |
|-----|------|--|
| ENQ | 100. | pour faire des recherches perso aussi ? |
| ET4 | 101. | personnellement ouais ! pour compléter en fait parce que ce qu'on nous |
| | 102. | donne en cours c'est pratiquement les trois quatre dixièmes il fallait |
| | 103. | faire tes propres recherches pour innover pour montrer aux professeurs |
| | 104. | que voilà en dehors de ce que vous me donnez je fais mes propres |
| | 105. | recherches pour compléter l'enseignement en fait |

La motivation qui est exprimée ici « montrer aux professeurs » [ligne 103] relève peut-être de l'image positive que l'étudiant souhaite donner à ses enseignants. Il s'agirait alors de la reconnaissance de la valeur que nous attendons de l'autre, celle à laquelle nous aspirons lorsque nous nous préoccupons de l'image que nous renvoyons aux autres. En effet, la motivation peut-être poussée par la soif de reconnaissance. Nous avons besoin d'être quelqu'un aux yeux de l'autre. Ce sentiment d'être reconnu positivement par l'autre renvoie une perception positive de soi. Cette reconnaissance transite dans ce cas par le rendu d'un travail valorisant qui se manifeste alors concrètement par une bonne note.

L'étudiant ajoute :

Corpus XIII

- | | | |
|-----|------|--|
| ET4 | 167. | donc il faut leur offrir cette opportunité et puis bon voilà et puis si tu |
| | 168. | vois la personne qui délaisse + bon maintenant il faut être motivé |
| | 169. | ensuite hein parce que les profs ils te disent comme ça mais à un |
| | 170. | moment où ils veulent que tu sois motivé quoi et ça quand tu leur |
| | 171. | montres que moi je suis motivé je veux réussir comme tout le monde |
| | 172. | donc à mon avis y'a pas de raison qu'ils te poussent pas quoi |

L'étudiant parle également de cette dimension de paraître motivé aux yeux de l'enseignant. Il y ajoute toutefois la dimension de réussite [ligne 171] « je veux réussir » aux mêmes titres que les étudiants voyants. La motivation est un processus dynamique : on se motive pour réussir et la réussite donne une nouvelle impulsion motivationnelle. Améliorer son devenir, c'est sans doute dans cette perspective que se trouve la source de motivation de l'apprentissage. Bandura (1976) explicite que selon lui c'est la capacité d'anticipation des humains qui permet de les motiver grâce à la perspective des conséquences de leur action. Nous lions aussi ici la motivation au fait d'une forte volonté d'autonomie que nous retrouvons tout le long des entretiens.

Nous venons d'analyser le problème de l'altérité à travers le cadre législatif qui pose le principe d'égalité par la mise en place d'aménagements techniques et de soutien humain. Le contexte s'améliore. Puis par le biais des facteurs sociaux et psychologiques influant dans les interactions sociales. Nous avons pu remarquer que la situation de handicap peut être un frein à la relation à l'autre : appréhension à demander de l'aide par peur d'un refus ou souhait de cacher sa déficience visuelle pour ne pas paraître différent. Nous avons également posé que la personnalité de l'étudiant peut influencer sur sa situation et qu'il utilisera notamment l'humour comme mécanisme d'évitement ou bien pour créer un climat amical. Quant à la motivation, elle permet de surmonter certaines difficultés en générant une stimulation dynamogénique.

Mais d'autres freins interviennent : les facteurs techniques.

Chapitre 2

Les facteurs techniques

Les étudiants déficients visuels disposent d'outils informatiques (synthèse vocale ou plage braille) qui leur permettent de prendre des notes et accéder aux ressources numériques. Par ailleurs, le numérique qui a modifié la pédagogie universitaire a également une incidence

sur les attentes des étudiants dans la transmission de l'information. Les déficients visuels qui n'ont pas accès à tous les formats de documents peuvent ainsi bénéficier d'une aide technique par la transformation de ressources pédagogiques en numérique ou en braille suivant la modalité choisie par l'étudiant. Malgré ces potentialités, certaines informations restent difficiles d'accès. Les exemples choisis rendent compte de plusieurs de ces phénomènes d'accès à l'information ; ils concernent tous l'accès matériel à du contenu. Il s'agit :

- de l'accès au réseau de l'université ;
- du choix de format des fichiers ;
- des ressources numériques par le biais d'une plateforme d'apprentissage ;
- de l'organisation des espaces numériques agencés par l'enseignant.

Pour certains de ces problèmes rencontrés, nous prendrons le parti d'émettre des réflexions qui auraient pu éviter les difficultés.

1. Les contraintes institutionnelles

L'institution universitaire est soumise à un cadre réglementaire qui n'est pas toujours propice aux situations spécifiques et peut créer des problèmes techniques comme c'est présentement le cas pour l'étudiant n°2, inscrit en licence informatique.

L'université en tant qu'institution publique est soumise à des politiques et à des règles administratives qui entraînent des mesures sécuritaires telles que celle d'interdire de se connecter au réseau de l'université son ordinateur personnel en cours. Cette interdiction va poser un réel souci à l'étudiant ET2 qui nous fait part de l'impact des contraintes environnementales sur son apprentissage.

Corpus XI

- | | | |
|-----|-----|---|
| ET2 | 4. | je vais pouvoir parler de l'informatique puisque c'est mon domaine ma |
| | 5. | difficulté majeure on va dire que c'est l'accès aux machines de la fac |
| ENQ | 6. | c'est-à-dire ? |
| ET2 | 7. | malheureusement on utilise Linux et non pas Windows [...] et il n'y a |
| | 8. | aucune adaptation possible sur ce système |
| ENQ | 9. | ça veut dire que tu peux pas mettre Jaws ? |
| ET2 | 10. | ça veut dire qu'il n'y a pas de XX Jaws Zoomtext non plus parce que |
| | 11. | moi je travaille aussi un peu en visuel il n'y a absolument rien donc je |
| | 12. | n'ai pas accès à l'ordinateur |
| ENQ | 13. | comment tu fais ? tu prends le tien ? |
| ET2 | 14. | même pas parce qu'on a pas le droit de connecter un ordinateur |
| | 15. | personnel sur le réseau de la fac [...] autant à l'IUT je pouvais mettre le |
| | 16. | mien d'ordinateur mais là c'est pas possible |

- ENQ 17. même en ayant connaissance de ton handicap ?
ET2 18. c'est interdit et puis de toute façon y'a pas de prise pour le brancher y'a
19. rien du tout
ENQ 20. et alors comment tu fais ?
ET2 21. et alors je ne fais pas [...] je travaille en binôme du coup et moi je
22. touche pas à la machine tout à l'oral

L'étudiant expose l'absence de solution à apporter à sa difficulté qu'il décrit pourtant comme « majeure » [ligne 5]. Concernant les solutions informatiques qui auraient pu être apportées il dit alors qu'il n'y a « absolument rien » [ligne 11], et il en décrit ainsi les conséquences « je ne fais pas » [ligne 21]. Le système informatique universitaire est soumis à des règles afin de veiller à protéger contre la propagation des virus et l'exploitation d'une faille de sécurité. Dans le cas de cet étudiant déficient visuel, les contraintes sécuritaires universitaires ne permettent pas de trouver de solutions. Il peut sembler surprenant de suivre un cursus en informatique dans ces conditions, sans toucher à l'outil mais c'est pourtant le cas de cet étudiant. Il doit seul s'adapter à la situation et trouver comment assimiler une pratique sans toucher à la machine.

Il devra alors s'adapter à la situation et *se contenter* de suivre les cours en spectateur. Nous pouvons noter également la répétitivité des formes négatives utilisées : « Malheureusement...non pas » [ligne 7], « aucune adaptation possible¹ » [ligne 8], « il n'y a pas de (...) Jaws, Zoomtext non plus » [ligne 10], « il n'y a absolument rien » [ligne 11], « je n'ai pas accès » [ligne 12], « on a pas le droit » [ligne 21], « je ne fais pas », « je touche pas » [ligne 22].

Malgré ces restrictions, l'étudiant n'est pas en échec car il expérimente en mentalisant ce qu'il doit faire, il se représente les actions qu'il n'effectue pas. Il nous dit : « je fais tout de tête ». « Faire de tête » renvoie à un processus de représentations mentales.

Se représenter mentalement un savoir procédural, tel que celui de l'utilisation de l'outil informatique, consiste à se représenter la réalité et les procédures afin de les reconstruire en pensée, les combiner et les exprimer. En fait, cette opération de reconstruction mentale est essentielle pour que les pratiques informatiques soient activement enregistrées. La représentation mentale fonctionne alors comme une reconstruction de la réalité résultante d'un processus. L'information soumise à un processus de codage va subir une transformation pour

¹ L'étudiant n'est pas au courant de toutes les technologies. Depuis plusieurs années, des solutions de revue d'écran avec synthèse vocale (Orca) et fonction de grossissement d'écran existent sous Linux. Elles sont certes moins évoluées que sous Windows, mais parfaitement utilisables pour des tâches simples comme la navigation sur Internet, ou encore la rédaction de courrier etc. Toutefois, les ordinateurs de l'université ne sont pas équipés de ce logiciel.

reconstruire cette réalité extérieure. Pour Perriault, « on appelle représentation la façon dont l'esprit perçoit, identifie et classe les informations qui lui parviennent » (2002 : 22).

Les représentations ont entre autres comme fonction de :

- rendre présentes à la pensée les réalités qui nous sont intérieures ou extérieures,
- interpréter, c'est-à-dire donner un sens en fonction de nos propres références à cette réalité présente à la pensée.

Elles sont présentes dans les apprentissages de tout un chacun, toutefois nous pensons que le fait de ne pas pouvoir pratiquer l'outil mais de devoir mentaliser rend leur rôle d'autant plus primordial dans ce cas précis.

Nous avons donc vu que cet étudiant n'a pu utiliser sa machine en raison des contraintes institutionnelles et combien la représentation mentale est active. Toutefois, nous présentons ci-dessous un contre-exemple qui met en scène un étudiant dans une situation similaire mais dans une autre université. Dans ce dernier cas, le problème a pu se résoudre. En effet, grâce à la coopération du technicien informatique de l'université, l'enseignant a pu trouver une solution afin que l'étudiant ET1 puisse connecter sa machine.

L'extrait suivant provient de l'enregistrement d'un cours sur les technologies numériques suivi par ET1.

Corpus VIII

- EN3
1. bonjour c'est: madame EN3 je vous téléphone parce que j'ai un
 2. étudiant non-voyant en ce moment dans mon cours ++ voilà + c'est
 3. c'était que comment le, le wi-fi ne marche pas très bien dans, dans cette
 4. salle en particulier G trois cent quatre c'est pour qu'il puisse:: voilà se
 5. connecter ++ oui voilà + d'accord + d'accord
(s'adresse à ET1 et à son assistante)
 6. il arrive de suite + alors donc là nous avons donc alors ce que::

Ce cours de scénarisation pédagogique nécessite de travailler sur ordinateur. Tout comme ET2, afin de pouvoir se déplacer sur sa machine, ET1 a besoin d'utiliser son lecteur d'écran. Avec l'autorisation de l'enseignant, l'étudiant amène donc son ordinateur en cours. D'emblée, nous pouvons relever que dans cette université cela semble moins rigide que dans celle où étudiait l'étudiant dont il était question précédemment.

Le problème qui se pose ici est l'accès à Internet. L'enseignant prend en compte les difficultés de l'étudiant par ce que nous considérons comme une séquence orale explicative. Il apparaît que la spécificité de la situation de l'étudiant nécessite le recours d'une explication qui amènera à une remédiation. Tout d'abord, il fait mention du sujet [ligne 2] « j'ai un étudiant non-voyant dans mon cours ». Il justifie son besoin « le wi-fi ne marche pas très bien dans, dans cette salle en particulier g trois cent quatre » [lignes 3-4 et 5]. Enfin, dans la phase explicative et conclusive, il énonce clairement l'objectif de la demande [lignes 5 et 6] « c'est pour qu'il puisse [...] se connecter ». La réponse de l'enseignant [ligne 6] « oui voilà » nous permet de penser que le technicien a bien compris le problème, et [ligne 7] nous comprenons qu'il va le régler.

La séquence qui suit est extraite de l'enregistrement effectué *in situ* dans la salle de cours lorsque le technicien est venu résoudre le problème de l'étudiant.

Corpus VIII

- TCH 59. alors je prends le numéro de la carte réseau vous en avez une ?
ET1 60. d'accord
TCH 61. alors je vous explique quand vous viendrez travailler dans la salle
62. informatique il vous faudra débrancher une machine et vous connecter
63. dessus d'accord ? vous débranchez le câble réseau et vous vous
64. connectez dessus sur votre port réseau de votre machine d'accord ?
ET1 65. d'accord

La solution apportée par le technicien consiste finalement à brancher l'ordinateur personnel de l'étudiant au réseau de l'université, ce qui avait été précisément impossible et refusé pour ET2 dans son université. Par une nouvelle séquence explicative, qui est d'ailleurs bien introduite par « je vous explique » [ligne 61], le technicien décrit les actions que devra exécuter l'étudiant pour se connecter au réseau. Il répète deux fois la procédure afin de s'assurer que l'étudiant la comprenne bien. D'ailleurs ses fins de phrase se terminent par « d'accord » interrogatif [lignes 63 et 64], ce qui vise à s'assurer de la compréhension de l'étudiant. Ce dernier d'ailleurs reprend le même terme pour confirmer qu'il a compris [lignes 60 et 65]. Ainsi, connecté au même réseau que ses pairs, et grâce à son ordinateur ET1 semble pouvoir bénéficier des mêmes conditions de travail que les autres.

Le frein technique semble ici avoir été dépassé et résolu. Nous avons pu voir que les étudiants déficients visuels ont besoin de leur matériel informatique adapté pour lire les informations grâce à la synthèse vocale ou à une plage braille. Cependant, même en disposant de leur matériel informatique, ils rencontrent certaines difficultés comme le format des fichiers.

2. Les formats inaccessibles

L'accès à l'information est une difficulté que rencontrent les étudiants déficients visuels. Nous avons pu relever certains de ces problèmes. Nous présenterons, dans les extraits suivants, des exemples de problèmes liés à la lecture des schémas et des images.

2.1. Le planning des cours

Lors du tutorat de l'étudiant n°1, nous avons pu relever certaines difficultés d'accès aux informations. Par exemple, du fait de sa cécité, ET1 ne peut lire le planning des cours affiché à l'université, celui-ci est également proposé en téléchargement sur le site internet de la licence, cependant il est dans un format PDF considéré comme une image par le lecteur d'écran de l'étudiant qui ne peut donc pas y avoir accès. Un document PDF correctement balisé, peut être parfaitement interprété par une revue d'écran comme Jaws, ce qui n'est pas le cas ici. Malgré les deux modalités existantes, ET1 ne peut alors accéder à aucune.

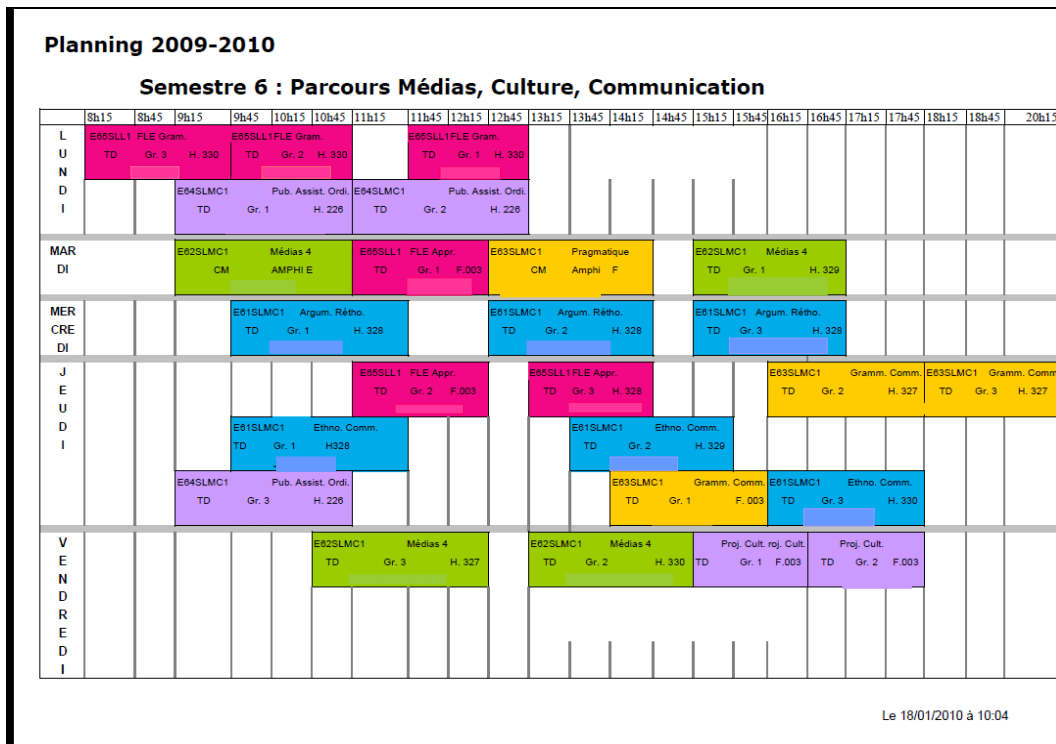


Figure 13. Planning du semestre 6 licence 3 MCC [en ligne] <http://asl.univ-montp3.fr/> page consultée le 25 septembre 2009).

De ce fait, afin que l'étudiant puisse avoir connaissance de son planning et qu'il puisse organiser son inscription dans les groupes, son tuteur a dû reprendre les informations et les saisir sur un traitement de texte de la façon suivante :

Lundi

Fle Grammaire TD 11h45-13h15 BRA H330

Mardi

de 9h15 à 11h15 Médias : télévision CM JMP Amphi E

de 11h15 à 13h15 Apprentissage du FLE : TD ADE F003

de 12h45 à 14h45 Pragmatique : CM AKA Amphi F

de 15h15 à 17h15 : TD Média AKA H329

Mercredi

Argumentation rhétorique TD 9h45 – 11h45 JMS H328

Jeudi

De 9h45 à 11h45 TD Ethnographie de la communication JDE H328

De 14h15 à 16h15 TD Grammaire communicationnelle PSO H327

Pour les cours d'anglais les groupes ne sont pas encore ouverts à l'inscription et l'arabe on ne sait pas non plus.

Je te laisse choisir pour lundi et mercredi vu qu'il n'y a qu'un cours.

De façon générale, les plages brailles et les lecteurs d'écran ne peuvent lire les informations iconiques. L'information initialement sous forme de tableau est considérée comme une image par le lecteur d'écran, ce qui implique une transformation à un format compatible. Pour qu'elle puisse être lue, l'information doit être au format « texte » donc le tuteur a procédé au transfert du planning sous forme de tableau « image » vers le planning « Word ». Généralement, les informations sont proposées au format qui convient à la majorité des étudiants. C'est sous un format visuel que nous retrouvons les annonces sur les panneaux d'affichages : planning, programme d'enseignement, absence des enseignements etc. Le

nombre d'informations sous ce format est considérable, or le déficient visuel ne peut en disposer. Nous en présenterons quelques exemples supplémentaires ci-après.

2.2. Les schémas

La lecture de schéma constitue aussi une barrière à l'accès à l'information. Certaines filières se prêtent davantage à l'intégration de schémas dans les cours. Les trois étudiants suivants rencontrent des problèmes de lecture de schémas en cours de biologie et de statistiques. L'analyse de contenu de ces transcriptions, appuyée par une analyse du discours nous permet de mettre en exergue leur problématique.

Tout d'abord, l'étudiant n°4 relate lors de l'entretien les difficultés qu'il a rencontrées lors de son année en licence de psychologie.

Corpus XIII

- ET4 4. en fait quand je venais d'arriver d'abord j'étais en psychologie mais
5. bon par rapport au contenu pédagogique je me suis rendue compte que
6. c'était pas évident
- ENQ 7. par rapport à quel cours par exemple ?
- ET4 8. euh:: par rapport surtout à la biologie et aux statistiques parce que c'est
9. un peu compliqué vu que la biologie y'avait que des schémas + c'était
10. beaucoup plus facile de les interpréter en regardant comme ça a été
ET4 11. dessiné et tout alors que c'était pas possible en braille donc ça vraiment
12. ça a été un obstacle qui m'a beaucoup posé pas mal de souci ainsi que
13. les statistiques aussi + donc du coup j'ai essayé de faire une validation
14. d'acquis et l'administration et aussi les services d'accueil de service des
15. handicapés m'ont guidé à aller en sociologie parce qu'il y a des
16. statistiques aussi mais c'est pas du tout pareil en fait donc du coup

L'étudiant débute son récit par « quand » [ligne 4] suivi de « d'abord » et du temps passé de l'imparfait « venais, étais », ce qui nous laisse d'emblée apparaître un déroulement chronologique. Nous comprenons d'emblée que le cursus en psychologie a été interrompu. [Ligne 5], la locution prépositive « par rapport à » introduit la causalité du procès en argumentant sur les causes des difficultés rencontrés par l'étudiant en psychologie. L'étudiant explicite alors la cause de ses difficultés : le contenu pédagogique du cursus. [Ligne 6], il termine son tour de parole par « c'était pas évident » qui vient donner la conclusion de son argumentation. La question de l'enquêteur [ligne 7] permet alors à l'étudiant d'explicitier quels sont les problèmes liés au contenu pédagogique.

[Ligne 8], le tour débute par « euh », qui marque un temps de réflexion. Puis l'étudiant explicite que le contenu pédagogique auquel il faisait référence est en fait le contenu des cours de biologie et de statistiques. Plus spécifiquement, ce sont les schémas qu'il ne peut pas lire en braille et qui lui posent problème.

Il parle de ses problèmes en utilisant l'adverbe *vraiment* [ligne 11] qui porte dans son étymologie l'adjectif *vrai*. Cette idée de véracité a pour objectif d'appuyer sur l'ampleur de la difficulté. Le lexique utilisé [lignes 11-12] témoigne également de ses problèmes : « pas possible », « obstacle » et « souci ».

L'utilisation de l'adverbe intensif « beaucoup » [ligne 12] marque l'ampleur des soucis rencontrés. Il nous paraît important de relever que ces difficultés qu'il a rencontrées ont tout de même eu pour conséquence un changement de filière qui a été qui plus est guidé par l'administration. Cela laisse à penser que des solutions n'ont pu être apportées ou trouvées pour pallier les obstacles. Ce constat apparaît plutôt comme négatif et nous soulignerons le caractère adaptatif de l'étudiant qui a su rebondir en acceptant un changement de parcours.

L'étudiant ET8, lors du reportage télévisé « A vous de voir – Plus loin que le bac » narre également ses problèmes de lecture de schémas.

Corpus XXI

- ET9 18. compliqué (l'étudiant travaille sur son pc) donc là c'est des schémas et,
19. et j'ai eu un petit souci c'est que le prof l'avait fait à la main et tout ça
20. donc c'était illisible pour moi et finalement comme le prof i(l) serait
21. compréhensif et tout i(l) m'a dit y'a pas de souci je te le refais
22. informatisé et tout mais bon j'ai encore des petits soucis parce qu'il y a
23. certains schémas au niveau des contrastes des couleurs euh:: y'a des
24. choses que j'arrive pas à lire et comme c'est en fichier power point euh
25. (fff) la synthèse vocale elle a du mal à::: à lire les parties écrites quoi

L'étudiant présente des schémas qui se trouvent sur l'écran de son ordinateur. Il explique ce qui lui a posé souci par le passé : la lecture d'un schéma dessiné en cours qu'il n'a pu reproduire. Nous trouvons dans le discours de l'étudiant un lexique qui illustre les problèmes que lui génère le schéma. Tout d'abord, il répète « souci » [lignes 19 et 22]. Et, concernant les problèmes de lecture, les termes employés sont très révélateurs des difficultés rencontrées : « illisible » [ligne 20], « j'arrive pas à lire » [ligne 24] et « elle a du mal à::: à lire » [ligne 25].

« Et finalement » [ligne 20] vient conclure le procès en laissant penser à la résolution du problème. Malgré cela, dans un deuxième temps l'étudiant réintroduit un problème par « mais bon » [ligne 22] qui vient rompre une éventuelle conclusion. L'adverbe *encore* qui est ici dans un emploi itératif nous informe qu'il ne s'agit pas d'un nouveau procès mais plutôt de problèmes persistants. Comme le souligne Mosegaard Hansen M-B « *Encore* itératif peut avoir comme implication conversationnelle qu'on aurait pu penser que p ne se reproduirait plus » (2002 : 150) (p représente le procès antérieur). Le causal « parce que » amorce [ligne 22] la mise en lumière des causes des problèmes. Nous comprenons que le fichier pose deux problèmes : soit le contraste ne permet pas à l'étudiant de voir le schéma sur l'écran, soit le format PowerPoint ne permet pas que la synthèse vocale prenne le relais pour lire ce que les yeux gênés par le contraste ne peuvent lire. L'étudiant conclut par la particule énonciative *quoi* qui donne l'impression d'une reformulation paraphrastique de ce que l'étudiant hésite ou peine à formuler « à::: » [ligne 25].

Nous rencontrons des problèmes similaires dans l'extrait suivant issu de l'entretien avec l'étudiant n°3.

Corpus XI

- ET3 260. simple et après ben :: sinon voilà je récupère sur clé USB à la fin du
261. cours + mes profs de math + de français en TD qui sont très, très bien
262. me les donne très volontiers en histoire-géo elle m'envoie aussi les TD
263. en avance + en sciences ils font ce qu'ils peuvent (rires) parce qu'en
264. sciences y'a beaucoup de schémas
ENQ 265. les schémas ça te pose des soucis ?
ET3 266. pas mal ouais parce que c'est quand même une matière importante et
267. c'est vrai que bon j'ai la théorie mais après en schéma ben voilà
268. parce que même avec le grossisseur d'écran les schémas

L'étudiant n°3 fait appel à l'humour pour expliquer le manque d'aide qu'il reçoit de la part de ses enseignants. Il annonce la justification de cet état de fait par la conjonction « parce que » [ligne 263] qui expose la cause directe de ce qui précède : le nombre de schémas, ce qui finalement tend à mettre hors de cause les enseignants. La quantification de la gêne engendrée par les schémas est représentée par la locution adverbiale « pas mal » [ligne 266].

Dans l'exemple suivant, issu d'une séance de travail entre l'étudiant n°1 et son tuteur, la difficulté d'accès aux ressources pédagogiques concerne également les formats de documents.

Corpus III

- ET1 106. wah il y a du texte écrit là ?
TUT 107. oui
ET1 108. super ça le lit pas
(Le tuteur va alors regarder ce qu'il y a à l'écran.)
TUT 109. c'est un truc qui a été scanné
ET1 110. voilà ça a été scannée c'est une photo
TUT 111. c'est enregistré comme une photo
ET1 112. oui, oui, oui

L'étudiant parcourt un cours qui lui a été donné par un enseignant sous forme de cédérom car la navigation est pour lui plus simple sous ce format que sur la plateforme pédagogique. Il s'étonne toutefois de ne pouvoir lire un document du fait que celui-ci ait été scanné sous un format identifié comme une image par le lecteur d'écran. Or, nous l'avons vu les images ne peuvent être lues par le lecteur d'écran. Dans un premier temps, l'onomatopée « wah » [ligne 106] exprime la surprise de l'étudiant. Puis, le procédé de l'antiphrase mis en œuvre dans l'expression ironique « super » [ligne 108] exprime le désagrément subi par l'étudiant.

D'autres formats gênent la navigation du lecteur d'écran comme nous pouvons le lire ci-dessous.

Corpus III

ET1 67. là y'a une animation en place j'arrive pas à lire

Ainsi que pour les formats *image*, le lecteur d'écran ne peut lire les animations. Quant aux présentations Powerpoint, elles peuvent être accessibles avec quelques connaissances techniques. Il est possible de contourner les problèmes rencontrés par l'utilisateur, avec par exemple l'utilisation de certains raccourcis claviers. Toutefois, dans le cas suivant l'étudiant n°1 ne parvient pas à y accéder.

Corpus IV

EN2 72. bon alors je vous envoie les cours écrits

ET1 73. oui s'il vous plaît

TUT 74. les diaporamas il peut pas les lire en fait

ET1 75. oui parce qu'avec monsieur EN1 j'ai pas pu lire les diaporamas

Cet extrait provient d'un entretien entre l'étudiant n°1, son assistante pédagogique et un enseignant. Dans cette situation, l'étudiant explicite qu'il ne peut lire les diaporamas en format PowerPoint qui ont été mis en ligne par un autre enseignant. Il demande alors à ce dernier de lui envoyer les documents sous un autre format. Notons que la mise en place de normes d'accessibilité explicitant les formats inaccessibles aux lecteurs d'écran ainsi qu'aux plages brailles permettrait aux enseignants et aux étudiants déficients visuels d'éviter des rendez-vous individuels où celui-ci doit expliquer à chaque enseignant ce qui le gêne dans l'accès aux cours.

L'exemple suivant nous montre qu'il a dû faire une démarche identique auprès d'un autre enseignant.

Corpus I

14. dernière [...] comment vous faites pour avoir accès aux cours ? pour la

15. lecture des diapositives comment vous faites ?

ET1 16. je n'ai aucun accès c'est pas ce qui est écrit dans le cours ?

EN1 17. ça sert comme une structure + une trace les cours enrichissent ce

18. document

ET1 19. on peut les convertir en HTML ou Word ?

EN1 20. il me semble que c'est difficile pour vous car c'est spatialisé selon,

21. selon la complexité du diaporama je mets aussi le HTML vous me direz si

22. ça vous va + je mets le CM et le TD et les articles [...]

Nous voyons ici l'intérêt que porte l'enseignant à l'étudiant au début de cet extrait. Les interrogations de l'enseignement semblent justifiées puisqu'il reçoit en retour des réponses

negatives (« aucun » accompagné de la négation « ne » [ligne 19]) de l'étudiant qui exprime l'empêchement de l'étudiant. En fait, l'étudiant montre son expertise dans le domaine puisqu'il propose les formats à utiliser (htm ou Word [ligne 7] plus compatibles avec son lecteur d'écran. Une procédure se met alors en route, l'enseignant ira vers une modification du format initial du TD et du CM vers un format htm accessible à l'étudiant.

2.3. Une écriture trop petite.

Les étudiants déficients visuels peuvent également se retrouver devant un problème de lisibilité des caractères des documents en raison de leurs tailles trop petites. Le document suivant illustre un exemple.

Œuvre non reproduite par respect du droit d'auteur

L'étudiant qui nous a fourni la copie de ce document, témoigne, au cours d'un entretien des difficultés que celui-ci a engendré dans la compréhension du document.

Corpus XIV

- ENQ 78. et est-ce qu'au niveau de votre parcours il y a des exemples de: je sais
79. pas de cours avec plus de difficultés que d'autres au niveau de
80. l'adaptation des documents
- ET5 81. et ben c'est-à-dire qu'on nous distribue des plaquettes de TD et souvent
82. elles sont illisibles parce que même pour quelqu'un qui y voit bien
83. pratiquement c'est impossible à lire c'est écrit très petit, ça bave et
84. quand c'est
- ENQ 85. ça bave ?
- ET5 86. oui il y a une petite différence avec un petit décalage de lettres du coup
87. c'est très moche + j'en ai sur moi si voulez voir
- ENQ 88. oui je veux bien
- ET5 89. c'est très désagréable à lire + je vais en trouver une qui est bien moche
90. + voilà quand c'est écrit comme ça je lis pas
- ENQ 91. d'accord [...]

Le problème de cet étudiant se situe au niveau de la taille des caractères des documents à lire. Il nous fournit un exemple de document à lire qu'il qualifie d' « illisible » [ligne 82]. À la lecture de ce document, nous pouvons constater qu'au problème de la taille des caractères s'ajoute une mauvaise qualité de l'impression du document qui nuit à sa clarté : « c'est écrit très petit, ça bave » [ligne 83]. Cette lecture s'avère alors difficile même pour un voyant, selon les propos de l'étudiant déficient visuel¹ [ligne 82]. Quant à lui, il se retrouve dans l'incapacité de prendre connaissance du contenu. Cette impossibilité est soulignée par la négation *pas* [ligne 90] : « je lis pas ».

L'étudiant poursuit son discours.

Corpus XIV

- ET5 92. alors quand il y en a quarante pages à lire comme ça c'est pas la peine,
93. ça c'est l'exemple typique du truc impossible [...] bon elles sont pas

¹ Nous pouvons supposer que ses pairs lui auront fait partager leurs propres difficultés.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

94. toutes comme ça mais c'est vrai que c'est hyper pénible [...]
- ENQ 95. donc ça vous le lisez avec la loupe ?
- ET5 96. voilà mais des fois quand je peux plus j'arrête hein je me dis tant pis ces
97. documents là ils avaient qu'à les faire en plus grand mais c'est vrai que
98. du coup c'est dommage je peux pas tout lire
- ENQ 99. donc il y a une perte d'informations quand même
- ET5 100. voilà la perte d'informations se fait plutôt au niveau de ce genre de
101. plaquettes qu'on nous distribue toutes les semaines
- ENQ 102. une plaquette comme ça toutes les semaines ?
- ET5 103. non en l'occurrence celle-là elle fait cinq séances +
- ENQ 104. il y a quarante pages à lire chaque fois donc peut-être aussi ça prend

L'accent est mis sur la quantité des pages à lire : « quarante » [ligne 92] qui est qualifié par un champ de l'absolu et d'un superlatif : « impossible » [ligne 93], « hyper pénible » [ligne 94]. Malgré ce que l'étudiant émet comme étant impossible dans un premier temps, il apparaît que l'outil que constitue la loupe permet de prendre connaissance du document et que c'est la fatigue¹ de la vue qui constitue le frein majeur. Comme nous l'avons déjà précisé, la lecture effectuée à l'aide de la loupe est moins rapide qu'une lecture que nous pourrions qualifier de « normale ». Ce mode de lecture partitionne les éléments lus ce qui induit un temps supplémentaire pour qu'une personne déficiente visuelle puisse prendre connaissance des informations.

Nous pensons que dans le cas de cet étudiant, la procédure adaptée serait la suivante : dans un premier temps, la plaquette est scannée grâce à un logiciel de numérisation et de reconnaissance optique de caractères tel qu'Omnipage² qui transforme les documents papiers en fichier électronique. Une fois le document en format PDF, le lecteur d'écran peut ainsi lire la plaquette, ce qui ne porte aucune fatigue sur la vue et de plus il est possible de régler la vitesse de lecture et faire des aller-retour sur le document.

Toutefois au vu de la qualité du document, nous pouvons nous interroger sur sa lisibilité par un lecteur d'écran, peut-être que cela ne fonctionnerait pas mais cela reste une solution intéressante pour d'autres informations à lire. L'étudiant est équipé d'un agrandisseur

¹ « La fatigue des yeux donne la sensation d'avoir les yeux qui tirent, piquent ou qui brûlent, des maux de tête ou une vision qui se trouble après un effort visuel. Ces symptômes surviennent notamment en fin de journée lorsque la fatigue générale est présente. » Ophtasurf, (2000-2011) La fatigue visuelle, [en ligne] http://ophtasurf.free.fr/vue/fatigue_yeux.htm (page consultée le 6 février 2012)

² Omnipage est le logiciel de numérisation et de reconnaissance optique le plus utilisé dans la communauté déficiente visuelle.

d'écran et ne connaissait pas cette possibilité. Les possibilités proposées par la synthèse vocale sont d'autant plus en prendre en considération pour cet étudiant du fait que sa maladie entraînera à terme une perte de la vue et qu'il ne pourra plus utiliser un grossisseur d'écran ou une loupe.

L'accès à l'information sous format papier a été ici mis en cause. Comme nous le verrons ci-dessous, pour l'étudiant n°1 ce sont les informations mises en ligne sur la plateforme d'apprentissage qui présentent des problèmes d'accessibilité.

3. Les plateformes d'apprentissage en ligne

3.1. Des problèmes de navigation

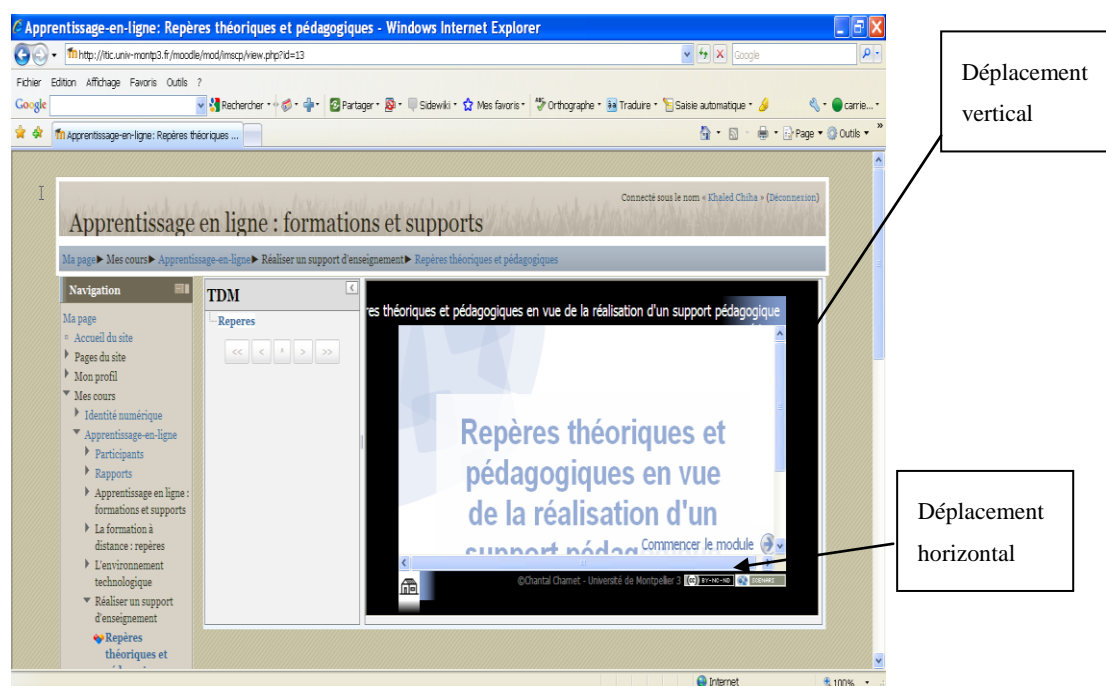


Figure 14. Copie écran d'une ressource en ligne sur une plateforme pédagogique

Lors d'une séance de travaux dirigés à laquelle le tuteur a assisté, l'étudiant non-voyant lui a fait part du fait qu'il ne pouvait lire ce qui se trouvait sur l'écran à cause des ascenseurs. En effet, l'utilisation de cette ressource dans cette plateforme d'apprentissage, ne se prête pas à une navigation sans la souris puisque ; en effet, il devient alors impossible à l'étudiant de se déplacer verticalement et horizontalement dans l'écran. C'est ici, le principe même de navigation dans la plateforme qui paraît inadéquat.

L'assistant pédagogique de ce même étudiant, nous a également fait part du fait qu'il ne pouvait aider l'étudiant à faire ses exercices d'anglais car avec le lecteur d'écran installé

sur son ordinateur, les fichiers vidéo servant de support aux exercices ne pouvaient pas être lus.

Corpus IX

- AP1 58. ouais c'est plutôt ça + puis après tout ce qui est souci technique quoi
59. voilà comme pour l'anglais par exemple on se retrouve coincer par
59. rapport à un logiciel et où du coup en cours on fait pas tous les exos et
60. où ça coince un peu quoi
- ET1 61. ouais ça coince ouais
- ENQ 62. mais le fait que toi tu sois avec lui pour le faire tu peux pas le:
AP1 63. et non ça coince on peut même pas accéder à la vidéo par exemple
64. même ensemble
- ENQ 65. donc le problème il vient pas de son handicap ça vient vraiment à ce
66. niveau-là de la plateforme
- AP1 67. c'est dans ton ordi en fait que ça coince
- ET1 68. oui
- AP1 69. par rapport à ton logiciel
- ET1 70. par rapport à mon logiciel
- ENQ 71. tu as essayé sur ce pc ?
(en faisant référence au pc de l'espace de travail universitaire)
- ET1 72. le Jaws il y est pas sur ce pc, il y est pas installé ++ j'ai proposé au prof
73. d'anglais de me donner les vidéos sur clé USB à part
- ENQ 74. et qu'est-ce qu'il a dit ?
- ET1 75. il a dit j'en sais rien + il connaît pas le système lui il fait qu'utiliser le
76. système en fait
- ENQ 77. quel système ?
- ET1 78. ben WebCT et c'est avec la responsable de l'anglais de l'espace

Afin de mieux comprendre le sens de cette interaction, il convient de préciser comment se déroulaient les cours d'anglais. D'une séance à l'autre, l'enseignant demande aux étudiants de se rendre sur la plateforme d'apprentissage sur laquelle il y dépose des vidéos qui doivent être regardées afin de pouvoir répondre aux questions posées sur cette thématique. Or, comme l'explique l'assistant pédagogique l'accès aux ressources pédagogiques est rendue impossible par la navigation avec un lecteur d'écran. Nous pouvons relever la redondance du verbe "*coincer*" qui illustre l'empêchement technique :

« on se retrouve coincer » [ligne 59], « ça coince » [ligne 60], « ça coince » [ligne 61],
« ça coince » [ligne 63], « ça coince » [ligne 67].

Par ailleurs, l'étudiant a demandé son aide à l'enseignant d'anglais qui n'a pas pu répondre favorablement du fait que ce n'est pas lui qui dépose les ressources pédagogiques et qui gère la plateforme. La lecture des vidéos aurait pu se faire sans synthèse vocale, avec un ordinateur classique. Il aurait alors fallu que ce soit l'assistant pédagogique qui pilote l'ordinateur. Cette activité ne peut alors s'effectuer sans l'aide humaine qui est indispensable à une navigation « classique ». Nous voyons dans le cas exposé la gêne considérable occasionnée par l'impossibilité d'accéder aux ressources pédagogique. Dans cet exemple, l'étudiant n'a pu accéder aux vidéos en anglais et effectuer les exercices demandés¹.

3.2. Une organisation des cours à redéfinir

L'accès aux plateformes et le format des documents ne sont pas les seules problématiques que rencontrent les étudiants déficients visuels. La difficulté voire l'impossibilité d'appréhender l'espace visuellement demande une bonne organisation des fichiers de la part des personnes qui déposent les ressources.

Corpus XI

- ET2
- 116. les relève de suite c'est vite fait l'ENT le problème c'est qu'il y a tous
 - 117. les cours c'est des cours qui se rajoutent donc quand c'est le début de
 - 118. l'année et qu'il y a deux trois cours ça va mais quand il y en a une
 - 119. dizaine ou une à quinzaine pour chaque matière c'est + ils ont tendance
 - 120. à découper les cours [...] y'en a un je lui ai demandé à ce qu'il

Le séquençage des cours et la multitude des fichiers représentent une difficulté supplémentaire pour les étudiants déficients visuels. L'étudiant n°2 identifie cette accumulation comme un « problème » [ligne 116]. Plus l'année universitaire avance, plus il devient difficile pour lui de s'y retrouver car il y a de plus en plus de documents. Un étudiant voyant va balayer du regard très rapidement ce qui se trouve sur l'écran. Par contre l'étudiant qui utilise un lecteur d'écran devra naviguer jusqu'à ce que la synthèse vocale lui lise le nom du cours voire du document qu'il recherche. Nous comprenons la difficulté et le temps que cela peut représenter avant d'arriver à celui recherché au vu du nombre qu'il annonce « une dizaine ou une quinzaine pour chaque matière » [ligne 119]. Ces problèmes liés à l'accès des documents dans l'Espace numérique de travail sont d'ailleurs reconnus par le Ministère de

¹ L'étudiant et son assistant pédagogique nous ont fait part de leur expérience à posteriori et ils n'avaient pas pensé à effectuer cet exercice de la façon dont nous l'avons préconisé.

l'Education Nationale qui développe différents travaux visant à l'amélioration de cet accès à l'information.

« La Direction de la Technologie étudie les standards à adopter pour les environnements numériques de travail »

ainsi que la

« compatibilité de ces choix avec ceux des plateformes e-learning des IUFM, notamment en termes de contenus » (Chung, 2006 : 14)

Dans le cas de l'étudiant n°1, afin qu'il puisse disposer des cours en numérique et qu'il n'ait plus besoin d'avoir recours à un preneur de notes, son tuteur a demandé à un enseignant de lui copier un cédérom préparé initialement pour un étudiant détenu qui n'avait pas accès à la plateforme d'apprentissage. Au cours d'une séance de travail avec son tuteur l'étudiant explique ses difficultés alors qu'il parcourt le cédérom.

Corpus III

- | | | |
|-----|-----|--|
| ET1 | 18. | pourquoi on trouve toujours enquêtes organisationnelles là ? |
| TUT | 19. | ben repart |
| ET1 | 20. | ben regarde là ethnographie de la communication ça c'est le gros titre |
| | 21. | on a pour commencer ça veut dire pour commencer l'ethnographie quoi |
| | 22. | c'est juste une présentation ensuite on a méthode en ethnographie unités |
| | 23. | de participation et ensuite on a enquêtes organisationnelles qu'est-ce |
| ET1 | 24. | que ce titre fait : ? |
| TUT | 25. | c'est enquêtes organisationnelles |
| ET1 | 26. | de l'ethnographie ? |
| TUT | 27. | non de EN4 |
| ET1 | 28. | oui de EN4 qu'est-ce qu'il fait là en fait ? |
| TUT | 29. | en fait ces deux cours composent la même UE |
| ET1 | 30. | ouais j'ai compris en fait c'est pas trop:: en fait il fallait mettre sur le |
| | 31. | le cd en fait + pour que ce soit accessible pour un non-voyant il fallait |
| ET1 | 32. | mettre des titres en quelque sorte |

Le cédérom contient tous les enseignements du semestre. Il est conçu de la même manière que les cours à distance sur plateforme d'apprentissage : avec des liens hypertextes permettant la navigation d'une page à l'autre. L'étudiant peut ainsi disposer des cours à sa convenance et les travailler à son rythme. Toutefois, le fait que ce cédérom n'ait pas été spécifiquement conçu pour un non-voyant occasionne des difficultés. En effet, pour un étudiant voyant il suffit de regarder les titres présents sur la page d'accueil et de cliquer sur le lien correspondant au cours recherché. Pour l'étudiant non-voyant, le lecteur d'écran balaie toute la page jusqu'à rencontrer la cours recherché. Le problème qui se pose ici est que pour chaque cours, il faut cliquer sur le titre et un menu se déroule présentant les sous-sections, il

faut également cliquer à nouveau pour que les sections se « cachent ». L'étudiant a du mal à se représenter l'organisation des cours.

La succession d'interrogations émises par l'étudiant montre qu'il est perdu dans la navigation et qu'il ne comprend pas l'organisation des fichiers :

[lignes 23-24] : qu'est-ce ET1 que ce titre fait ?

[ligne 26] : de l'ethnographie ?

[ligne 28] : oui de EN4 qu'est-ce qu'il fait là en fait ?

L'étudiant suggère [lignes 30 à 32] ce qu'il aurait fallu pour que cela lui soit davantage accessible. Nous postulons que la navigation par lecteur d'écran est plus favorable à une organisation de type linéaire. Alors qu'il continue à naviguer sur le Cédérom et cherche le cours qui l'intéresse il finit par conclure :

Corpus III

- ET1 63. tu vois là c'est je voudrais pas dire que c'est mal organisé mais pour un
64. non-voyant c'est mal organisé + + tu vois et ensuite juste après

Ces propos précisent que le problème d'organisation des fichiers concerne uniquement les étudiants aveugles [lignes 63-64]. Ceci illustre le fait que la scénarisation de contenus pédagogiques doit être réfléchie différemment. L'enseignant ne peut prédire quel sera son public étudiant, toutefois une prise en compte anticipée de l'hétérogénéité des publics serait idéale.

4. Des pratiques encore inusitées

Grâce à l'environnement numérique de travail, les étudiants déficients visuels ont la possibilité d'avoir accès aux cours, ce qui résout leur problème de prise de notes. Pourtant, l'utilisation de ce mode de diffusion des cours n'est pas encore généralisée à toutes les universités.

Certains étudiants témoignent de cet état de fait.

Corpus XIV

- ENQ 112. mais ça par exemple il y a pas eu la possibilité de demander à ce que ce
113. soit en ligne pour pouvoir les agrandir peut-être?
ET5 114. alors une prof avait pris l'initiative de mettre ses plaquettes en ligne
115. mais sinon c'est un truc qui est pas encore rentré dans les habitudes et

116. donc comme ils maîtrisent pas forcément l'internet pour ça ils

117. préfèrent imprimer

Dans le cursus de l'étudiant n°5, chaque semaine des fascicules de cours papier d'environ 40 pages sont distribuées. Afin de les lire l'étudiant doit utiliser une loupe ce qui s'avère très fatiguant sur un document aussi long. Au cours de l'entretien, l'étudiant nous explique que la fatigue est telle qu'il renonce à tout lire¹. Si les cours étaient disponibles en ligne, l'étudiant pourrait utiliser un agrandisseur d'écran qui offre beaucoup plus de réglages et de fonctionnalités qu'une simple loupe, le confort de lecture est donc grandement amélioré. Ensuite, si l'utilisateur rencontre toujours des difficultés de lecture avec ce logiciel, il est nécessaire de passer vers l'autre solution technique : la synthèse vocale. L'environnement numérique de travail existe toutefois il n'est vraiment que peu utilisé. L'étudiant évoque deux raisons à cette situation.

Premièrement, elle met en avant la force de l'habitude². Nous pourrions donc parler de *pratiques* en nous basant sur la définition de Chaptal (2007) pour qui les pratiques s'appliquent à des comportements stabilisés caractéristiques d'une culture professionnelle. Par exemple, les enseignants auxquels fait référence l'étudiant³, continuent à imprimer des fascicules papier car c'est ainsi qu'ils fonctionnent depuis longtemps. Deuxièmement, [ligne 116] l'étudiant met en cause la non-maîtrise des outils informatiques chez les enseignants. Chaptal (2007) explicite que l'adoption des TICE s'articule avec les pratiques antérieures c'est-à-dire qu'elle transite par une période caractérisée par des phénomènes d'hybridation au cours de laquelle il s'agit de composer d'une part avec l'outil informatique qu'il faut apprivoiser et d'autre part composer avec les pratiques antérieures. L'enseignant doit donc dans un premier temps se former aux outils du numérique puis les intégrer dans ses pratiques, Par exemple, il peut proposer les fascicules en ligne au lieu de les imprimer à raison d'un exemplaire par étudiant. Le témoignage de cet étudiant nous apprend que l'adoption des TICE n'est pas encore acquise dans cette filière.

Nous nous intéressons dans la transcription suivante, à l'étudiant déficient visuel inscrit en cursus informatique. Le cursus dans lequel il s'inscrit laisse supposer que les pratiques ont peut-être davantage évolué.

¹ L'étudiant a pour volonté d'être autonome alors il ne demande pas à ce qu'une autre personne lui fasse la lecture du fascicule.

² La force de l'habitude se réfère à une habitude de travail ancrée par sa répétition. L'étudiant explique que les enseignants ont jusqu'alors fonctionné avec des fascicules papier et qu'ils continuent à le faire alors ainsi par commodité.

³ Nous ne pouvons généraliser les propos de l'étudiants à tous les enseignants car certains enseignants utilisent largement le numérique.

Corpus XI

- ENQ 98. y'a pas un ENT ?
- ET2 99. SI ::: mais y'a pas beaucoup de cours qui sont mis en ligne ++ pour
100. l'informatique y'en a pas beaucoup et pour autant ça devrait être le
101. contraire mais bon disons qu'il y a deux enseignants qui le font
102. régulièrement sur six matières
- ET3 103. un tiers quoi [...]

L'étudiant répond à la question de l'enquêteur en accentuant fortement sur l'assertion *si* [ligne 99]. Le fait d'accentuer ainsi ce mot et de le faire suivre d'un *mais* laisse poindre une certaine ironie. L'utilisation du connecteur *mais* relève d'un fonctionnement argumentatif précis : il lie deux segments textuels et dans le même temps il amorce un changement (Rosier, 1999). Nous retrouvons ici ce changement, puisque si le *si* fait présager une réponse positive, le *mais* vient interrompre rapidement l'idée que l'on pourrait se faire de l'utilisation de l'ENT. L'étudiant poursuit ensuite son explication arguant que l'ENT est peu utilisé.

Après une pause, il reprend son énonciation en spécifiant le manque d'utilisation dans sa spécialité : « pour l'informatique » [lignes 99-100]. Le conditionnel qui suit « devrait » fait référence à un présent hypothétique idéal ou logique dans lequel le fait d'étudier dans le domaine de l'informatique donnerait lieu à une exploitation des ressources informatiques existantes.

Corpus XVII

46	27/05/2010	14:49:33	ENQ	ET7	et les cours en ligne cela ne se fait pas?
47	27/05/2010	14:49:49	ET7	ENQ	non pasencore

La réponse négative de l'étudiant [ligne 47] affirme que cette pratique n'est pas encore généralisée mais le « encore » qui intervient en fin de tour de parole laisse présager de sa réalisation dans le futur.

La technique revêt un intérêt certain notamment pour l'accès aux ressources pédagogiques qu'elle permet. Nous avons pu constater que toutefois les étudiants déficients visuels rencontrent diverses difficultés : interdiction d'accéder au réseau de l'université avec un matériel personnel, formats de documents incompatibles à une lecture avec un lecteur d'écran, organisation de fichiers difficile à appréhender. Certains freins demeurent et une transformation des formats peut alors s'avérer nécessaire. Par ailleurs, la pratique du numérique n'en est qu'à ses débuts et demande encore à se généraliser. Les problèmes que rencontrent les étudiants avec ces nouveaux outils émergent, il faudra donc nécessairement du temps afin qu'une prise de conscience élargie ait lieu et que les difficultés soient anticipées, ce qui bénéficiera à terme aux étudiants.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

Mais actuellement, lorsque l'étudiant déficient visuel se trouve confronté à des ennuis techniques cela lui demande du temps et s'avère chronophage. Nous proposons de développer cet aspect au cours du chapitre suivant.

Chapitre 3

Le temps de l'apprentissage

L'acte d'apprendre est soumis à un contexte de vie où très occupé par de multiples activités et préoccupations, tout un chacun court après ce temps qui paraît impalpable. Gérer son temps apparaît alors comme indispensable à un apprentissage efficace. Linard explique que « la psychologie génétique de l'intelligence, qui n'a pas attendu l'ordinateur pour étudier nos activités cognitives, a montré depuis des décennies qu'il faut à l'homme beaucoup de temps et beaucoup d'efforts pour connaître et apprendre. Il y a une genèse lente de la pensée, toute entière inscrite dans l'espace et le temps corporel » (1996 : 28).

Dans le cadre universitaire, nous pouvons envisager deux temporalités. Tout d'abord, la vie universitaire est soumise au temps institutionnel qui correspond au temps imparti à chaque enseignement. Ce temps est le moins malléable (Chopin, 2006) car il est dicté justement par l'institution : un nombre précis d'heures est allouée pour chaque enseignement. Pour l'étudiant, il correspondra aux nombres d'heures supposées¹ passées en cours². Ce temps est borné par l'heure de début de cours et l'heure de fin de cours. Puis, un second temps qui a tout autant d'importance vient compléter ce temps nécessaire à l'acquisition des connaissances. Il s'agit du temps dynamique qui coïncide avec celui du travail personnel. Ce temps comme le rappellent Charnet et Qotb :

« trouve ses origines dans le socioconstructivisme (Vygotsky, 1934) selon lequel l'apprenant est capable de construire son savoir à travers ses interactions avec ses pairs. [...]. Le temps dynamique concerne des activités individuelles (lire des ressources, en chercher d'autres, analyser une ressource, préparer son plan etc.) en auto-apprentissage mais aussi en interactions avec d'autres (étudiants, tuteur ou enseignant) » (2011 : 13).

Dans les deux cas de temporalité, les étudiants déficients visuels, plus que les autres, peuvent se trouver en position de manque de temps du fait que leurs activités en nécessitent souvent davantage que pour un voyant. Ils doivent alors élaborer des stratégies pour être dans les temps. Nous verrons alors de quelle façon ces étudiants gèrent leur chronologie. Nous

¹ Nous employons le terme « supposé » en raison du taux d'absentéisme en cours, certains étudiants sont inscrits mais obtiennent les cours par d'autres moyens.

² Volume horaire du nombre d'heures de cours.

verrons aussi dans quelle mesure justement, le temps des autres (chargés d'accueil, enseignants) influe dans la facilitation de leur apprentissage.

Nous avons déjà pu voir que l'outil informatique adapté est pour eux un allié majeur, cependant Ollier explique que pour les déficients visuels même si : « l'informatique est présentée comme une solution universelle, parfois, elle rebute parce que considérée comme un frein à la transmission des connaissances car le temps passé sur la technique diminue d'autant le temps de l'enseignement » (2007 : 31).

1. Le temps d'accès aux informations

L'accès aux ressources s'effectue majoritairement par le numérique qui permet d'avoir un éventail considérable d'informations, cependant le temps d'accès à l'information recherchée peut être long. Uzan (2007) a fait une expérience auprès d'un étudiant non-voyant et un étudiant voyant. Il leur a demandé d'effectuer une recherche identique sur internet. Alors que pour l'étudiant voyant il aura fallu 10 minutes pour trouver l'élément recherché, l'étudiant non-voyant en cherchant avec la synthèse vocale aura mis plus de 90 minutes. Cette différence s'explique par deux phénomènes. D'une part, là où les voyants appréhendent ce qui se trouve sur l'écran d'un regard, les déficients visuels doivent procéder à une navigation linéaire qui nécessite de parcourir toute la page avec le lecteur d'écran afin de prendre connaissance de son contenu. D'autre part, la navigation via un lecteur d'écran est souvent gênée par les images. Cela demande également de garder en mémoire les éléments parcourus pour garder en tête l'organisation.

D'amour rejoint Uzan et explique que « l'exploration de l'information par une personne mal ou non voyante ne peut rivaliser avec l'efficacité du parcours visuel d'une page internet par une personne voyante. Elle demeure donc un fardeau d'adaptation en termes de temps d'exploration additionnel et donc de stratégies pour réduire celui-ci » (2007 : 162). Lorsque les enseignants demandent aux étudiants d'effectuer une activité, il y a un cadre temporel explicite : la date de rendu du devoir mais aussi un cadre temporel implicite : le temps moyen nécessaire pour effectuer l'activité. Pour les étudiants non-voyants ou déficients visuels, nous avons pu voir que ce temps implicite n'est pas du tout le même que pour leurs pairs.

Difficile de parler d'égalité en matière de temps nécessaire à l'accès aux ressources documentaires numériques quand on remarque que là où le voyant va parcourir une page internet en quelques secondes, il faudra plusieurs minutes au déficient visuel qui va parcourir la page avec son lecteur d'écran. Les extraits suivants illustrent le temps d'accès aux informations pour les déficients visuels. Tout d'abord, un chargé d'accueil relate comment résoudre un problème lié à la lecture d'un ouvrage.

Les extraits suivants illustrent le temps d'accès aux informations pour les déficients visuels. Tout d'abord, un chargé d'accueil relate comment résoudre un problème lié à la lecture d'un ouvrage.

Corpus XX

- | | | |
|-----|-----|---|
| ENQ | 70. | comment ils le gèrent sinon quand ils ont besoin de lire un ouvrage ? |
| CA3 | 72. | c'est-à-dire que ben ils viennent ici et nous scannons les: nous |
| | 73. | embauchons des vacataires pour scanner les, les livres pour qu'ils |

74. puissent après les lire avec leur logiciel + mais donc ça nécessite voilà
75. ce travail de scannage
- ENQ 76. ça prend beaucoup plus de temps pour scanner un livre non ?
- CA3 77. ça prend beaucoup de temps oui il faut compter euh: ça dépend le
78. nombre de pages mais là dernièrement on a eu un livre de huit cent
79. pages à faire il faut compter peut-être trois journées à temps plein quoi
80. pour le scanner

L'accès à l'information en format papier est toujours problématique puisqu'elle doit être transformée, numérisée afin que l'outil informatique puisse la lire. Ici, le chargé d'accueil de l'université relate le temps nécessaire à la transformation d'un ouvrage. Les trois journées nécessaires au scannage de l'ouvrage montrent que l'information n'est pas immédiatement disponible et que l'étudiant doit attendre le temps de sa transformation en numérique. S'il faut trois jours pour scanner l'ouvrage, en amont il aura fallu recruter un vacataire étudiant pour qu'il s'y attèle, lequel aura travaillé selon ses disponibilités et donc probablement en pointillé sur plusieurs jours¹. Même en s'organisant à l'avance, le temps nécessaire à l'exécution de ce travail diminue d'autant celui disponible pour que l'étudiant effectue son activité. Ce qui signifie que l'étudiant est positionné en situation d'attente avant d'obtenir les ressources dont il a besoin et que forcément cela influe sur sa gestion du temps.

Le décalage dans le temps est une contrainte majeure pour l'étudiant déficient visuel qui le positionne en situation de « course perpétuelle après le temps afin d'être prêt au moment des examens » (Poutier, 2007 : 191). L'auteure ajoute que cette course effrénée contre le temps peut être mal vécue et provoquer un découragement menant à l'abandon des études ou à une réorientation vers des études courtes quel que soit le potentiel intellectuel des étudiants.

Le format des documents n'est pas la seule problématique que rencontrent les étudiants déficients visuels. La difficulté voire l'impossibilité d'appréhender l'espace visuellement demande également une bonne organisation des fichiers faute de quoi l'étudiant se trouvera à nouveau dans une situation chronophage.

¹ L'enregistrement du texte à la voix n'apparaît pas comme une solution satisfaisante car c'est une activité qui demande d'être formé à un logiciel spécifique. Par exemple l'association Valentin Haüy recrute des volontaires pour enregistrer des livres en audio mais ils bénéficient pour cela d'une formation préalable au logiciel Audacity. Cette formation pour un personnel recruté sous contrat étudiant qui est régulièrement renouvelé n'apparaît pas comme une solution envisageable. De plus, enregistrer un ouvrage de 300 pages nécessite bien plus de temps que le scannage et demanderait une chronologie bien trop importante.

Corpus XI

- ET2 111. euh oui ils me les envoient par mail c'est le plus simple parce que
112. l'ENT
- ENQ 113. pourquoi il est pas accessible l'ENT ?
- ET2 114. si c'est accessible mais c'est vachement plus long un e- mail ça va vite
115. hein si tous les profs envoient régulièrement par mail ça va vite hein je
116. les relève de suite c'est vite fait l'ENT le problème c'est qu'il y a tous
117. les cours c'est des cours qui se rajoutent donc quand c'est le début de
118. l'année et qu'il y a deux trois cours ça va mais quand il y en a une
119. dizaine ou une à quinzaine pour chaque matière c'est + ils ont tendance
120. à découper les cours [...] y'en a un je lui ai demandé à ce qu'il

La multitude des fichiers représentent une difficulté supplémentaire pour les étudiants déficients visuels. Plus l'année universitaire avance, plus il devient difficile pour lui de s'y retrouver car il y a de plus en plus de cours sur l'ENT de l'université. L'étudiant compare le temps d'accès au cours entre le mail et l'ENT. D'une part, il parle de l'ENT « vachement plus long » [ligne 114] : « vachement » en tant qu'adverbe modifieur et intensifieur de l'adverbe comparatif de supériorité « plus » marque l'ampleur de la différence de temps d'accès entre les deux modalités précitées. D'autre part, nous trouvons la répétition de « vite » par trois fois [lignes 114-115 et 116] qui vient accentuer l'idée de rapidité pour qualifier l'e-mail. Cette difficulté temporelle d'accès aux cours sur l'ENT est progressive. La progression débute par le marqueur temporel « quand » [ligne 117] qui indique un temps où « ça va » [ligne 118] pour aller vers un second « quand » [ligne 118] qui, lui, va basculer vers le temps où cela devient plus difficile. Nous comprenons alors que c'est la quantité qui rend le temps d'accès plus long. Pour expliciter ce phénomène, il convient de préciser qu'un étudiant voyant balaie ce qui se trouve sur l'écran très rapidement alors que pour cet étudiant qui utilise un lecteur d'écran, il devra naviguer jusqu'à ce que la synthèse vocale lui lise le nom du cours qu'il recherche. Donc plus la page est chargée, plus cela va lui demander de temps pour la consulter. Au vu du nombre de cours qu'il annonce « une dizaine ou une quinzaine pour chaque matière » [ligne 119], nous comprenons la difficulté et le temps que cela peut demander avant d'arriver au cours recherché.

L'étudiant ci-après nous fait part de difficultés similaires.

Corpus XI

- ET3 243. donc les cours moi je les demande à l'avance après y'en a qui le font
244. pas + au niveau des cours en ligne oui la plupart le font s'ils le font pas
245. ben moi je leur demande leurs power point ou voilà pour moi aussi
246. l'avoir et pas forcément avoir à chercher sur l'ENT parce que des fois
247. bon ça peut-être bordélique aussi parce qu'il y a beaucoup de cours
248. surtout que nous à l'IUFM en fait ce qu'il se passe c'est qu'on est une
249. académie c'est-à-dire que sur cet ENT il y a Montpellier Nîmes Mende

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

250. Carcassonne et Perpignan donc il y a les cours de cinq villes qui sont en
251. ligne ++ la dernière fois que je suis allée les voir il y a plus d'une
252. cinquantaine de cours ouverts
ENQ 253. mais y'a pas de filtre pour que tu aies accès juste aux cours ?
ET3 254. si après il faut choisir ces cours
ENQ 255. mais c'est pas filtré ?
ET3 256. non moi quand j'y vais j'ai toute la liste donc c'est à moi de choisir les
257. cours donc au début de l'année je l'ai fait la plupart voilà après dans
258. chaque cours euh: y'a les td les cm enfin c'est vraiment très partitionné

L'étudiant n°3 insiste sur sa difficulté à s'y retrouver sur l'espace numérique de travail de l'IUFM en raison du nombre important de cours. Pour cet étudiant, la découverte de la page sur laquelle il se trouve s'effectue tactilement grâce à une plage braille, ce qui lui demande davantage de temps puisqu'il doit progresser méthodiquement avant de parvenir au cours recherché. Comme il l'annonce, il peut y avoir « une cinquantaine de cours ouverts » [ligne 252], tout comme précédemment avec l'étudiant n°2, plus il y a de cours plus il faut de temps à l'étudiant pour s'y retrouver. Apparemment, l'étudiant se rendait sur le site pour accéder aux cours mais le fait qu'il spécifie « au début de l'année je l'ai fait » [ligne 257] laisse présager que devant les difficultés, l'étudiant n'a plus utilisé ce moyen de ressources pédagogiques. D'ailleurs, ce qu'il énonce semble asserter notre sentiment : « la dernière fois que je suis allée les voir il y a plus d'une cinquantaine de cours ouverts » [lignes 251-252].

2. L'organisation

Obtenir les cours au format numérique permet aux étudiants déficients visuels de pouvoir mieux gérer leur temporalité d'apprentissage. Cependant, cela n'est pas toujours possible comme nous proposons de l'illustrer dans l'extrait suivant.

Corpus XI

- ET2 86. il y a le souci des enseignants qui ne donnent pas forcément les cours
87. parce que moi je demande les cours en format numérique pour pouvoir
88. les lire et je les ai pas forcément en temps voulu je peux les avoir après
89. juste après les cours c'est pas trop gênant mais quand c'est deux trois
90. semaines après bon c'est pénible
ENQ 91. au niveau de la gestion du temps dans ton apprentissage c'est une gêne?
ET2 92. même si les cours de moi-même je les vois pas régulièrement j'aime
93. bien les avoir juste après que si jamais j'ai un souci je sais que je les ai
94. je peux les travailler euh + les enseignants qui donnent les cours avant
95. le cours réel le cours magistral ça c'est pas mal c'est mieux + parce que
96. ça permet de travailler à l'avance s'il y a besoin mais y'a des profs qui
97. ne donne pas du tout même

Cette pénibilité à laquelle l'étudiant fait allusion réside dans le fait qu'il ne peut gérer son temps d'apprentissage comme il le souhaiterait. En effet, puisqu'il ne peut prendre ses notes lui-même, il a besoin que les enseignants lui envoient les cours pour l'organisation temporelle de ses apprentissages. Afin de pouvoir s'organiser au mieux, l'étudiant déficient visuel devrait avoir le choix de pouvoir bénéficier d'un apprentissage distribué¹. En effet, ce type d'apprentissage vise à instaurer des périodes de repos entre les différents laps d'apprentissage ce qui le favorise bien plus qu'un apprentissage massé. Cela permet au cerveau d'avoir un temps de repos qui consolidera les apprentissages. La loi de Jost (1897) stipule que « toutes choses étant égales par ailleurs, il faudra moins d'essais pour apprendre un matériel avec la méthode d'apprentissage distribué qu'avec la méthode d'apprentissage massé² » (Roullin & Auclair, 2006 : 257). Cette dernière méthode peut avoir pour conséquence une démotivation de l'étudiant déficient visuel qui pourra se trouver en surcharge cognitive. Il apparaît donc qu'apprendre à un rythme régulier est plus efficace qu'un temps de formation court et intense. Ainsi l'envoi des cours hebdomadaire paraît davantage

En outre, Ollier explique que pour « l'utilisateur : la machine reste un outil qui ne doit pas prendre du temps mais en faire gagner » (2007 : 45). Cependant dans cet échange, nous comprenons que même si envoyer les cours par mail à cet étudiant demande un peu de temps de l'enseignant, l'étudiant lui a nécessairement besoin des cours pour travailler.

Parmi les stratégies d'apprentissages mises en place par les étudiants, l'étudiant n°10 énonce son choix d'organisation temporelle par anticipation.

Corpus XXII

- ET9
41. départementale du handicap [...] tout le monde réagit comme il peut
 42. par rapport à son handicap et moi je pense que je (en)fin je suis plus
 43. j'ai plus tendance à me débrouiller je suis plus débrouillarde qu'eux je
 44. vais organiser des mois à l'avance euh je fais plus (en)fin sur le coup
 45. j'essaie de, de me débrouiller de trouver des petites tactiques des, des
 46. trucs pour m'en sortir:

La stratégie de cet étudiant réside effectivement dans le fait d'organiser son temps en apprentissage distribué. L'anticipation « des mois à l'avance » [ligne 49] lui évite de ne pas se

¹ L'apprentissage distribué consiste à apprendre avec des périodes de repos entre chaque apprentissage. Dans ce cas, un envoi des cours hebdomadaire permet d'apprendre régulièrement alors qu'un envoi des cours groupé avec plusieurs semaines de décalage « oblige » à un apprentissage intensif dans un laps de temps plus court.

² L'apprentissage massé consiste à apprendre en un intervalle de temps réduit.

trouver dans une position où le temps lui manquerait. Le manque de temps est un facteur qui peut être source de stress. De plus, « Le stress interagit fortement avec la charge cognitive : il produit typiquement un effet interférent » (Chanquoy, 2007 : 26). Le stress provenant d'une masse importante d'informations à retenir d'un coup peut constituer un frein à l'apprentissage. Celui-ci inhibe le cortex préfrontal qui est le siège de la mémoire et va donc engendrer des difficultés d'apprentissage supplémentaires. Ainsi, le surmenage peut alors être une cause du manque d'attention et de concentration. Aussi, la stratégie qui réside dans le fait d'organiser son temps de travail de façon distribuée paraît des plus pertinentes.

3. La prise de notes

Cet étudiant nous fait part de sa difficulté à prendre lui-même les notes de cours à cause du débit de parole de l'enseignement. En effet malgré l'aide technologique apportée par la plage braille, elle ne permet pas à l'étudiant d'écrire aussi vite qu'un étudiant lambda¹.

Corpus XIII

- ET4
17. concernant les cours au début j'ai essayé de prendre les notes en braille
 18. en cours mais c'était pas possible parce que les profs ils dictent
 19. rapidement + à des moments y'avait plein de choses qui m'échappent et
 20. tout du coup le service d'accueil et l'union des aveugles ont trouvé des
 21. étudiants qui me filent le cours en fait

La technique, l'outil informatique donne la possibilité aux étudiants de prendre des notes de cours eux-mêmes. Toutefois, à la lecture de cette transcription nous comprenons que le temps de saisie sur ordinateur n'est pas suffisamment rapide et n'équivaut pas à l'écriture manuelle pour cet étudiant. Prendre des notes de cours informatisées est un acte qui demande conjointement la mobilisation de l'attention sur ce qui se dit tout en faisant appel à sa mémoire procédurale² pour saisir sur l'ordinateur comme par automatisme. Toutefois, le débit de parole des enseignants est trop rapide pour que l'étudiant parvienne à saisir toutes les informations. Nous voyons donc bien ici que le problème temporel auquel est confronté cet étudiant est lié au temps institutionnel. En effet, l'enseignant dispense son enseignement dans

¹ Le choix de cet étudiant aurait pu se porter sur l'enregistrement audio mais il a opté pour une saisie avec la plage braille, peut-être en raison d'une habitude qui consiste à prendre des notes écrites.

² C'est la mémoire procédurale qui contient les connaissances sur les habiletés et les savoir-faire comme le fait d'utiliser un ordinateur ou de faire du vélo. Elle contient les habiletés motrices et les apprentissages, pour cela elle est dite implicite car elle ne nécessite pas d'efforts, l'information est récupérée de manière inconsciente.

le laps de temps qui lui est imparti ce qui implique nécessairement une certaine vitesse. Il convient toutefois de rajouter à cela que les enseignants ont leurs pratiques usuelles et qu'il dispense leur enseignement en fonction du plus grand nombre. Il est d'ailleurs intéressant d'énoncer le fait que l'étudiant ne leur pas fait état de ses difficultés de saisie et qu'il a préféré demander à l'administration de lui trouver une solution.

Corpus XI

- ENQ 223. c'est elle qui prend les notes avec le stylo numérique ?
- ET3 224. c'est l'assistante + la personne qui prend les cours qui s'en sert
- ENQ 225. ça marche bien ?
- ET3 226. ça marche euh celui de ET2 marche très bien le mien ça fait deux
- ET3 227. semaines qu'il marche plus sinon ça marche bien dans la logique [...]
228. faut reconnaître l'écriture de la personne faut avoir une bonne écriture
229. quand même faut pas écrire trop petit faut s'appliquer un minimum et
230. du coup y'a pas de pertes d'infos puisqu'elle peut
- ENQ 231. pas écrire trop vite ?
- ET3 232. ben on va dire qu'on est complémentaire parce que moi du coup je
233. prends tout ce qui est oral moi je suis greffière
- ENQ 234. tu es rapide ?
- ET3 235. j'ai une bonne vitesse de frappe je suis plus rapide que sur un
236. clavier classique je suis plus habituée aussi parce que je m'en sers tous
237. les jours et elle, elle prend tout ce qui est power point schéma tout
238. ce qui est schéma visuel [...]

Dans le cas de cet étudiant, son assistante ne prend que les informations iconiques à sa place, il saisit lui-même les informations. elle-même. Pour lui, la saisie informatique supplée l'utilisation du stylo, et la routinisation de la saisie lui a permis de créer un automatisme grâce auquel il peut être attentif au cours tout en saisissant. La saisie et les manipulations doivent être aussi routinières et automatiques que l'acte d'écrire pour un voyant afin d'être efficace. Comme nous l'avons déjà évoqué, cette routine se crée par la pratique, en faisant appel à la mémoire procédurale; c'est d'ailleurs ce qu'énonce l'étudiant « je suis plus habituée aussi parce que je m'en sers tous les jours » [ligne 236].

Nous avons vu que l'étudiant n°4 ne parvenait pas à saisir assez rapidement. Probablement que ce qui marque la différence entre ces deux étudiants réside dans le fait que ET3 utilise le braille depuis qu'il a appris à écrire alors que pour ET4 comme la perte de la vue est intervenue lorsqu'il avait 12 ans, il a moins de pratique. L'étudiant met d'ailleurs ici en avant sa rapidité : « j'ai une bonne vitesse de frappe je suis plus rapide là-dessus » [ligne 235].

Les exemples précédents concernant la prise de notes en cours se déroulaient durant le temps institutionnel. On peut penser à juste titre que le temps dynamique peut être moins

concerné par les problèmes de temporalité, ce n'est toutefois pas le cas. Nous présentons dans l'exemple suivant, un extrait issu d'une séance de travail se déroulant au domicile d'ET1.

Corpus III

- 79. parce que là ce que tu viens de me lire c'est intéressant j'aimerais bien
- 80. le prendre mais écrire toute une page ça va prendre une ou deux heures
- 81. de tout taper

Le tuteur lit à ET1 des extraits d'un ouvrage dont l'étudiant doit faire la synthèse. L'étudiant voudrait bien noter ce qui lui est lu et qu'il trouve intéressant afin de le garder en mémoire et de pouvoir le réutiliser pour rédiger la synthèse. Cependant, nous voyons bien que le frein à cette prise d'informations est le temps imparti à la tâche. Il fait référence à « une ou deux heures », ce qui lui semble trop long. Pour autant, nous pensons que cette estimation qui va d'une heure à deux heures n'exprime pas réellement le temps nécessaire à la lecture. Cette durée résulte de sa perception interne du temps qui lui semble long.

4. La lecture

La prise de notes est un exercice, nous l'avons vu particulièrement marqué par une cadence à suivre. La lecture constitue une activité qui va également confronter l'étudiant déficient à des problèmes temporels.

Au cours de l'entretien suivant, l'étudiant nous fait part de sa difficulté avec les schémas. Pour voir les schémas, il doit regarder l'image de très près et par morceaux :

Corpus XI

- ENQ 268. parce que même avec le grossisseur d'écran les schémas
- 269. t'arrives pas ?
- ET3 270. je les ai mais c'est que j'ai la difficulté d'avoir une vision quand même
- 271. assez périphérique c'est-à-dire que j'arrive pas à centraliser c'est-à-dire
- 272. que je vais voir un schéma mais faut que je le vois petit bout par petit
- 273. bout + je vais voir par exemple une carte de France je pourrais pas la
- 274. voir d'un coup faut que voilà faut d'abord que je repère le sud-est le
- 275. sud-ouest voilà
- ENQ 276. donc au niveau de la représentation mentale de l'image ça te demande
- 277. d'avantage d'efforts parce que
- ET3 278. ah oui parce que pour tout recomposer après il faut que j'y passe
- 279. beaucoup plus de temps
- ENQ 280. et à la fin tu recomposes tout ?
- ET3 281. la plupart du temps oui mais après les schémas sont si compliqués c'est
- ET3 282. vrai que j'ai été habitué à ne pas en avoir beaucoup donc du coup euh je
- ET3 283. repars un peu à zéro comme des enfants qui font des schémas très

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- ET3 284. jeunes qui ont l'habitude en cours d'en faire parce que moi j'en ai
ET3 285. jamais fait après bon + après en sport je suis dispensée donc euh on va

Comme le souligne Sarralié : « Vygotsky rappelait à bon escient que si un élève déficient visuel arrive au même résultat qu'un enfant voyant, ce n'est pas souvent par un cheminement identique, un effort semblable » (2007 : 4). Si pour le voyant voir un schéma et l'interpréter peut-être rapide, nous comprenons que cela est bien différent pour les déficients visuels. Le fait de partir de morceaux pour reconstituer l'image dans sa globalité va demander beaucoup plus de temps qu'il n'en faut à un étudiant voyant pour le comprendre. Que ce soit d'une incapacité totale de les voir à une vision fragmentée, se forger une représentation mentale du schéma ne s'effectuera pas sans efforts. La solution qui pourrait être apportée est la carte en relief, notamment pour les non-voyants, mais cela semble difficile de pouvoir proposer chaque schéma en relief et si cela apporterait une solution supplémentaire cela ne résoudrait pas le problème de la temporalité.

Les étudiants ont tout le long de leur parcours scolaire dû mettre en place des stratégies compensatoires pour pallier les difficultés qu'ils pourraient rencontrer. Aussi, comme le souligne Minkowski « c'est l'expérience qui nous apprend à connaître des échecs, à ménager nos forces, à mesurer nos efforts » (1933 : 39). Les étudiants se servent de leur expérience pour anticiper et prévoir de quelle manière maximiser leur apprentissage ainsi que l'étudiant de l'extrait ci-dessous :

Corpus XI

- ET3 176. pareil j'ai des profs qui m'envoient donc parce que moi je leur ai
177. demandé de m'envoyer s'ils peuvent à l'avance les documents pour que
178. je puisse les lire au moins + enfin au moins ça si c'est pas les travailler
179. au moins les lire parce qu'en td quand j'arrive et qu'ils disent bon ben
180. je vous distribue le texte travaillez dessus pendant un quart d'heure puis
181. on corrige + moi un quart d'heure ça me suffit pas pour que mon
182. assistante me lise le texte et que j'y réfléchisse si je l'ai pas lu à la
183. maison déjà + après pendant mon quart d'heure je peux au
184. moins revoir avec elle le texte et mieux y réfléchir
- ENQ 185. c'est ce que je préconise quand il y a des td comme ça c'est d'envoyer
186. le texte avant
- ET3 187. voilà la plupart le font même s'il y en a qui ne le font pas ! j'ai ma prof
188. de français qui le fait très volontiers + qui avant chaque td m'en envoie
189. deux d'avance au moins + euh bon après y'a beaucoup, beaucoup,

Il est demandé à l'être humain de déclencher des réactions en amont afin de gagner sur le temps : il s'agit de l'anticipation. « L'anticipation est pour nous le mouvement par lequel l'homme se porte de tout son être au-delà du présent, dans un avenir proche ou lointain, qui est essentiellement son avenir » (Sutter, 1983 cité par Benoît, 2004 : 126). L'anticipation constitue un processus cognitif majeur qui en tant que « mouvement de la pensée imagine ou

vit d'avance un événement »¹. Dictier un objectif c'est anticiper sur un bénéfice attendu, c'est projeter l'apprenant dans son avenir.

Dans le cas de cet étudiant, son handicap visuel requiert une lecture anticipée des textes travaillés lors des TD, car le temps imparti en cours est insuffisant pour lui. L'étudiant n'est pas en mesure de pouvoir travailler sur le texte distribué si l'enseignant en amont n'a anticipé son problème lié au temps nécessaire pour prendre connaissance du texte. Le temps est une problématique majeure que rencontrent les étudiants déficients visuels. En effet, il leur faut plus de temps qu'à un étudiant voyant pour prendre connaissance d'un document. Dans cet exemple, si l'étudiant ne peut le préparer à la maison à l'avance grâce à sa plage braille, il lui faudra une assistance humaine en cours qui peut s'avérer moins efficace. En effet, la lecture effectuée par une tierce personne n'est pas toujours au rythme adéquat pour la personne qui reçoit l'information : le débit peut être trop rapide par exemple. Dans sa lecture « informatisée » l'étudiant déficient visuel a alors la possibilité de lire à son rythme, de pouvoir revenir sur ce qui lui paraît plus important, de relire ce qui n'a pas été compris lors de la première lecture, ce qui s'avère plus compliqué lorsque cela est lu par son accompagnateur. De plus, il faut relever que ce fonctionnement induit une perte d'autonomie dans l'apprentissage qui pourrait être pallié par la mise à disposition du document au format numérique.

Dans l'extrait suivant, l'étudiant nous fait part de sa préférence d'avoir l'opportunité de pouvoir anticiper les cours.

Corpus XI

- | | | |
|-----|-----|--|
| ET2 | 92. | même si les cours de moi-même je les vois pas régulièrement j'aime |
| | 93. | bien les avoir juste après que si jamais j'ai un souci je sais que je les ai |
| | 94. | je peux les travailler euh + les enseignants qui donnent les cours avant |
| | 95. | le cours réel le cours magistral ça c'est pas mal c'est mieux + parce que |
| | 96. | ça permet de travailler à l'avance s'il y a besoin mais y'a des profs qui |
| | 97. | ne donne pas du tout même |

L'étudiant explique qu'il ne procède pas par apprentissage distribué : « pas régulièrement » [ligne 92]. Toutefois par le biais d'un irréel du présent² « si jamais j'ai un souci », il fait part de l'effet rassurant que cela peut lui procurer d'avoir les cours à sa disposition. La volonté de pouvoir maîtriser le temps, d'avoir un certain contrôle sur les éléments qui nous entourent est constante chez l'homme (Lavaud, 2002). Également, il énonce l'avantage de pouvoir anticiper les cours magistraux en tant que facteur facilitateur de

¹ Définition du petit Robert, p.75.

² L'irréel du présent est une condition non réalisée dans le présent.

l'apprentissage qu'il exprime par le champ lexical de l'amélioration : « c'est pas mal » [ligne 5], « c'est mieux » [ligne 95].

La quantité d'informations est mise en cause dans l'extrait suivant.

Corpus XIV

- | | | |
|-----|------|--|
| ET5 | 100. | voilà la perte d'informations se fait plutôt au niveau de ce genre de |
| | 101. | plaquettes qu'on nous distribue toutes les semaines |
| ENQ | 102. | une plaquette comme ça toutes les semaines ? |
| ET5 | 103. | non en l'occurrence celle-là elle fait cinq séances + |
| ENQ | 104. | il y a quarante pages à lire chaque fois donc peut-être aussi ça prend |
| | 105. | plus de temps que pour un étudiant: |
| ET5 | 105. | ça c'est sur |
| ENQ | 106. | au niveau du temps vous le sentez que ça prend vraiment plus de |
| | 107. | temps ? |
| ET5 | 108. | je sais pas combien de temps mettent les autres pour les lire mais c'est |
| | 109. | vrai que si vous voulez lire attentivement ça me prend plusieurs heures |
| | 110. | donc c'est sûr que ben à l'occurrence cette semaine j'ai pas eu le temps |
| | 111. | de la lire c'est trop long pour moi |

Dans ce cas, le problème de vue de cet étudiant rend la lecture plus difficile que pour ses pairs car il doit utiliser une loupe pour lire. La lecture est plus morcelée que pour un étudiant voyant ce qui explique le temps supplémentaire requis. En conséquent, plus le document est long plus la différence de temps de lecture sera importante.

Afin d'estimer le temps de lecture d'un étudiant voyant, nous avons demandé à quatre étudiants de lire quelques pages du même type que celle de la plaquette de l'étudiant n°5. La moyenne de lecture d'une page se situe entre 2 à 3 minutes ce qui revient à 1h20 à 2h00 pour une plaquette de 40 pages. Les « plusieurs heures » auxquelles fait référence l'étudiant ne nous informent que partiellement sur la durée de cette activité. Toutefois si nous essayons de faire l'exercice de lire un texte avec une loupe nous remarquons aisément que le temps de lecture est au moins multiplié par deux puisque la lecture est morcelée. Si nous ajoutons à cela qu'il s'agit d'une lecture attentive [ligne 66] qui demande parfois de revenir sur ce que nous avons déjà lu plusieurs fois pour bien assimiler le contenu, le temps s'en trouve encore alourdi. La conséquence de ce surplus de travail que demande la lecture avec loupe est résumé

[lignes 15 et 16] : « j'ai pas eu le temps de la lire c'est trop long pour moi ». Il en résulte donc une perte d'informations pour l'étudiant.

Pour pallier cette difficulté, il aurait fallu deux conditions. Premièrement, la plaquette étant proposée au format numérique, l'étudiant aurait une autre possibilité de la consulter. Deuxièmement, la lecture sur ordinateur d'un document aussi long à l'aide d'un agrandisseur d'écran est aussi pénible qu'elle ne l'est avec une loupe, alors l'étudiant devrait être équipé d'un lecteur d'écran afin que ce soit lui qui lise le document. La modalité auditive viendrait ainsi suppléer la vue et résoudre le problème lié au temps de lecture.¹

5. Le temps majoré

Conscient des difficultés temporelles que les situations de handicap engendrent, articles D. 351-27 à D. 351-32 du code de l'éducation relatives aux aménagements des examens ou concours de l'enseignement scolaire et les dispositions du décret n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 prévoient la mise en place d'un temps majoré.

Il est stipulé :

« Les candidats peuvent bénéficier d'une majoration du temps imparti pour une ou plusieurs épreuves de l'examen ou du concours, équivalente au tiers de la durée fixée pour chacune des épreuves. Cette majoration pourra être allongée au-delà du tiers temps eu égard à la situation exceptionnelle du candidat et sur demande motivée du médecin désigné par la CDAPH. La majoration d'un tiers temps ne pourra être allongée dans les conditions citées précédemment que lorsque cette dérogation est compatible avec le déroulement des épreuves. Lorsque la demande de temps majoré est formulée par un candidat se présentant à un concours, les règles d'équité qui prévalent en matière de concours doivent tout particulièrement être respectées.

L'organisation horaire des épreuves des concours et examens devra laisser aux candidats handicapés une période de repos suffisante entre deux épreuves prévues dans la journée. Pour ce faire et dans certains cas ils pourront commencer une épreuve écrite en décalage d'une heure au maximum avec les autres candidats. Dans le même esprit, lorsqu'une même épreuve se déroule sur un temps très long, voire sur plusieurs jours, le service organisateur prendra, dans la mesure du possible, les dispositions nécessaires pour augmenter le nombre de jours consacrés à l'épreuve afin que la majoration de la durée de l'épreuve n'ait pas pour conséquence d'imposer au candidat des journées trop longues, ou proposer au candidat d'étaler le passage des épreuves (cf. III).»²

¹ Nous précisons ici que la vue de cet étudiant va continuer à baisser, ce qui implique qu'il doit réfléchir prochainement à de nouvelles adaptations.

² Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur (2005) « CANDIDATS HANDICAPÉS Organisation des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap » [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENE0603102C.htm> (page consultée le 3 novembre 2011)

Nous verrons que ce temps supplémentaire visant à réduire les inégalités est fort utile. Prenons pour exemple le cas de l'étudiant n°5.

Corpus XIV

- ET5 60. au maximum j'essaie vraiment de rentrer dans les cadres des horaires
61. prévus à la base quand je peux pas je peux pas hein et j'ai aussi des
62. agrandissements des sujets ce qui est vraiment très pratique parce que
63. quand il y a huit ou neuf pages de sujet à lire je perdrai énormément de
64. temps si j'avais les mêmes sujets que les autres au niveau des caractères

Sa pathologie induit qu'il ne peut lire les caractères de la taille proposée et que pour y arriver, il doit alors regarder la feuille de très près. Or, nous avons vu qu'une lecture morcelée demande davantage de temps ; c'est ce que l'agrandissement vise à réduire. Évidemment, pour la compréhension de la phrase ce n'est pas idéal et de plus, comme le souligne ET5 cela serait chronophage.

L'expression de l'iniquité se retrouve dans les propos de l'étudiant [ligne 64] « si j'avais les mêmes sujets que les autres ». Donc, il confirme le désavantage existant hors adaptation. Notons tout de même la volonté de l'étudiant de s'aligner sur la même temporalité que les autres [ligne 60] « j'essaie », ce qui laisse à penser que tout de même cela l'ennuie de devoir sortir de la norme. Il n'a alors recours à ce temps supplémentaire que lorsqu'il ne parvient pas à faire autrement « quand je peux pas je peux pas hein ». Nous postulons que l'interjection *hein* qui vient ponctuer cette incapacité sollicite l'indulgence de son interlocuteur et marque alors sa gêne de ne pouvoir faire autrement.

L'étudiant n°6 a également besoin d'avoir recours au temps majoré.

Corpus XV

- ENQ 121. et le tiers temps tu en as quand même besoin ?
ET6 122. oui, oui, oui, oui j'en ai besoin parce que je passe beaucoup de temps
123. moi à chercher les articles dans le code dans les codes donc le temps
124. que je prends moi pour déchiffrer eux ils lisent directement dès qu'ils
125. tombent dessus donc je pense que c'est utile que j'ai le tiers temps
126. finalement
ENQ 127. donc finalement on peut dire que le problème que tu rencontres ça va
128. être plus un problème de vitesse de lecture
ET6 129. voilà exactement c'est plus ça

Cette interaction nous permet de prendre connaissance de l'utilité du tiers-temps accordé à cet étudiant. Ce dernier affirme ce besoin par une répétition du « oui » au nombre de quatre. La répétition a pour effet de renforcer l'assertion produite par le « oui ». Nous pouvons également relever la répétition du « moi » [ligne 124] suivi du « eux » [ligne 124]

qui a pour effet d'appuyer la différence entre « eux » les voyants et « moi » la déficiente visuelle. Nous retrouvons la même comparaison que chez l'étudiant précédent. Alors que les voyants lisent, le déficient visuel déchiffre d'après ET6. Lorsqu'on parle de déchiffrer, cela évoque l'idée d'un caractère difficile à lire, d'efforts à faire pour parvenir à les lire, il y a donc l'idée de difficulté. L'enquêteur fait appel au marqueur de reformulation « on peut dire » pour résumer et finalement mettre en évidence le problème de l'étudiant. Si nous comprenons ainsi que le problème est la vitesse de lecture, cela met en relief l'importance de bénéficier du tiers temps pour les étudiants déficients visuels.

Dans le cas d'ET1 ou ET5 qui sont non-voyant, les examens se déroulent différemment. En effet, ils nécessitent un secrétaire¹ qui leur lit les sujets et qui écrit pour eux. Nous voyons immédiatement la difficulté que cela génère. La lecture est faite au rythme du lecteur et l'étudiant doit le reprendre pour essayer de le moduler selon son besoin. Ce dernier doit également demander une relecture pour bien saisir ce qui est énoncé. Nous avons assisté à un examen d'ET1 se déroulant de la sorte et il paraît intéressant d'en faire le récit pour mettre en évidence les différentes phases.

L'examen consistait en une analyse de textes. Le lecteur a lu plusieurs fois le sujet puis a relu autant de fois que le demandait l'étudiant. Dépourvu de support écrit, cet exercice demande peut-être davantage de mémorisation que n'en a besoin un étudiant lambda pour effectuer l'analyse textuelle demandée. Il y a aussi ensuite le souci de la dictée au secrétaire qui doit écrire le partiel. L'étudiant ne dispose pas de vision de son brouillon. Le secrétaire effectue donc une lecture orale de ce qui a été écrit pour correction et vérification. Nous voyons bien que le fait que ces activités soient effectuées à deux requiert plus de temps qu'à l'étudiant lambda. Il convient également de préciser que les secrétaires en question ne sont pas forcément les assistants pédagogiques qui accompagnent habituellement l'étudiant. Il peut être alors déconcertant pour ces personnes de découvrir le handicap au moment du partiel (il leur est toutefois expliqué comment procéder avant l'épreuve). Ce n'était pas ici le cas puisque le secrétaire étant le tuteur de l'étudiant cela a facilité la procédure puisqu'il savait d'emblée comment procéder. Nous pouvons donc constater que la mise en place du temps majoré est amplement justifiée.

6. La pression temporelle

La pression temporelle est un phénomène que tout un chacun connaît. Nous pourrions dire qu'elle est le résultat du ratio entre le temps disponible et le temps donné pour effectuer une tâche. L'idée même d'une échéance que l'on peut ressentir comme trop courte, la peur de manquer de temps engendre une pression temporelle.

¹ Le secrétaire est recruté, comme les assistants pédagogiques, par le service d'accueil des étudiants en situation de handicap des universités. Il s'agit majoritairement de vacataires étudiants.

Les étudiants ne sont donc évidemment pas les seuls à ressentir cette pression. Les acteurs universitaires qui leur apportent leur soutien : chargé d'accueil, enseignant et pair, sont aussi concernés par cette problématique. Afin de l'illustrer, nous donnerons un exemple pour chaque catégorie.

Tout d'abord, le chargé d'accueil de l'Université Montpellier 3 évoque ce problème.

Corpus XX

- CA3 136. en tiers temps puis pour nos étudiants qui sont accompagnés de toute
137. façon on rentre toujours en contact avec eux quand y'a des problèmes
138. (en)fin on est en relation peut-être ce serait encore à développer parce
139. qu'on est toujours un peu dans le rush euh voilà oui on devrait être peut
140. être: plus de sensibilisation et d'information à faire

Idéalement, le chargé d'accueil pourrait mettre en place davantage de mesures en faveur des étudiants en situation de handicap mais le temps lui manque. Le terme « rush » qu'il utilise [ligne 139] est très significatif. Le premier sens donné à ce mot est celui de la ruée d'une foule qui n'a donc rien à voir avec une quelconque temporalité. Mais dans son sens second, il évoque une course de vitesse. C'est-à-dire que le rush est vécu comme un temps qui s'accélère. Finalement, l'individu court après le temps. La précondition auquel sont soumises les actions exprimées au conditionnel : [ligne 137] « ce serait à développer », [lignes 139-140] « devrait [...] plus de sensibilisation d'informations à faire » est *plus de temps*. Cœugnet & al. explicitent très bien ce ressenti : « l'individu percevrait un déficit temporel parce qu'il est dans l'impossibilité de répondre à toutes celles qui le séduisent, parce que ses pratiques lui semblent insuffisantes en nombre, voire en termes de satisfaction, ou parce qu'elles impliquent de restreindre le temps devant être alloué à d'autres tâches » (2011 : 158).

Corpus XXI

- ET9 4. braille en fait [...] quand j'aurai ma plage braille déjà ce sera bon je
5. pourrai pren(dre) faire mes exercices peut être pas au même rythme que
6. tout le monde pas prendre les corrections comme tout le monde comme
7. i(l) faut mais au moins euh: faire les exercices à mon rythme et si je
8. peux pas corriger au rythme de tout le monde de toute façon le prof il
9. envoie par mail les corrigés en fait + en cours ben on voit pas au tableau
10. donc le prof faut qu'i(l) dicte évidemment tout ce qu'i(l) marque au
11. tableau tous les profs ne le font pas forcément ++ évidemment à
12. l'université ben ça va vite y'a pas que moi donc euh:: dans ma classe je
13. suis la seule personne malvoyante donc le prof i(l) va pas s'attarder non
14. plus euh sur une élève+ faut qu'il continue son cours normal aussi donc

Dans cet extrait, l'étudiant explique qu'il ne peut effectuer les exercices proposés en cours faute d'outil adapté. Il fait toutefois référence à un temps futur mélioratif où cet empêchement serait pallié par l'acquisition de l'outil en question : la plage braille. Malgré les apports de l'outil, demeurera une différence temporelle dans l'exécution des exercices, la comparaison avec les autres étudiants « tout le monde » est marqué par « que » [ligne 5] puis une seconde fois par le comparatif « comme » [ligne 8]. Il met en avant l'unicité de son cas comparé aux autres étudiants voyants. Il explique que la prise en compte de sa situation par l'enseignant représenterait une perte de temps sur le cours qui serait donc éventuellement tronqué si celui-ci devait s'attarder sur son cas. Selon l'étudiant, une pédagogie différenciée dans ce contexte ne serait pas favorable aux autres étudiants qui perdraient eux le bénéfice de la totalité du cours.

Dans les propos de l'étudiant, nous ressentons une certaine pression temporelle liée à ce temps qu'il définit comme rapide [ligne 15] « ça va vite ». Le « rythme » de l'étudiant (pour reprendre le terme qu'il utilise par deux fois [lignes 9&10]) est cependant moins soutenu. Il faut entendre ce terme en tant que cadence, vitesse d'exécution des actions. Tous les étudiants sont évidemment touchés par la rapidité mais cet étudiant qui a dû avoir recours à un moyen informatique en raison de la perte de la vue à l'âge de 12 ans n'a pas acquis une vitesse suffisamment rapide pour la prise de notes.

L'extrait ci-dessous provenant de la vidéo « A vous de voir »¹ met en scène un étudiant qui souhaite aider son pair déficient visuel en écrivant pour lui les équations mathématiques.

Corpus XXII

- | | | |
|-----|-----|--|
| PA2 | 23. | au début j'ai voulu euh commencer à écrire les équations des cours de |
| | 24. | math + par exemple faire une page recto-verso manuelle ça m'a pris |
| | 25. | quatre heures et j'ai, j'ai laissé tomber parce (en)fin je peux pas, je peux |
| | 26. | pas mettre quatre heures dans une page sachant qu'il y a une vingtaine |
| | 27. | de pages par chapitre c'est un peu difficile quoi donc mais par contre en |
| | 28. | cours j'essayais de lui dicter quand elle voyait pas |
| E10 | 29. | ouais |
| PA2 | 30. | mais des fois ça va trop vite et tout (en)fin c'est un: comme on peut |
| | 31. | quoi (rires) un peu difficile quoi mais bon + on fait |

Malgré sa bonne volonté, le pair PA2 s'est trouvé confronté à un problème de taille qui lui a fait renoncer à écrire les équations pour l'étudiant malvoyant : le temps. En effet, si

¹ Tome II, corpus XXII

nous nous en référons au temps que requiert l'écriture d'une page de formules mathématiques « quatre heures » [ligne 25], c'est une activité chronophage que ne peut se permettre d'effectuer le pair qui est confronté à ses propres préoccupations d'apprenant. La temporalité est liée ici à la quantité d'informations à écrire. Malgré son renoncement à aider l'étudiant par ce moyen, PA2 essaie d'aider l'étudiant dans sa prise de notes lors des cours. Nous voyons bien ici que le temps est un problème récurrent. Premièrement, lors de l'écriture des formules mathématiques et deuxièmement en cours où le débit de parole de l'enseignant régie le temps de la prise de notes des étudiants. Le pair dit d'ailleurs que « des fois ça va trop vite » [ligne 30]. Encore une fois, soumis à ses propres problèmes de gestion du temps, le pair a bien du mal à apporter son soutien à E10 comme il le souhaiterait.

7. La peur de l'avenir

Nous avons pu voir qu'être en situation de handicap peut être source d'inquiétude et de malaise dans certaines situations communicationnelles universitaires. Si l'université prépare les étudiants à leur vie professionnelle, quel sentiment ressentent les étudiants déficients visuels quant à leur devenir ? Dans l'extrait suivant, un étudiant nous fait partager ses craintes quant à la période post-universitaire.

Corpus XIII

- ET4 110. oui je me suis dit que ce sujet ça m'intéresse parce que j'ai vu que bon
111. concernant l'handicap les gens n'ont pas la confiance ou bien bon je ne
112. sais pas si c'est une confiance ou bien s'ils n'ont pas encore vaincu les
113. préjugés pour pouvoir embaucher les personnes handicapés quoi
ENQ 114. ils ont peur que ce soit une charge plus qu'autre chose non ?
ET4 115. y'en a ça mais bon: il faut toujours essayer quoi et le problème c'est que
116. les gens ils se sont fixés sur leurs idées alors que parfois c'est pas tout à
117. fait ça quoi + l'handicapé qui maîtrise ce qu'il fait à mon avis je pense
118. le voyant n'est pas en avance sur lui quoi il maîtrise bien ce qu'il fait je
119. veux dire hein
ENQ 120. oui, oui bien sur
ET4 121. donc je me suis dit que les personnes handicapés ils font des études ils
122. ont des connaissances ils ont des compétences mais bon c'est par
123. rapport à::

Cette transcription témoigne du fait que le poids des représentations sociales perdure au-delà de l'université. Si la cécité de cet étudiant ne semble pas lui poser de problème lors de son cursus universitaire (cf. transcription n°6), il nous fait toutefois part de son anxiété par rapport à son avenir professionnel. Il considère que les employeurs ont un rapport au handicap qui est stéréotypé. Il le souligne par trois fois. Tout d'abord, lorsqu'il énonce [lignes 1 et 2] : « pas la confiance ». Le manque de confiance auquel il se réfère renvoie au fait que l'aveugle peut être perçu comme une personne qui ne possède pas les mêmes capacités qu'un voyant.

L'employeur s'inquiéterait alors de recruter une personne dont il n'est pas sûr qu'elle puisse assumer son travail. Puis, il l'exprime [ligne 3] par « pas vaincu les préjugés ». Selon l'étudiant, le recrutement est gêné par le manque de confiance et les préjugés. Il fait état de ses expériences lors de ses recherches de place de stage et du fait que les préjugés sur le handicap sont toujours présents. Cette perdurance de ses représentations négatives est surtout marquée par le terme « fixé » qu'il utilise [lignes 8 et 9] : « fixés sur leurs idées ». Ajoutons que le mot « idée » fait référence à une vision de l'esprit auquel nous pourrions donner ici, dans ce contexte, une valeur synonyme de « représentation sociale ». L'inquiétude quant à son avenir est aussi présente chez l'étudiant lambda mais c'est dans le cas du handicap la peur du préjugé qui prédomine.

L'étudiant déficient visuel est soumis à ce temps des apprentissages qu'il faut constamment gérer : organiser ses activités en fonction d'un calendrier, accéder aux informations numériques via une navigation partiellement empêchée, suivre la cadence d'une prise de notes rapide avec son outil informatique, lire à un rythme différent que les autres (avec une loupe, une machine à lire ou une plage braille, un lecteur d'écran). Une certaine pression temporelle peut s'instaurer ainsi que des craintes quant à son avenir comme nous avons pu le découvrir.

Plus généralement, nous avons vu dans cette partie quelles sont les différentes difficultés que peuvent rencontrer les étudiants :

- l'appréhension de la vision du handicap par les autres qui peut constituer un frein communicationnel ;
- les problèmes techniques qui restreignent l'accès à certaines ressources pédagogiques et requièrent une transformation de leurs formats ;
- certaines activités sont chronophages pour l'étudiant déficient visuel qui se trouve alors en position de pression temporelle.

La conjonction de ces différents freins à l'apprentissage constitue autant d'obstacles auquel l'étudiant doit faire face. Au cours de la dernière partie, nous proposons alors d'analyser quelles sont les stratégies mises en œuvre par les étudiants lorsqu'ils rencontrent des difficultés. De même, nous regarderons comment, dans un souci d'aider les étudiants déficients visuels, les personnes concernées par leurs apprentissages s'adaptent à des situations qui leur étaient jusqu'alors méconnues.

PARTIE 4

STRATEGIES ADAPTATIVES

Après avoir fait état des freins humains, techniques et temporels que rencontrent les étudiants déficients visuels, nous proposons d'analyser comment ces derniers font face aux obstacles qu'ils rencontrent. Quelles sont les stratégies mises en œuvre pour pallier la déficience visuelle ? Nous avons vu que les étudiants déficients visuels peuvent s'appuyer sur les chargés d'accueil, leur assistant pédagogique, leurs pairs et les enseignants. Comment ces derniers s'adaptent à la situation de handicap des étudiants pour les accompagner ? L'université est un lieu d'apprentissage mais aussi de socialisation et les deux aspects peuvent être intrinsèquement liés. D'ailleurs, peut-être même que cet aspect est particulièrement important pour l'étudiant en situation de handicap qui doit communiquer avec les autres pour demander des adaptations lorsque cela est nécessaire. Nous verrons donc au cours du premier chapitre quelles sont les principales stratégies des étudiants (prise de notes, lecture de documents) et de quelle façon les différents acteurs s'adaptent également.

Parmi les possibles appuis, c'est sans doute la relation à l'enseignant qui est la plus délicate car elle est soumise à une hiérarchie. Pourtant l'enseignant en tant que concepteur de son cours et évaluateur est sans doute celui le plus à même d'effectuer certains ajustements. Xypas cite Piaget lorsqu'il parle de la socialisation comme un processus :

« constitué par l'action des individus les uns sur les autres lorsque l'égalité (de fait ou de droit) supplante l'autorité. En un tel cas, la contrainte disparaît au profit de la coopération et le respect devient mutuel. Or, même si la coopération ne se dégage jamais entièrement de toute contrainte et si même le respect ne peut parvenir à une réciprocité entière, le second processus définit un idéal dont les effets sont qualitativement différents de ceux de la contrainte » (1997 : 62).

Nous consacrerons le second chapitre de cette partie à l'analyse des actions coopératives des enseignants envers les étudiants déficients visuels. Enfin, pour terminer ces travaux, en nous appuyant sur les différentes théories évoquées et les analyses menées, nous émettrons des préconisations destinées à améliorer les conditions d'apprentissage de ces étudiants.

Chapitre 1

Adaptation des différents acteurs

Ainsi que nous l'avons déjà précisé, depuis la loi 2005 sur l'égalité des chances, de plus en plus d'étudiants en situation de handicap s'inscrivent dans l'enseignement supérieur. Ce chiffre a doublé en dix ans (de 4517 étudiants inscrits recensés en 1999 à 9291 en 2009)¹. Cet afflux de nouveaux profils d'étudiants entraîne inéluctablement, comme c'est le cas pour toute nouvelle situation, des processus d'adaptation. Dans le cas présent, devront s'adapter non seulement les étudiants mais aussi les chargés d'accueil des services dédiés aux étudiants en situation de handicap et les assistants pédagogiques qui sont les pionniers de ces nouveaux métiers d'accompagnateur au sein des universités. En ce qui concerne les enseignants, ils enseignaient déjà jusqu'alors à des apprenants aux profils d'apprentissage hétérogènes dont les différences concernaient surtout le temps nécessaire à l'apprenant pour comprendre et apprendre, et il ne s'agissait pas d'adapter des supports ou des examens.

Il nous paraît difficile de parler d'adaptation sans en référer à ce concept qualifié de biologique par Piaget. Pour l'auteur : « Toute conduite, qu'il s'agisse d'un acte déployé à l'extérieur, ou intériorisée en pensée, se présente comme une adaptation, ou pour mieux dire, comme une réadaptation » (1967a : 12). Il distingue deux mécanismes mis en œuvre au cours du processus adaptatif : l'assimilation et l'accomodation. Le premier mécanisme consiste à conférer à un objet « une ou plusieurs significations et c'est cette attribution de significations qui comporte alors, même lorsqu'elle a lieu par constatation, un système plus ou moins d'inférences. En bref, l'on pourrait dire qu'une assimilation est une association accompagnée d'inférence. » (1958 : 59). L'accomodation s'effectue en fonction des contraintes du milieu et rend possible l'inclinaison du sujet aux exigences de l'environnement. Ces deux processus tendent à s'équilibrer entre eux. Dès lors que cet équilibre est stabilisé, c'est ce que Piaget nomme *adaptation*. Pour l'auteur, il ne suffit pas en soi que la connaissance soit dispensée par une parole déjà structurée par le langage et l'intelligence de l'enseignant. Le récepteur doit à

¹ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche « Enquête de recensement des étudiants handicapés » [En ligne]
https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/hdrec.htm (page consulté le 17 novembre 2011)

son tour mettre en place le processus d'assimilation par restructuration. La transmission sociale ne suffit pas en elle-même, l'apprenant doit en permanence produire des constructions successives par des autorégulations. La conduite est alors vue comme un échange entre le sujet et le monde extérieur, et l'adaptation consiste en un rééquilibrage entre le milieu et l'organisme. Il ajoute par ailleurs que l'intelligence est « l'adaptation mentale la plus poussée, c'est-à-dire l'instrument indispensable des échanges entre le sujet et l'univers, lorsque leurs circuits dépassent les contacts immédiats et momentanés pour atteindre les relations étendues et stables » (1967b : 17).

Pour Tricot, l'apprentissage est une composante majeure de l'adaptation, il explique que « L'apprentissage est la dynamique adaptative des individus au cours de leur propre vie » (2007a : 10). La faculté de s'adapter à l'environnement n'est possible que par un traitement des informations par notre système cognitif. Deux aspects essentiels sont étroitement liés : affectif et cognitif. Par exemple, la motivation assigne le but de l'action et l'intelligence est le moyen par lequel y parvenir, l'auteur parle alors d'intentionnalité. Piaget précise par ailleurs que « tous les sentiments consistent en effet, soit en régulant des énergies internes (...), soit en réglages des échanges d'énergies avec l'extérieur (...) » (1967c : 14). Concernant plus spécifiquement le cas des étudiants déficients visuels, la nécessité adaptative relève surtout du fait que les enseignements sont construits en fonction de la majorité des étudiants. La place centrale qu'occupe la vision dans notre société explique que la majorité des supports pédagogiques sont accessibles visuellement.

1. Les étudiants déficients visuels

Compenser la vue demande inéluctablement de mettre en place des stratégies. En fonction de la déficience mais aussi par choix, les étudiants déficients visuels mettent en place une méthode qui leur est propre. Dans les extraits suivants, nous prendrons l'exemple de la prise de note pour montrer les différents procédés.

1.1 La prise de notes

Avant tout, explicitons quels sont les processus cognitifs mis en œuvre dans la prise de notes. Nous retiendrons la définition de Piolat et Boch : « noter est une activité complexe, qui implique l'activation de processus de compréhension mais aussi de processus de production : le noteur doit extraire du texte lu ou entendu les informations qu'il juge pertinentes ; il doit aussi les mettre en forme matériellement en les transcrivant sur le papier. » (2004 : 133). Il s'agit donc d'un exercice de reformulation qui implique de hiérarchiser les informations afin de noter les plus pertinentes. L'objectif de la prise de notes est de constituer un support matériel des savoirs auxquels se référeront les étudiants pour préparer leurs partiels. Or, dans le cas des étudiants déficients visuels, la prise de notes ne s'effectue pas sur papier, comme

c'est la majorité des cas pour l'étudiant lambda (même si la pratique de la saisie informatique tend à s'étendre). Nous verrons alors quelles méthodes ils mettent en place

Dans le cas de l'étudiant n°1, il ne saisit pas lui-même ses notes de cours, c'est une assistante d'études qui s'en occupe. Afin de pallier ce problème et lui proposer davantage d'autonomie, son tuteur¹ lui a demandé si cela l'intéresserait d'avoir tous les cours en ligne afin de ne pas avoir besoin d'un accompagnement humain pour cette tâche. Il a immédiatement approuvé cette idée. De plus, comme nous l'avons déjà précisé les assistants pédagogiques ne sont pas forcément des étudiants de la même discipline que les étudiants accompagnés. Par exemple dans ce cas précis, il dispose de deux assistantes : une en début de semaine et l'autre en fin de semaine, toutes deux étudiantes en psychologie clinique. Cela pourrait être un inconvénient dans la prise de notes car il pourrait y avoir une mécompréhension du vocabulaire de spécialité, ce qui peut s'avérer gênant dans un exercice de reformulation qu'implique cette activité.

Le cursus de licence que suit l'étudiant existe en enseignement à distance ce qui induit que les enseignants ont des cours en version électronique qu'ils mettent en ligne. Il suffit alors de les mettre à disposition de l'étudiant afin qu'il n'ait plus besoin d'assistance humaine pour la prise de notes. En outre, le fait que les cours proviennent directement des enseignants assure une complétude de l'information. Des démarches ont donc été faites auprès de chaque enseignant afin de leur demander de transmettre les cours en version numérique à cet étudiant. Certains enseignants ont mis leurs cours en ligne sur la plateforme d'apprentissage, d'autres ont envoyé les cours à l'étudiant par courriel. Ainsi, cela a résolu la problématique de la prise de notes. La solution choisie par l'étudiant n°7 est tout à fait différente.

Corpus XVI

- ENQ 69. d'accord et donc en fait au niveau des études universitaires vous
70. fonctionnez comment par exemple pour la prise de notes ?
- ET7 71. ben comme vous j'ai un dictaphone et donc soit j'enregistre jamais le
72. cours c'est beaucoup trop long en fait c'est trois heures de cours
73. j'enregistre pas trois heures de cours c'est-à-dire je retiens ce qui est
74. pertinent + je retiens mes phrases notamment et puis quand la phrase est
75. suffisamment longue suffisamment construite pour que ça ait du sens
76. j'allume mon dictaphone (toc) je répète ma phrase (tututu) en tout petit
77. comme ça en chuchotant avec la main devant pour que ça gêne
78. personne et je répète ma petite phrase mon petit truc et hop je coupe et
79. j'écoute ensuite comme un peu quand on prend des notes sauf que c'est

¹ Au début de cette année universitaire 2009/2010, le tuteur assurait également le rôle d'assistant aux études.

80. plus simple parce que je pense qu'on retient mieux auditivement
81. parce que je pense que ça demande plus de concentration d'écrire les
82. lettres etcetera ça va plus doucement et en auditif en fait je prends
83. moins souvent le dictaphone que les autres prennent le stylo

Cet étudiant a opté pour une modalité auditive qui consiste à adopter une écoute orientée. En effet, afin de faciliter la compréhension, l'écoute est essentielle. L'écoute orientée consiste alors à adapter sa façon d'écouter en fonction de l'objectif de compréhension (Carette, 2001). En fonction de cet objectif, différents types d'écoute peuvent être mis en œuvre :

- l'écoute globale qui consiste à saisir le sens de ce qui est émis dans sa globalité ;
- l'écoute sélective qui consiste à trier parmi les informations celles que l'on souhaite retenir ;
- l'écoute réactive qui consiste à se servir de ce qu'on comprend pour faire quelque chose comme apprendre à se servir d'un ordinateur ;
- l'écoute détaillée qui consiste à prendre connaissance de tout ;
- l'écoute de veille qui consiste à entendre sans vraiment comprendre mais où un mot par exemple pourra déclencher l'intérêt.

Apprendre à écouter en fonction de son objectif est un atout facilitateur de l'apprentissage et peut relever d'une véritable stratégie. En effet, les différentes écoutes peuvent varier au cours d'une même interaction, et l'on choisira une écoute plutôt que l'autre en fonction de ce qui nous intéresse. Nous pouvons constater que l'étudiant n°7 a opté pour une écoute sélective. Ce type d'écoute est d'ailleurs facilité par le fait que son attention n'est pas partagée avec une prise de notes de type « saisie » manuelle ou informatique.

Ainsi, alors qu'il écoute le cours, cet étudiant fait un travail de hiérarchisation des informations : il sélectionne et résume l'information. En effet, comme il l'énonce [ligne 74], il ne retient que ce qui est « pertinent ». En somme, il synthétise le cours durant son déroulement. Afin de mieux nous faire comprendre son procédé, il le mime et ajoute des onomatopées : [ligne 76] « tututu » et « toc » puis « hop » [ligne 78]. Ces onomatopées nous donnent l'impression d'une exécution simple et rapide des actions, et appuient son propos « c'est plus simple ». Le choix du dictaphone est aussi exprimé [ligne 80] lorsque l'étudiant mentionne qu'il pense qu'on retient mieux auditivement. Selon les propos de Vygotski (1994) le déficient visuel développera davantage sa mémoire auditive afin de compenser son déficit. Le *on* qui généralise fait alors peut-être référence aux déficients visuels car en ce qui concerne les voyants, à la question de l'efficacité de la mémoire auditive versus la mémoire visuelle, l'auditif ne sortira pas forcément vainqueur. Quant à l'étudiant n°8, il a opté pour la multimodalité : l'enregistrement audio ainsi que la prise de notes sur ordinateur.

Corpus XVII

27	27/05/2010	14:41:24	ENQ	ET8	<i>Peux tu me dire comment tu t'organisais en cours</i>
28	27/05/2010	14:41:30	ENQ	ET8	<i>pour la prise de notes par exemple</i>
29	27/05/2010	14:42:09	ET8	ENQ	<i>bah, j'étais équipé d'un dictaphone, donc j'enregistrais en même que je prenais note!</i>
30	27/05/2010	14:42:41	ET8	ENQ	<i>là comme ça si je rate une partie du cours, je peux toujours réécouter mes enregistrements</i>
31	27/05/2010	14:42:53	ET8	ENQ	<i>réécouter mes enregistrements</i>
32	27/05/2010	14:43:02	ENQ	ET8	<i>ah oui mais les notes tu les saisis sur pc?</i>
33	27/05/2010	14:43:20	ET8	ENQ	<i>effectivement</i>
34	27/05/2010	14:43:28	ET8	ENQ	<i>j'avais également un ordinateur portable !</i>
35	27/05/2010	14:44:03	ENQ	ET8	<i>pendant la prise de notes la synthèse vocale est éteinte alors? tu te vérifies à la maison?</i>
36	27/05/2010	14:44:49	ET8	ENQ	<i>bah non la synthèse est en marche sinon je ne pourrais pas travailler ! mais j'ai des écouteurs pour ne pas déranger les autres étudiants.</i>
37	27/05/2010	14:45:30	ENQ	ET8	<i>ah du coup toi tu dois écouter en même temps la synthèse vocale et l'enseignant ça demande beaucoup d'attention</i>
38	27/05/2010	14:45:55	ET8	ENQ	<i>ouai mais avec l'habitude ça se gère bien.</i>

L'étudiant n°8 prend ses notes de cours de deux façons différentes. D'une part comme il nous l'apprend [ligne 29], il enregistre le cours en audio grâce à un dictaphone et d'autre part il saisit ses notes sur ordinateur. Le dictaphone est considéré comme un outil rassurant qui permet de rattraper d'éventuels ratages. Il met en avant l'avantage de disposer d'un support matériel qui va dans un premier temps soulager la charge cognitive en termes de mémorisation tout en ayant la possibilité de disposer des informations ultérieurement. Nous pouvons supposer que cette crainte vient du fait que l'étudiant écoute le cours et le saisit tout

en écoutant en parallèle sa saisie avec des écouteurs (le lecteur d'écran dit ce qu'il écrit en même temps qu'il le fait). Cela revient à effectuer trois actions simultanées, ce qui demande beaucoup d'attention comme le confirme l'étudiant [ligne 37]. Il met cependant en avant la force de l'habitude¹ pour expliquer que toutefois cela « se gère bien ». La stratégie de l'étudiant suivant diffère encore :

Corpus XIV

- ENQ 34. aussi d'accord au niveau des outils informatiques qu'est-ce-que vous
35. utilisez ?
- ET5 36. alors je prends mes notes par ordinateur par question de simplicité parce
37. que je peux écrire plus gros parce que j'écris plus vite donc j'ai un
38. ordinateur personnel que j'utilise tous les jours et ensuite le soir je
39. transfère mes cours sur un autre ordinateur avec un écran plus grand
40. pour pouvoir les retravailler et gérer sur ordinateur entièrement
- ENQ 41. mais après au niveau de la lecture c'est avec un Zoomtext ?
- ET5 42. oui

Lors de cette séquence, l'étudiant justifie son choix de saisir les notes par ordinateur [ligne 36] : « par question de simplicité ». La conjonction causale « parce que » introduit l'argumentation des avantages de la saisie informatique. Il explicite ainsi ce que représente pour lui la simplicité : la grosseur des caractères et la vitesse de frappe. Par l'adverbe « plus », l'étudiant compare l'écriture manuelle et la saisie informatique. Il est intéressant de relever que l'action d'« écrire » remplace celle de « saisir ». Pour cet étudiant, le mode informatique est un moyen de suppléer l'écriture manuelle, puisqu'il parle d'« écrire » plus vite et plus gros. Il nous paraît également important de souligner ce que cet exercice a impliqué comme préparation en amont. Pour que la saisie soit suffisamment rapide, cela implique qu'elle soit aussi routinière et automatique que l'acte d'écrire. Mais comment créer une routine ? Par la pratique, en faisant appel à la mémoire procédurale. Le fait de taper régulièrement sur le clavier et d'utiliser l'outil informatique amène à une certaine expertise qui rend l'apprenant de plus en plus performant. Il s'agit d'automatiser l'acte « saisie » afin de diminuer la charge cognitive. « Le système cognitif deviendrait également plus performant et cette performance se traduirait, entre autres, par un moindre besoin en ressources cognitives dû à l'automatisation de certains traitements. » (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007a : 42). Une fois automatisée, tout comme l'écriture, la saisie permet ainsi de pouvoir rester attentif à l'écoute du cours pendant son exécution.

¹ La force de l'habitude est développée par la répétition du comportement en présence de situations similaires. (Godefroid, 2001)

L'automatisation :

- s'effectue sans intervention de la conscience
- nécessite un faible effort cognitif
- consomme peu de ressources en mémoire de travail
- permet la réalisation d'une autre tâche simultanément.

Généralement, lors d'un cours, l'écoute de nouvelles informations à assimiler demande un effort cognitif conscient important afin de comprendre et retenir l'essentiel de ce qui est dit, il s'agit alors d'un traitement contrôlé qui consomme une grande partie des ressources en mémoire de travail. Le but est d'automatiser la saisie sur ordinateur afin de laisser le maximum de ressources disponibles à l'écoute du cours. Faute de quoi, le risque serait une saisie partielle et des informations manquantes. La simultanéité des traitements demande à ce que l'un des deux soit automatisé. En effet, il s'agit d'intégrer l'action « saisie » en mémoire procédurale dont la récupération en mémoire à long terme se fait rapidement et sans effort. Cette intégration en mémoire à long terme n'est possible que par la pratique. « (...) des processus deviennent automatiques s'ils sont utilisés très fréquemment, soit avec la pratique. » (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007b : 42)

Cet étudiant a automatisé sa saisie, ce qui lui permet d'être rapide et de pouvoir opter pour cette solution. Contrairement aux deux étudiants précédents, il n'a pas choisi de multimodalité. Il a su trouver par la technique, les moyens de s'adapter afin de pouvoir disposer des cours avec la grosseur de caractère qui lui convient en fonction de sa malvoyance. Par contre, comme nous l'avons évoqué pour ET1, certains étudiants ne prennent pas leurs cours et sont aidés par les enseignants soit directement soit via le relais handicap.

Corpus XXI

- ET9
1. je peux pas prendre de note tout ce qu'ils font je peux pas suivre en fait
 2. parce que j'ai pas de plage braille parce que la plage braille y'a les
 3. touches de Perkins en fait dessus plus, plus la ligne euh :: pour lire en
 4. braille en fait [...] quand j'aurai ma plage braille déjà ce sera bon je
 5. pourrai pren(dre) faire mes exercices peut être pas au même rythme que
[...]
 14. plus euh sur une élève+ faut qu'il continue son cours normal aussi donc
 15. faut se débrouiller euh : et mes cours bon ben je les ai sur fichier
 16. informatique donc après les profs ils les envoient au relais
 17. handicap après on me les transmet (en)fin c'est un système assez

18. compliqué (l'étudiant travaille sur son pc) donc là c'est des schémas et,

La difficulté de cet étudiant réside dans le fait qu'il ne dispose pas d'outil informatique.¹ Nous voyons donc ici l'importance que revêt la technique pour relayer la vue. Sans celle-ci, c'est bien l'aide humaine qui doit être apportée. Nous notons que les enseignants n'envoient pas directement leurs cours à l'étudiant. Ils les transmettent au relais handicap et ce sont ces derniers qui s'occupent de les faire parvenir à l'étudiant, ce qui ajoute un intermédiaire supplémentaire [lignes 16 à 18]. Le fait de transiter par le relais handicap pourrait entraîner un délai supplémentaire de transmission des cours. D'ailleurs, l'étudiant qualifie ce système d'« assez compliqué » ce qui peut laisser sous-entendre qu'il ne le considère pas comme satisfaisant. Par ailleurs, le fait qu'il reçoive les cours a posteriori ne résout pas le fait que durant le cours, l'étudiant ne peut bénéficier entièrement de l'enseignement puisqu'il ne peut faire les exercices proposés. Nous supposons que cela le positionne dans une situation d'attente, laps de temps durant lequel ses pairs travaillent pendant qu'il attend que cela se passe.

1.2 La lecture de documents

La lecture est une activité de compréhension de documents écrits qui permet d'accéder, entre autres, à des connaissances surtout dans un cadre universitaire. En effet, l'université incite à une autonomie de recherches du savoir même si ces recherches sont partiellement orientées par des lectures conseillées. La recherche bibliographique et la lecture sont donc des composantes essentielles de la méthodologie universitaire à acquérir. Cependant, l'accès à cette source de savoir est problématique pour les déficients visuels car les ouvrages sous format papier sont pour eux difficilement lisibles. L'étudiant n°7 nous fait part des moyens qu'il utilise pour prendre connaissance du contenu des ouvrages.

Corpus XVI

- | | | |
|-----|------|---|
| ENQ | 113. | d'accord fin et au niveau de la bibliographie par exemple pour lire un |
| | 114. | bouquin |
| ET7 | 115. | alors euh j'ai un mari (rires) c'est pratique (toux) sinon euh (pffou) je |
| | 116. | lisais un peu je lis moins maintenant c'est vrai que ça me coûte un peu |
| | 117. | plus mais j'ai emprunté bon ben c'est une solution transitoire pour les |
| | 118. | pour cette année donc pour l'année d'études j'ai emprunté une machine |

¹ Le prix d'une pour une plage braille de 40 caractères est d'environ 5 000 €. Une grande partie du prix de l'appareil est conditionné par le nombre de cellules braille, ce qui implique qu'une plage braille de 80 caractères fera le double.

119. à lire dans une association qui s'en servait pas du tout dans ma ville

La chute de la vision de cet étudiant l'a amené à s'adapter à sa nouvelle condition. Il nous confie [lignes 116-117] qu'il lit moins qu'auparavant car cela lui « coûte un peu plus ». Nous postulons que le coût auquel il fait référence est de deux ordres. D'une part, du fait de sa faible vision, la lecture demande un effort d'ordre physique, c'est-à-dire qu'il doit forcer sur sa vue. D'autre part, il s'agit d'un coût cognitif car une phrase lue par morceaux¹ demande à être recomposée mentalement pour être comprise. Bien que dans un premier temps cet étudiant réponde sur un ton humoristique qu'il a recours à une assistance humaine qui lui lit à haute voix des ouvrages, il a su toutefois trouver une solution technique définie [ligne 117] comme « transitoire ». Grâce à la machine à lire², il gagne en autonomie, ne fatigue pas son seul œil qui voit très peu et réduit ainsi également l'effort cognitif. Le gain cognitif apporté par la modalité auditive peut se mesurer en temps de lecture. Ainsi, l'étudiant a pu mettre en place une stratégie de lecture adaptée à sa déficience.

Tout comme il a demandé une aide humaine pour lui lire des ouvrages, ET1 a dans un premier temps opté pour la lecture d'un ouvrage par son tuteur avant de réaliser que cette solution n'était pas satisfaisant. En effet, au cours de la séance de travail enregistrée qui suit, le tuteur apporte son assistance à l'étudiant qui doit effectuer la synthèse d'un ouvrage.

Corpus III

(ensuite, l'étudiant lit les articles qu'il a retrouvés pendant que le tuteur lit l'ouvrage)

79. parce que là ce que tu viens de me lire c'est intéressant j'aimerais bien
80. le prendre mais écrire toute une page ça va prendre une ou deux heures
81. de tout taper

(Le tuteur lit un passage de l'ouvrage qui lui semble intéressant à l'étudiant)

- TUT 82. je serai toi je noterai + tu le prends ça ?
ET1 83. ouais je le prends ça va être un peu compliqué mais bon
TUT 84. pourquoi ?
ET1 85. parce que je vais prendre quelque chose à l'aveuglette ça me paraît un
86. peu

¹ Cet étudiant nous a montré de quelle façon il lit à l'aide d'une loupe ce qui nous permet d'avancer que la lecture est morcelée.

² La machine à lire est un appareil électronique automatisé qui capte un texte imprimé et qui le déchiffre grâce à un dispositif de reconnaissance optique de caractères (OCR) pour ensuite le restituer par le biais d'une synthèse vocale. Le tarif de ces machines est élevé (environ 3000 euros) ce qui en limite l'achat pour les étudiants.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- TUT 87. et ben comment tu veux qu'on fasse ?
- ET1 88. note le numéro de la page à chaque fois qu'il y a quelque chose
89. d'intéressant
- TUT 90. tu demanderas à CA3 qu'elle te fasse des copies ?
- ET1 91. non des scans pour que je puisse les lire
- TUT 92. ah oui je suis bête
- ET1 93. parce que sinon je vais noter des trucs et je vais plus savoir c'est dans
94. quel contexte il me faut toute la page

Dans ce cas précis, une hiérarchisation des informations à retenir pour effectuer la synthèse de l'ouvrage n'est pas la solution adéquate car l'étudiant considère que lorsqu'il devra retravailler seul, sans le contexte global de l'information à retenir, il ne saura pas la situer à nouveau. Pour faciliter le travail de l'étudiant, le tuteur lui donnera les numéros de page qui semblent contenir les informations importantes, toutefois l'aide humaine apparaît comme insuffisante et sera relayée par la technique. Il est intéressant de noter que l'assistance humaine a parfois besoin de la technique pour suppléer les difficultés de l'étudiant déficient visuel mais de même, comme nous avons déjà pu le constater lorsque la technique ne répond pas aux besoins, c'est alors l'aide humaine qui prend le relais. Les deux options apparaissent comme complémentaires. Parmi ces aides humaines, les chargés d'accueil sont des appuis institutionnels appréciés par les étudiants.

2. Les chargés d'accueil des services dédiés aux étudiants en situation de handicap

C'est par l'entremise de la loi 2005 que de nouveaux métiers ont vu le jour au cœur des universités. La mise en place de services dédiés aux étudiants en situation de handicap est soutenue par le recrutement de chargés d'accueil qui sont des personnels administratifs mais pas forcément formés à chaque handicap. Ils sont confrontés à des besoins hétéroclites. Ne serait-ce que pour la déficience visuelle, ils peuvent se trouver confrontés à des cas très différents. La diversité des pathologies de la déficience visuelle différencie le développement cognitif des aveugles congénitaux, des aveugles tardifs et des amblyopes dont la vue permet encore de distinguer ce qui se trouve sur l'écran. Les raisons de cette différenciation se trouvent dans la représentation qu'a alors le déficient visuel de son environnement. Ceux qui ont eu une cécité précoce ont une représentation de l'environnement différente de ceux dont la perte de la vue survient plus tardivement. Les aveugles de naissance ont davantage de difficultés à se forger une représentation spatiale car ils n'ont pas de construction d'un espace visuel sensori-moteur ainsi qu'une bonne coordination visuo-tactile. Les aveugles tardifs (après 2 ans) qui ont pu bénéficier de la vue ont quant à eux emmagasiné en mémoire des images du monde contrairement aux aveugles précoces. La représentation mentale entre ces deux groupes s'en trouve sensiblement différenciée.

Par exemple, le non-voyant qui a déjà utilisé un ordinateur avant de perdre la vue peut se représenter ce qui se passe à l'écran lorsqu'il navigue et garde en mémoire la trace de ce qu'il a vu. Pour le non-voyant congénital la représentation est différente. Si elle est sous forme d'images, nous pouvons fort bien postuler que leur représentation est différente de ceux qui ont déjà vu les images défiler à l'écran. Ces différences sont importantes à relever car

elles peuvent expliquer des stratégies d'apprentissage et des besoins dissemblables. L'hétérogénéité des profils des étudiants nécessite une grande adaptation : que ce soient des besoins techniques, aux problèmes d'accessibilité, de déplacement dans le campus, d'aides à la recherche bibliographique, d'assistance aux examens ou d'aide aux études. Ce sont autant de missions qui sont confiées aux chargés d'accueil. Dans un premier temps, nous verrons de quelle façon ces derniers font face à leur inexpérience de certains handicaps, puis dans un second temps nous verrons comment ils s'organisent pour se tenir informés des améliorations qui pourraient être proposées aux étudiants. Les chargés d'accueil de deux universités nous font partager leur expérience au cours des entretiens suivants. Nous présentons, pour commencer, un extrait provenant d'un entretien avec le chargé d'accueil de l'Université Montpellier 1 :

Corpus XVIII

- ENQ 38. donc en fait pour chaque handicap vous découvrez sur le tas ?
- CA1 39. oui
- ENQ 40. et c'est pas difficile des fois ?
- CA1 41. si, si c'est difficile oui c'est certain que ce serait mieux avec une
42. formation préalable sur le handicap
- ENQ 43. en même temps c'est difficile d'avoir une formation sur chaque
44. handicap non ?
- CA1 45. ça se fait petit à petit en fait avec les étudiants par exemple j'ai
46. beaucoup d'étudiants moi sourds sur Montpellier enfin malentendants et
47. petit à petit j'acquiers des notions grâce à eux en fait
- ENQ 48. en fait c'est eux qui vous expriment leurs besoins
- CA1 49. oui par rapport aux besoins par rapport à des tas de choses ce qu'il y a

L'enquêteur s'interroge sur la difficulté de faire face à une situation de handicap sans formation préalable à celle-ci. Le chargé d'accueil nous fait part de ses difficultés [ligne 41] par une accumulation d'affirmations qui emphase et met l'accent sur les difficultés rencontrées. Tout d'abord, CA1 vient asserter la pensée de l'enquêteur implicitement contenu dans sa question en répondant par l'affirmative « si » qu'il répète. Le chargé d'accueil ne se contente toutefois pas de cette affirmation et poursuit par une reprise de l'énoncé négatif interrogatif précédent transformé sous forme affirmative : « c'est difficile ». Puis il réaffirme à nouveau d'un « oui » qui est suivi d'un conditionnel mélioratif « ce serait mieux » expose l'idée du bénéfice d'une formation préalable. Toutefois faute de formation institutionnelle, celle-ci se pratique alors sur le terrain dès lors que le chargé d'accueil doit faire face à une nouvelle situation. L'adaptation est alors progressive et se met en place grâce à la coopération des étudiants. L'idée d'une formation progressive et graduelle est exprimée par l'expression « petit à petit » qui est répétée [lignes 45 et 47]. L'apprentissage des chargés d'accueil s'effectue donc *in situ* en fonction des cas rencontrés. Ceci est également confirmé par le chargé d'accueil de l'Université Montpellier 2.

Corpus XIX

- ENQ 196. et vous au niveau de votre poste vous avez eu une formation
197. spécifique ?
- CA2 198. alors moi j'ai été auxiliaire de vie scolaire pendant cinq ans euh j'ai
199. dix ans d'expérience dans l'accompagnement des personnes handicapés
200. et je suis conseillère en économie sociale et familiale de formation de
201. diplôme donc voilà euh je connais pas tout évidemment donc y'a des
202. types de handicap sensoriel j'étais plus sur des handicaps moteurs ou
203. sur l'accompagnement de personnes avec handicap moteur ceci dit
204. voilà je découvre aussi j'apprends je complète ma formation
205. évidemment en l'exerçant donc voilà puis on travaille avec des
206. associations aussi qui sont compétentes pour l'accompagnement des
207. personnes dans une situation de handicap

Ce chargé d'accueil témoigne des facultés d'accommodation que lui demande cet emploi alors même qu'il a une expérience significative auprès de personnes en situation de handicap : « dix ans » [ligne 199]. Cette expérience est toutefois minorée par une négation restrictive « je connais pas tout » [ligne 201]. Par la suite, il précise que cette restriction provient du fait que son expérience concerne des handicaps moteurs et non sensoriels. Il décrit son adaptation par l'utilisation des verbes d'action « découvrir », « apprendre » et « compléter » [ligne 204]. Ce champ lexical illustre le fait qu'une adaptation nécessite un acte d'apprentissage. Ainsi que le précise Piaget « Une perception, un apprentissage sensori-moteur (habitude, etc.), un acte de compréhension, un raisonnement, etc., reviennent tous à structurer, d'une manière ou d'une autre, les rapports entre le milieu et l'organisme ». (1967d : 14)

[Ligne 205] comme le chargé d'accueil précédent, celui-ci explique que son apprentissage se fait sur le terrain « en l'exerçant » mais aussi en recourant à des professionnels du handicap dans les associations. Savoir faire appel à ceux qui détiennent le savoir que nous n'avons pas est une preuve d'adaptabilité. Notre connaissance de l'emploi nous permet d'ajouter que ce n'est qu'en discutant avec l'étudiant que le chargé d'accueil connaît précisément ses besoins. Par exemple, selon l'outil utilisé par l'étudiant les adaptations diffèrent. Le chargé d'accueil prend connaissance en amont des outils informatiques adaptés existants et s'informe sur les nouvelles technologies qui sont créées. Puis, il s'enquiert auprès de l'étudiant de l'outil qu'il utilise (par exemple la plage braille pour un déficient visuel maîtrisant le braille ou un grossisseur d'écran pour un malvoyant qui voit encore suffisamment pour pouvoir en bénéficier, ou la synthèse vocale). Le chargé d'accueil poursuit sur ce sujet.

Corpus XIX

- CA2 94. braille la reconnaissance vocale + tout ça c'est installé sur son poste à
95. elle et en complément on lui a aussi: on teste avec elle elle teste
96. l'utilisation du stylo numérique
- ENQ 97. ah oui c'est en test dans les universités

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- CA2 98. donc voilà donc c'est vrai que là ça permet donc à AP3 son assistante
99. pédagogique de lui prendre les notes ET3 fait une prise de notes elle de
100. son côté sur son ordinateur pendant les cours complétée par une prise de
101. notes de AP3 avec le stylo numérique ce qui permet à ET3 de pouvoir
102. ensuite prendre cette clé la mettre sur son ordinateur à lire et pouvoir
103. après les transformer pour pouvoir les sortir en braille ou de pouvoir les
104. relire avec sa synthèse vocale

Cet extrait nous paraît représentatif de l'effort d'adaptation effectué conjointement par plusieurs personnes pour améliorer les techniques de prises de notes pour le déficient visuel. Le service d'accueil teste un nouvel outil : le stylo numérique, qui consiste à capturer et organiser des notes manuscrites en les stockant sur clé USB, une fois les informations stockées, celles-ci peuvent ensuite être lues par un lecteur d'écran ou avec une plage braille. L'objectif de ce test est de proposer ultérieurement cet outil à d'autres étudiants si celui-ci fonctionne bien. Ce test s'effectue par le biais de l'étudiant ET3 et de son assistant pédagogique. Comme le dit Sarralié (2007) dans *Scolariser les enfants déficients visuels aujourd'hui. Contribution à la réflexion* : « Vygotski rappelait à bon escient que si un élève déficient visuel arrive au même résultat qu'un enfant voyant, ce n'est pas souvent par un cheminement identique, un effort semblable » (2007 :4). Suivre un cursus en milieu ordinaire demande la mise en œuvre de stratégies compensatoires comme celle de la prise de notes par un autre outil que le stylo. De même, l'Université Montpellier 3 s'est pourvue d'un stylo numérique. Ce nouvel outil est encore à l'essai dans cette université et dans l'attente de le proposer aux étudiants. Afin de se tenir informé sur les nouveaux outils tels que le stylo numérique, les services d'accueil ont créé un réseau par lequel ils sont informés régulièrement.

Corpus XIX

- CA2 220. parce qu'on est en relation on crée un réseau relationnel des
221. partenaires à ce niveau-là donc ils savent que quand ils ont des
222. nouveaux outils ils nous envoient un catalogue ou ils nous informent
223. qu'ils vont faire des séances de démonstration tel jour à telle heure à
224. l'Union des Aveugles + si nous on a des questions sur les moyens les
225. plus adaptés moi je contacte l'Union des Aveugles puisque j'ai une
226. référente là-bas voilà et ça pareil on travaille avec l'Arieda pour les
227. étudiants sourds ou malentendants avec le GIHP pour les étudiants avec
228. un handicap moteur avec l'AFM pour euh: on a eu un étudiant atteint de
229. myopathie donc voilà on essaye d'ouvrir un peu le partenariat parce que
230. voilà on maîtrise pas tout on sait pas tout et donc c'est bien de pouvoir
231. mutualiser les compétences et les savoir-faire et puis on travaille surtout

Relevons l'idée de création d'un réseau relationnel. Il s'agit par ce biais d'amener à soi les informations évitant ainsi un travail de veille dans un contexte de travail où les chargés d'accueil, largement sollicités par les étudiants, manquent de temps. Savoir trouver des

ressources par le biais de réseaux, de partenaires c'est savoir bénéficier des ressources présentes dans l'environnement, ce qui constitue bien là un acte d'intelligence au sens de Piaget (1969). En effet, celui-ci postule que l'intelligence agit en assimilant le réel à des structures de transformation. L'intelligence, sous forme intériorisée et réflexive, agit grâce aux instruments de la pensée en exécutant et coordonnant des actions. Ces opérations s'effectuent par organisation de la pensée, ce qui donne lieu à une assimilation et une transformation des données. Cette transformation consiste à partir d'un état initial pour aboutir à un autre. Nous considérons que tout acte permettant de trouver des stratégies adaptatives relève de l'intelligence. Dans le cas des chargés d'accueil, confrontés à de nouvelles situations, la mise en place d'actions relève bien de stratégies d'adaptation. Comme nous avons pu le remarquer précédemment avec l'utilisation du stylo numérique, les assistants pédagogiques doivent également fournir un effort d'adaptation à de nouveaux outils.

3. Les assistants pédagogiques

À la fin des années 1980, les réflexions sur l'individualisation de l'action éducative pour les élèves en situation de handicap a incité à proposer un accompagnement individuel de l'apprenant. L'objectif est de compenser le désavantage de la situation de handicap par un élément supplémentaire afin d'équilibrer les chances. L'article 20 de la loi sur l'égalité des chances précise que pour assurer les fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des étudiants en situation de handicap, « des assistants d'éducation peuvent être recrutés par l'Etat ». De l'école primaire au lycée, l'accompagnant est appelé auxiliaire de vie scolaire, et dans les universités nous le retrouvons sous différentes appellations : tuteur, assistant pédagogique, assistant aux études, preneur de notes etc.¹. Dans l'exercice de leurs fonctions, les assistants peuvent rencontrer diverses difficultés car d'une part ils ne possèdent pas toujours de formation en relation avec le handicap et d'autre part ils doivent en permanence s'adapter aux besoins de l'apprenant qui peuvent être évolutifs. Par exemple, si la vue chute de façon conséquente, il faudra éventuellement changer de moyen technique d'apprentissage et passer d'un agrandisseur d'écran à l'utilisation unique de la synthèse vocale.

Ces nouveaux métiers émergeant, ils ne sont pas encore professionnalisés et il n'existe pas de formation spécifique à cet effet, ce qui peut exposer à différentes dérives. Parce que l'accompagnant peut ne pas savoir où situer la frontière entre l'aide et l'interventionnisme excessif, il peut, consciemment ou pas, instaurer une relation de dépendance pour justifier de sa fonction. De même, l'apprenant peut installer une relation de dépendance et de grande proximité vis-à-vis de son accompagnateur. Puig (2005) conseille « un accompagnement des accompagnants » pour mener à une abnégation. Il faut noter que le problème de formation de ces personnes s'assortit de celui du budget de l'état et des universités. Le problème du coût est un élément que l'on voudrait écarter dans ce contexte mais c'est une réalité. Dans les classes

¹ Nous avons choisi d'utiliser le terme d'assistant pédagogique parfois abrégé par assistant pour éviter les redites.

jusqu'en terminale, ce sont des contrats aidés par l'état qui sont recrutés, et dans les universités ce sont surtout des contrats étudiants qui sont mis en place. Une présentation de ces nouveaux métiers d'accompagnants nous permet de mieux identifier les difficultés auxquelles ils sont confrontés. La plupart de ces accompagnants sont des étudiants, mais pas seulement.

L'Université Montpellier 1 ne fonctionne qu'avec des contrats étudiants et si vraiment elle ne peut pas fonctionner avec un contrat étudiant comme c'est le cas pour les handicaps très lourds, elle a alors recours aux associations de type GIHP¹, ARIEDA² ou UAHV³. Deux types de contrats étudiants sont mis en place. Tout d'abord, les contrats étudiants classiques sont dédiés à la prise de notes. Puis pour ce qui est de l'aide pédagogique, l'université fait appel à des tuteurs handicap qui sont des étudiants avancés de niveau master, c'est-à-dire des étudiants qui ont suivi le même parcours universitaire que l'étudiant en situation de handicap et qui bénéficient d'une demi-journée de formation généraliste sur le handicap. Les deux autres universités montpelliéraines fonctionnent différemment : elles ne disposent pas de tuteurs handicap et ne proposent pas de formation à leurs accompagnants ; par contre elles recrutent des personnes extérieures. Les deux transcriptions qui suivent présentent les contrats mis en place à l'Université Montpellier 2.

Corpus XIX

- CA2 129. ET2 est malvoyant donc lui pareil il a son outil informatique il vient de
130. l'IUT de Montpellier qui est aussi une composante de Montpellier II et
131. donc il a un contrat étudiant donc une étudiante de sa filière de son
132. groupe qui était déjà une copine à lui puisqu'elle était en IUT avec lui
133. donc il travaille en binôme elle elle est rémunérée pour faire de la prise
134. de notes sur le stylo numérique et donc elle lui prend les cours ils
135. travaillent ensemble sur les TP les TD avec donc il a un rendu de cours

Les contrats étudiants sont des contrats de 67 heures maximum par mois. De préférence, comme c'est le cas dans cette transcription, l'accompagnant est un étudiant de la même filière que l'étudiant en situation de handicap. Ceci est facilitateur car le fait que l'étudiant soit inscrit dans le même cursus le rend disponible pour les mêmes cours, de plus cela facilite la compréhension des cours et donc les échanges. Le rôle de l'assistant est ici clairement défini [lignes 133-134] « elle est rémunérée pour faire de la prise de notes ». Dans d'autres cas, cette université recrute également des accompagnants hors contrat étudiant afin de faire face à la spécificité du handicap.

¹ Groupement pour l'Insertion des personnes Handicapées Physiques

² Association Régionale pour l'Intégration et l'Education des Déficiants Auditifs en Languedoc Roussillon

³ Union des Aveugles et Handicapés de la Vue de Montpellier et de la Région

Corpus XIX

- CA2 107. l'assistante pédagogique qui l'accompagne c'est une donc nous on a
108. des contrats + on a deux types de contrat chez nous on a des contrats
109. des contractuels donc qui sont des: qui ne sont pas étudiants qui sont
110. des personnes extérieures qu'on recrute en fonction des profils des
111. besoins des étudiants donc et puis sur certaines compétences et
112. capacités donc on a cette année cinq assistants pédagogiques donc ils
113. ont tous des profils différents ça, ça dépend après des besoins et de ce
114. qu'on recherche AP3 à la base est assistante sociale qui a travaillé dans
115. la fonction publique hospitalière et elle est musicothérapeute voilà donc
116. elle travaille avec nous depuis + c'est la deuxième année et donc elle
117. travaille uniquement avec ET3
- ENQ 118. c'est un contrat temps plein ?
- CA2 119. on elle c'est un contrat de vingt-cinq heures par semaine sur dix mois
120. voilà ensuite nous avons AP4 AP5 AP6 AP7 donc par exemple AP5
121. vient d'une licence biologie elle sait faire la langue des signes donc elle
122. accompagne essentiellement des étudiants malentendants ou sourds qui
123. sont en biologie euh voilà on a un éducateur spécialisé une jeune qui
124. sort d'un master prévention santé voilà donc on a des profils comme ça
125. qui correspondent aussi aux besoins des étudiants qui attendent un
126. accompagnement voilà et qui ont développé des compétences et des
127. capacités en termes d'accompagnement humain voilà

Les contrats étudiants étant limités à 15 heures hebdomadaires, ils ne répondent pas toujours suffisamment aux besoins des étudiants. Dans ce cas, les étudiants peuvent être accompagnés par plusieurs assistants pédagogiques ou bien, comme c'est le cas pour ET3, l'université recrute une personne extérieure. Cette dernière bénéficie alors d'un contrat à durée déterminée classique permettant d'effectuer plus de 15 heures afin d'accompagner l'étudiant dans la totalité de ses cours. L'Université Montpellier 3 fonctionne de la même manière que l'Université Montpellier 2, elle recrute soit par le biais de contrats étudiants soit de contrats à durée déterminée de 10 mois qui peuvent être renouvelés l'année d'après pour les pathologies les plus lourdes.

Les profils des recrutés sont divers comme nous le montre cet extrait. Le chargé d'accueil explique que le recrutement s'effectue en fonction de « certaines compétences et capacités » [lignes 111-112]. Parry (1996) définit la compétence comme un ensemble de connaissances, habiletés et attitudes. Nous comprenons que les connaissances peuvent se référer dans un premier temps à la formation de la personne ; ainsi nous retrouvons parmi les recrutés des personnes issues du champ social (l'assistante sociale [ligne 114] et l'éducateur spécialisé [ligne 123]) ou de la santé (master prévention santé [ligne 124]). À cette connaissance, s'ajoute un savoir-faire (la mise en œuvre des connaissances) et un savoir-être

(l'attitude) qui se développent dans la pratique du métier, au contact des accompagnés, ce que souligne la chargée d'accueil [lignes 126-127].

Malgré les compétences et les capacités des assistants pédagogiques, s'adapter à la situation de handicap d'un étudiant n'est pas toujours facile et peut confronter à différentes difficultés. Les tâches des assistants pédagogiques varient en fonction des besoins de l'étudiant. Suivant la pathologie, ils saisissent les cours, soit directement sur ordinateur, soit à la main, et dans ce dernier cas, ils devront de toute façon saisir ensuite les notes sur ordinateur afin que l'étudiant déficient visuel puisse les lire à l'aide du lecteur d'écran ou du grossisseur d'écran. L'assistant peut également avoir à apporter son aide lors des travaux dirigés que ce soit pour lire des documents papiers distribués ou manipuler un outil. Quelles que soient les fonctions qui lui sont attribuées, l'accompagnant qui se retrouve face à un handicap qu'il ne connaît pas et pour lequel il n'a eu aucune formation est placé dans une situation de questionnements. L'assistante ci-dessous nous fait part de ses interrogations.

Corpus IX

- ENQ 1. qu'est-ce que tu peux dire de ton expérience d'assistante pédagogique ?
2. qu'est-ce qu'il te pose le plus de souci au niveau pédagogique ?
- AP1 3. alors on vient d'en parler pour le cours de phonétique par exemple alors
4. c'est vrai que: alors en plus c'est vrai que comme ET1 a déjà suivi
5. certains cours il y a des choses qu'il sait déjà alors moi quand je lui lis
6. certaines choses il me dit non, non ça je sais rien qu'à l'oreille ça je
7. connais donc voilà ça fait perdre un peu de temps moi je sais pas s'il
8. faut que je note ou que je lui lise simplement voilà il y a certaines
9. choses comme ça

Les hésitations de l'assistante concerne donc la façon de procéder pour apporter son aide à l'étudiant, elle l'explique et le souligne avec une négation « je sais pas » [ligne 7]. Egalement, par le biais du discours rapporté de forme directe « il me dit » [ligne 6], l'assistante nous fait écho de la réponse de l'étudiant lors de ce cours et nous relevons alors que c'est l'étudiant qui ajuste le travail de son accompagnatrice en fonction de son besoin. En effet, l'assistant n'est pas en mesure de connaître l'étendue des connaissances de l'étudiant et n'a donc d'autre choix que d'attendre qu'il réajuste ce qu'il doit faire. L'assistant relève alors que la conséquence de ses ajustements est la perte de temps [ligne 7]. Dans l'extrait suivant, c'est la mise en forme du document qui est source de questionnement pour les deux assistants.

Corpus IX

- AP1 12. oui voilà c'est ça en fait et au niveau de la transcription des cours aussi
13. par exemple quand je tape mes cours c'est vrai que moi je vois donc je
14. fais des paragraphes mais là je me dis que ça sert strictement à rien
15. donc j'essaye que ce soit le plus compréhensible possible à l'oreille en
16. fait parce que je sais pas toi après (il s'adresse à ET1)
- ET1 17. c'est le même coup avec AP2

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- ENQ 18. c'est-à-dire ?
- ET1 19. elle m'a posé la question est-ce qu'en t'écrivant le cours je suis obligée
20. de faire les tris + les paragraphes les retraits et tout ça + je lui ai dit non
21. t'es pas obligé faut juste faire une ligne vide chaque paragraphe
- AP1 22. d'accord quand même faire une ligne entre chaque paragraphe

Saisir un cours pour un non-voyant pose la question du rendu lors de la lecture par la synthèse vocale. AP1 s'interroge sur la nécessité d'organiser le document en paragraphes. Nous notons qu'il essaie de se positionner à la place d'un non-voyant et qu'il réfléchit sur ce qu'il convient de faire. En effet, «je me dis » [ligne 14] marque son discours intérieur. Par le biais de ce discours rapporté autophonique (Verine : 2006), il transmet sa pensée. C'est toutefois auprès de l'étudiant qu'il va chercher la réponse comme en témoigne la [ligne 16] « je sais pas toi après » qui est une invitation indirecte à apporter une réponse. [Ligne 17], l'étudiant nous fait part du fait que sa seconde assistante pédagogique s'est posée la même question que la première, le fait que les interrogations soient communes nous paraît intéressant à relever : grâce au discours rapporté tout d'abord de l'assistante AP2 [lignes 19 à 21] où est énoncée sa question, puis de la réponse de l'étudiant [lignes 12 et 13], AP1 obtient finalement la réponse aux interrogations qu'il a formulées indirectement [ligne 16]. Finalement, comme pour la transcription précédente c'est l'étudiant lui-même qui apporte la solution à ses accompagnatrices. L'enquêteur s'est ensuite intéressé à l'origine des difficultés rencontrées par l'assistante pédagogique.

Corpus IX

- ENQ 40. et est-ce qu'en fait tu dirais que le problème vient plus du fait de la
41. connaissance du handicap ou particulièrement vis à vis de lui ou en
42. général ou du fait de pas être de la filière et de pas connaître les cours
43. en fait
- AP1 44. non je pense c'est plutôt par rapport au handicap + la méconnaissance
45. des réflexes que nous on a pas forcément voilà + tu vois des choses qui
46. vont de soi pour nous et qui pêche un peu plus pour ET1 par exemple
47. + je pense que c'est plus ça n'ayant jamais fait ça + enfin ce type de
48. handicap là du moins voilà c'est plus ça en fait l'adaptation à ça qu'à la
49. matière en elle-même quoi

L'assistant explicite quel est selon lui la cause des problèmes qu'il rencontre : sa méconnaissance du handicap. [Ligne 44-45], il parle plus précisément de « méconnaissance des réflexes » liés à ce type de handicap (il nous a confié qu'auparavant il avait déjà eu une expérience de travail auprès de personnes en situation de handicap mais qu'il ne s'agissait pas de handicap visuel). Nous notons également la marque de l'altérité dans son discours lorsqu'il dissocie « nous » et « ET1 » [ligne 46]. L'intérêt de le relever réside dans le fait que la différence est souvent à la source de la mécompréhension. Finalement, l'assistant met en avant le problème : l'adaptation au handicap [ligne 48]. En effet, l'origine du problème de

L'assistant trouve sa source dans l'adaptation requise à l'univers de l'autre. L'adaptation est une réponse de l'organisme au changement, à une situation nouvelle. Ici, la particularité réside dans le fait que c'est en fonction de l'environnement de l'autre que doit s'effectuer cette adaptation. La situation de handicap implique qu'un même contexte place l'étudiant déficient visuel dans un environnement différent de celui de ses pairs. Appréhender, comprendre quel est l'univers de cet étudiant non-voyant n'est évidemment pas aisé. De plus, le rôle des assistants pédagogiques n'est peut-être pas tout à fait clair pour les enseignants et peut donner lieu à une mauvaise interprétation de la situation telle que nous la raconte par mélanges l'assistant pédagogique ci-dessous.

Mail n°1

« concernant l'altercation avec B: j'étais en cours sans ET1. Il demande de sortir les fascicules, ne l'ayant pas je suis avec une fille à côté de moi. Je lis mais ne pouvant pas faire les exercices j'attends. "vous comptez vous mettre au travail?" me dit-il. Je lui réponds que je ne suis pas étudiante dans sa filière, que je suis assistante pédagogique et que j'accompagne un étudiant mal-voyant. "ça ne vous dispense pas de vous mettre au travail". Je tente de lui expliquer que n'étant pas en sciences du langage je n'ai pas les connaissances pour, que mon travail consiste à prendre les notes pas de faire l'exercice à la place de l'étudiant. "Oui mais si vous ne le faites pas vous ne pourrez rien lui expliquer. Passons, chacun sa conception du travail". »

Le désaccord entre les deux protagonistes provient sans doute du fait que l'enseignant ne sait pas vraiment quel est le rôle qui a été attribué à l'assistant pédagogique. Lors de la séance de cours dont il est question dans ce courriel, l'étudiant déficient visuel n'avait pas pu se rendre au cours et avait alors chargé son assistant de prendre des notes. Malgré les explications de l'assistant, l'enseignant ne se satisfait pas de la réponse. Il semble considérer qu'il ne peut aider l'étudiant s'il ne comprend pas lui-même le contenu du cours. Nous pouvons également supposer que cela peut sembler quelque peu déconcertant pour un enseignant de voir face à lui une personne en situation d'attente. Par ailleurs, nous pouvons présager du malaise qu'a pu ressentir l'assistant dans cette situation. Nous notons toutefois que lors de la transcription précédente, celui-ci avance le handicap comme source de difficultés et non la matière enseignée. La transcription précédente étant temporellement antérieure à ce témoignage, nous postulons qu'il n'avait jusqu'alors pas encore rencontré de souci quant au contenu des enseignements. Ce dernier élément nous permet d'avancer que les freins à l'accompagnement peuvent être alors liés aux deux facteurs : la méconnaissance de la situation de handicap et le fait de ne pas être un étudiant de la même filière.

Les assistants pédagogiques et les chargés d'accueil sont des personnels rémunérés pour apporter leur soutien aux étudiants en situation de handicap. S'ils s'appuient en partie sur ce cadre institutionnel, les étudiants peuvent également choisir de s'appuyer sur leurs pairs.

4. Les pairs

C'est parce que les relations entre les étudiants forment un lien amical que cela constitue un atout majeur pour l'apprentissage. Piaget dit de cette coopération que « c'est elle qui est le plus apte à favoriser l'échange réel de la pensée et de la discussion, c'est-à-dire toutes les conduites susceptibles d'éduquer l'esprit critique, l'objectivité et la réflexion discursive » (1969 : 263-264). Par ailleurs, les échanges entre pairs sont plus faciles que ceux avec les enseignants du fait qu'ils ne sont pas hiérarchisés. Nous proposons de voir ici plus précisément, quel est ce soutien que le pair apporte à l'étudiant déficient visuel. La

transcription suivante met en scène deux étudiants : un étudiant malvoyant et un étudiant voyant. Ce dernier raconte sa rencontre avec l'étudiant malvoyant et donne son opinion sur la solidarité étudiante.

Corpus XXII

- | | | |
|-----|-----|--|
| PA1 | 12. | j'ai rencontré E10 + comment je t'ai rencontré déjà ? |
| E10 | 13. | tu t'en souviens pas (rires) à la fin d'un cours de math t'es venu |
| | 14. | me voir |
| PA1 | 15. | oui tout à fait et je suis allée la voir et je lui ai proposé de lui |
| | 16. | donner en fait mes cours mes cours que je tapais à l'ordinateur |
| | 17. | parce que j'aime bien taper à l'ordinateur et y'a une dame qui |
| | 18. | est venu dans l'amphi et qui a dit voilà on est prêt à payer un |
| | 19. | élève pour qu'il puisse donner les cours à une élève |
| | 20. | non- voyante moi j'ai trouvé ça ridicule de se faire payer pour |
| | 21. | quelque chose qui pour moi est naturel donc plutôt que voilà de, |
| | 22. | de faire: ça à titre onéreux j'ai préféré donner gratuitement mes, |
| | 23. | mes cours et c'est comme ça que en fait je suis allée la voir et |
| | 24. | j'ai pu lui donner des cours voilà qui ont pu lui servir [...] |

Conformément à la loi 2005 qui prévoit un soutien pour les étudiants en situation de handicap par la rémunération des assistants pédagogiques sous forme d'un contrat étudiant, le chargé d'accueil propose des vacances à un étudiant. Alors que l'étudiant PA1 aurait pu bénéficier de cette rémunération, il la refuse, arguant qu'il considère l'entraide comme naturelle. Le fait qu'il utilise le terme « ridicule » [ligne 20] témoigne de son opinion sur le fait de recevoir un paiement dans un contexte qu'il juge inapproprié en ce sens que pour lui l'entraide entre pairs est naturelle. Il met ainsi en avant l'idée que dans un groupe, coopérer, collaborer, est un acte *allant de soi*, donc un acte spontané. Il prend alors l'initiative d'apporter son aide à ET9 à titre gracieux et amical. Notons que sa démarche est favorisée par ses pratiques habituelles puisqu'il a déjà comme coutume de saisir ses cours sur ordinateur, ce qui finalement ne lui demande pas d'efforts supplémentaires pour adapter ses cours au besoin d'ET9. Il met ainsi en avant le principal bénéfice du lien social qui lie les étudiants entre eux : la solidarité. L'étudiant n°3 met également en avant la dynamique de groupe qui consiste à s'apporтер une aide mutuelle.

Corpus XI

- | | | |
|-----|------|---|
| ET3 | 302. | y'a quand même: voilà après on est trois-cent cinquante dans la promo à |
| | 303. | peu près environ on va dire et on est par groupe donc c'est vrai qu'après |
| | 304. | y'a une ambiance de groupe qui fait que quand on a des infos quand on |
| | 305. | a un cours ou quoi on se les fait tous passer |

Si de prime abord le nombre du groupe, 350, peut sembler défavorable à une proximité et à tisser du lien social, l'ambiance à laquelle il est fait référence ici témoigne néanmoins

d'une dynamique de groupe favorable à l'apprentissage. Le totalisant « tous » inclut tous les membres du groupe et fait état d'un esprit coopératif dans lequel chacun apporte son soutien aux autres. La coopération passe alors par la communication qui consiste en une circulation des informations. Dans le cas spécifique des étudiants en situation de handicap, nous avons vu dans la première partie de notre analyse que certains étudiants ne veulent pas que les enseignants aient connaissance de leur situation. Alors, pour pallier ce qui constitue pour eux une situation inconfortable, ils préfèrent s'adresser à leurs pairs. Lors de l'entretien suivant, l'étudiant décrit ses difficultés à lire et son choix de s'en référer à ses amis plutôt qu'aux enseignants.

Corpus XIV

- ET5 133. oui ben ils sont très compréhensifs par exemple souvent les professeurs
134. marquent des mots au tableau des noms d'arrêt ou des choses comme ça
135. et même si je me mets près je peux pas les lire parce que souvent les
136. crayons sont de couleur enfin on sent toujours que c'est de vieux stylos
137. on dirait qu'il y en jamais des nouveaux et comme je peux pas lire je
138. me retourne vers mes amis qui peuvent les prendre ou qui me les dictent
139. et je les prends comme ça parce que c'est vrai que sinon là je pourrai
140. pas non plus alors je me demande si je vais pas demander notamment à

Ici, l'étudiant n°5 choisit de ne pas interrompre le cours pour demander ce que l'enseignant écrit au tableau. Il choisit plutôt de s'adresser à ses "amis". Dans la relation enseignant/étudiant, la place de la hiérarchie peut rendre la communication plus difficile qu'entre étudiants, ce qui explique le choix de cet étudiant de s'adresser à ses pairs plutôt qu'à l'enseignant. Terenzini, and al. (1994) explique que les personnes considérées comme importantes pour l'étudiant qui veut s'intégrer dans un nouvel environnement sont : les amis, la famille, les membres de l'université et ses pairs. Les difficultés de l'étudiant sont mises en relief par la locution conjonctive « même si » [ligne 135] qui appuie le fait que même s'il se rapproche du tableau ce n'est toujours pas lisible. Ainsi, l'étudiant a d'abord cherché une solution où il puisse se débrouiller avant de devoir demander à ses pairs. Notons la comparaison implicite faite entre l'étudiant et ses pairs :

- ligne 137 « je peux pas »
- ligne 138 « qui peuvent »

Nous pouvons également comprendre ce choix à la lumière des dires de Bruner "there is a

higher incidence of embarrassment towards persons we place as superiors socially”¹ (1986 : 142). Nous considérons que la relation entre étudiants est l’une des composantes facilitatrices de l’apprentissage. L’étudiant n° 4, préfère aussi ne pas demander aux enseignants et affirme ainsi le sentiment de l’étudiant n°5 quant à l’importance des relations entre pairs.

Corpus XIII

17. concernant les cours au début j’ai essayé de prendre les notes en braille
18. en cours mais c’était pas possible parce que les profs ils dictent
19. rapidement + à des moments y’avait plein de choses qui m’échappent et
20. tout du coup le service d’accueil et l’union des aveugles ont trouvé des
21. étudiants qui me filent le cours en fait
ENQ 22. en numérique ?
ET4 23. ouais y’en avait en numérique ouais parce que y’en a certains qui
24. tapaient leur cours donc ils les prenaient en numérique après ils
25. m’envoyaient dans ma boîte aux lettres puisque j’ai un ordinateur avec
26. un logiciel

Le problème que rencontre cet étudiant est lié à la gestion du temps, il n’a pas suffisamment de temps pour prendre les notes. Mais il choisit également de ne pas demander d’aide à ses enseignants et obtient les notes de cours par d’autres étudiants. Le service des étudiants en situation de handicap et l’Union des Aveugles font la demande auprès des étudiants qui peuvent alors l’aider. Le schéma diffère ici alors un peu de l’étudiant n°5 puisque l’étudiant n°4 n’a pas demandé directement de l’aide à ses pairs mais est passé par une association. L’environnement des étudiants déficients visuels les confronte à des difficultés annexes à celle du contexte d’apprentissage uniquement. Aussi, l’étudiant n°7 explique ce qui a pu être pour lui l’une de ces difficultés annexes rencontrées.

Corpus XVI

- ET7 203. [...] moi je sais que j’ai de la chance parce que tout c’est bien goupillé
204. j’ai trouvé une personne sympathique qui du coup m’a dit que son hôtel
205. était sympa et je suis dans le même et du coup on fait les trajets
206. ensemble ça se passe très, très bien si ça n’avait pas été comme ça je, je

¹ Traduction libre : « il y a une incidence plus élevée à être embarrassé envers une personne que nous positionnons comme socialement supérieure ».

207. sais pas
- ENQ 208. donc en fait vous comptez quand même sur une solidarité étudiante ?
- ET7 209. oui ben oui quand y'a rien d'autre qu'est-ce que voulez (rires)
- ENQ 210. hum, hum
- ET7 211. voilà quoi

Il peut être difficile de se déplacer pour les étudiants déficients visuels. Trouver des repères dans un environnement nouveau et se rendre sur le lieu des cours peut leur donner le sentiment d'être perdus. Une étude du CERTU¹ (Centre d'Études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques) rappelle les besoins qu'impliquent les déplacements des étudiants aveugles et malvoyants :

- « – sécurité (éviter les accidents de circulation, éviter les chutes et les chocs), particulièrement pour les PAM ;
- localisation (auto localisation : « où suis-je, sur quoi, entre quoi et quoi... ? » et halo localisation « la rue/bâtiment/commerce/arrêt de transport X est-il bien à droite/gauche/devant ? ») ;
- orientation (« suis-je dans la bonne trajectoire, la bonne direction, le bon sens... ? ») ;
- information (« qu'y a-t-il autour de moi en termes d'infrastructures / activités / informations écrites disponibles... ? ») ». (2008 : 8)

L'étudiant n°7 témoigne implicitement de son inquiétude d'effectuer les trajets depuis son lieu d'hébergement jusqu'à l'université. D'autant plus qu'il ne se rend à l'université qu'une fois par mois et que ne résidant pas dans la ville il n'en connaît pas la géographie et n'a pas de repères. Il considère alors comme une « chance » [ligne 313] le fait de pouvoir bénéficier de l'accompagnement d'un pair. Il qualifie ce pair de « sympathique » [ligne 314] pour signifier l'aide que celui-ci lui apporte. De fait, ce qui initialement constituait un obstacle comme le manifestent ses propos « si ça n'avait pas été comme ça je, je sais pas » [lignes 316-317] a pu être surmonté. Il manifeste, en quelque sorte, sa reconnaissance envers ce pair. Par ailleurs, l'étudiant exprime que la solidarité qui est un sentiment qui pousse les individus à s'entraider est le recours auquel faire appel lorsqu'il n'en existe pas d'autres.

Corpus XXII

- ET9 6. exigences de la fac et le, le handicap [...] j'ai la chance d'avoir
7. un excellent entourage à la fac donc PA1 PA2 PA3 donc en

¹ CERTU (2008), « Déplacements des déficients visuels en milieu urbain : analyse des besoins en sécurité, localisation et orientation et pistes d'évolution ». [En ligne] (Page consultée le 16 septembre 2011) <http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/D%C3%A9placements%20des%20d%C3%A9ficients%20visuels%20en%20milieu%20urbain.pdf>

8. général ils m'accompagnent dans la mesure du possible parce
9. que, parce que quand même ils sont eux aussi soumis à leurs
10. problèmes quoi et donc euh dans la mesure du possible ouais
11. i(ls) m'accompagnent i(ls) m'aident [...]

Il est intéressant d'observer que cet étudiant utilise le même mot que l'étudiant n°7 précédemment pour qualifier l'importance d'entretenir des relations de qualité avec les autres : « la chance ». La chance est « synonyme d'un côté de bonheur, de succès, de réussite ou de providence. Mais de l'autre, de hasard, de risque, de probabilité, de jeu. L'idée de chance renvoie donc à la fois à un objet valorisé dont l'obtention est considérée comme un bonheur, et au caractère incertain, hasardeux et aléatoire de son obtention. » (Poirmeur, 2000 : 93). Nous comprenons éminemment que le sens donné ici est celui de la providence qui a octroyé à l'étudiant de rencontrer des pairs affables, qui sont qualifiés d' « excellent entourage ». Il est difficile de prévoir quelles seront les affinités entre les étudiants, ce qui peut conférer effectivement un facteur d'heureuse opportunité. Finalement la « chance » serait un facteur favorable à l'adaptation car elle vient en appui à l'étudiant, par le biais de ses rencontres. Toutefois, malgré leur bonne volonté, il n'est pas toujours aisé pour les pairs d'aider l'autre alors qu'ils doivent eux-mêmes faire face à leurs propres difficultés et notamment à la gestion de leur temps d'apprentissage. L'aide des pairs est donc limitée par leurs propres apprentissages. C'est ce que confirme également l'étudiant ci-dessous.

Corpus XXII

- E10
32. bah le problème concrètement c'est que moi ce qu'il me faudrait c'est
 33. quelqu'un qui m'accompagne qui serait là dans les cours stratégiques
 34. par exemple en math pour euh pour m'aider à, à quand il y a un truc que
 35. j'ai raté pour me lire ce qu'il y a écrit au tableau des trucs comme ça les
 36. élèves ils peuvent pas le faire parce que bon ils doivent aussi se
 37. concentrer sur leur cours et que nous on a un rythme assez soutenu à
 38. Assas donc en gros ce qu'il me faudrait c'est ce qu'on appelle une

Ce qu'exprime cet étudiant, c'est que les pairs ne peuvent assurer une aide constante en raison de leurs propres contraintes (saisir leurs notes) et doivent également rester attentifs au cours. Etant donné que la disponibilité des pairs est limitée, c'est effectivement d'un assistant pédagogique dont il aurait besoin pour certains cours. Ceci tend à expliquer que l'aide des pairs est un soutien favorable mais qui peut toutefois être insuffisant et nécessite d'être complété par d'autres moyens techniques ou humains.

Chapitre 2

La coopération des enseignants

Les enseignants ne sont pas formés à enseigner à des publics présentant un handicap. Il en résulte que cela leur demande de réfléchir à des solutions afin d'adapter leur enseignement en fonction de la situation spécifique de l'étudiant. Le Ministère de l'Education Nationale met en place des actions visant à mieux préparer les enseignants à recevoir des élèves handicapés : « À la rentrée 2012, un nouveau module de formation sera proposé aux enseignants des classes ordinaires pour les aider à mieux appréhender les besoins éducatifs particuliers de ces élèves. Il permettra à chaque enseignant de **se préparer à accueillir un élève handicapé dans des conditions satisfaisantes dès le premier jour.** »¹ Les IUFM proposent également le CAPA-SH² aux professeurs des écoles et le 2CA-SH³ aux enseignants du second degré des écoles afin de les préparer à enseigner aux élèves en situation de handicap ; il n'en est rien pour les enseignants du supérieur. Le fait d'obtenir ces certificats n'induit pas que les enseignants ne doivent pas tout de même s'adapter aux élèves mais ils y auront été au moins préparés. En revanche, nous relevons qu'aucune formation n'est prévue pour les enseignants des universités qui doivent alors uniquement s'appuyer sur leurs facultés d'adaptation pour gérer chaque cas et coopérer pour les aider.

Tout d'abord, il convient de définir ce que nous entendons par coopération. Pour Montangero et Maurice Naville « la coopération au sens général consiste dans l'ajustement de la pensée ou des actions personnelles à celles des autres, avec une mise en relation réciproque des perspectives » (1994 : 107). Dejours (1993) rejoint cette définition. En effet, selon l'auteur la coopération est le lien qu'établissent des individus ensemble afin d'accomplir volontairement un travail commun. Il ajoute que cette définition emphase le fait que : « la notion de *liens* qui associent les agents entre eux, implique des relations

¹ Ministère de l'Education Nationale, La scolarisation des élèves handicapés [en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>] (page consultée le 8 novembre 2011)

² Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

³ Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

d'intercompréhension, d'interdépendance et d'obligation »¹. Cette intercompréhension à laquelle il fait référence ne peut être mise en place qu'avec le dialogue. Sans cela, l'étudiant ne peut obtenir la réponse qu'il attend à ses besoins. De ces définitions, nous retiendrons la notion de réciprocité comme essentielle à la coopération. Cette réciprocité sous-tend un ajustement, une adaptation de l'individu à son interlocuteur. En nous appuyant sur ces définitions, nous nous sommes alors intéressée aux stratégies mises en œuvres par certains enseignants afin de pallier les difficultés rencontrées par les étudiants déficients visuels.

1. Un cours en présentiel : un exemple de coopération

La séance de cours que nous avons enregistrée alors que nous suivions l'étudiant n°1 est un exemple particulièrement prégnant de ce que peut-être une adaptation et une coopération enseignante. Nous proposons ci-dessous un découpage du cours dans sa temporalité. Nous présenterons des morceaux choisis, suivi d'une analyse afin de mettre en exergue les efforts déployés tout le long du cours par l'enseignant pour trouver des solutions adaptées à l'étudiant. Tout d'abord, il convient de préciser les modalités de ce cours. Il s'adresse à des étudiants de Master 1 Sciences du langage en gestion des connaissances et des apprentissages des formations ouvertes et à distance. L'objet du cours consiste à enseigner aux étudiants la scénarisation d'un cours en fonction du public visé. Le cours se déroule dans une salle informatique, les étudiants doivent travailler en binôme sur le logiciel Exe-learning² qui permet de créer des séquences d'apprentissage. L'étudiant non-voyant travaille, lui, avec son tuteur. Cinq étudiants suivent ce cours.

Corpus VIII

- EN3 9. alors je parlais de Exe-learning est-ce que vous l'avez-installée sur
10. vo:tre machine ?
- ET1 11. oui
- EN3 12. voilà vous l'avez un petit peu regardé :: ?
- ET1 13. euh: il est pas du tout, du tout, du tout compatible avec le:
- EN3 14. ah bon
- ET1 15. du tout
- EN3 16. alors est-ce que
- ET1 17. j'arrive même pas à accéder au menu en fait
- EN3 18. ah bon
-

¹ Dejours C. (1993), Coopération et construction de l'identité en situation de travail. [en ligne] <http://multitudes.samizdat.net/Cooperation-et-construction-de-l> (page consultée le 13 mars 2010)

² Exe-learning est un logiciel éditeur qui permet de créer des séquences d'apprentissage, éditer et publier des contenus éducatifs basés sur le web. Site officiel : <http://exelearning.org/wiki>

- ET1 19. ouais
- EN3 20. vous pouvez choisir autre chose si vous voulez si ça vous: si vous
21. voulez
- ET1 22. y'a d'autres logiciels ?
- CCC 23. non
- EN3 24. si vous: c'est: si vous voulez c'est réaliser un, un site en ligne + est-ce
25. que par exemple est-ce que vous avez accès au:: à Google, Google web ?
- ET1 26. Google, Google le site Google c'est ça ?
- EN3 27. vous: dans le site Google quand vous avez une adresse Google
- ET1 28. oui
- EN3 29. je sais pas si vous avez une adresse Google vous ?
- ET1 30. si, si oui
- EN3 31. Gmail
- ET1 32. oui
- EN3 33. vous avez donc doc documents et vous avez quelque chose qui
34. s'appelle doc web ++ je peux regarder tout de suite et vous dire
- ET1 35. je connais pas oui
- EN3 36. là regardez si vous avez accès et ce que vous pourriez faire avec cet
37. outil là vous + parce que c'est pas la peine de le faire avec le Exe-
38. learning si vous avez pas accès ça deviendra + je veux dire ça sert à
39. c'est trop difficile pour vous [...] voilà c'est dans Gmail ++

L'enseignant s'inquiète du fait que l'étudiant ait regardé le logiciel et le concrétise par deux questions « est-ce que vous l'avez installé sur votre machine ? » et « vous l'avez un petit peu regardé ? » [lignes 9-10 et 12]. Ces questions témoignent alors de l'intérêt que porte l'enseignant à la situation spécifique de l'apprenant non-voyant. La réponse de l'étudiant qui concerne l'accessibilité du logiciel insiste sur ses difficultés par une négation assortie de la répétition de « du tout » [ligne 13]. Effectivement, le lecteur d'écran ne parvient pas à lire les informations lors de la navigation sur le logiciel. Devant l'étonnement de l'enseignement [ligne 15], l'étudiant confirme son impossibilité en répétant le totalisant « du tout ». L'enseignant s'adapte alors à cette situation inattendue et propose à l'étudiant d'utiliser un logiciel différent de celui de ses pairs. Cet événement demande à l'enseignant de réfléchir immédiatement à une solution afin que l'étudiant ne perde pas le bénéfice du cours. Confronté à cette difficulté et ne connaissant pas les logiciels compatibles avec le lecteur d'écran de l'étudiant, l'enseignant va alors émettre des propositions. Dans un premier temps, il lui suggère d'opter pour un autre outil [lignes 13 et 14] pensant sans doute que l'étudiant aurait une suggestion, mais devant la question de l'étudiant [ligne 22] « y'a d'autres logiciels ? », l'enseignant comprend qu'il doit alors lui-même émettre des propositions. Il suggère alors *Google sites*.

Afin que l'étudiant comprenne bien les objectifs attendus, l'enseignant fait appel à la reformulation. Celle-ci, par son aspect paraphrastique, vise à opacifier ce qui est énoncé et à faciliter la compréhension de l'auditeur (Rabatel, 2010). Ainsi [ligne 24], l'enseignant introduit par « si vous voulez c'est » la reprise des énoncés précédents en les résumant afin d'explicitier l'objet de l'utilisation d'un logiciel de création de sites. L'enseignant réitère d'ailleurs ce procédé [ligne 38] « je veux dire » afin de préciser sa pensée sur le fait que c'est le but de l'utilisation du logiciel qui prime et non l'utilisation spécifique du logiciel. Nous pouvons également relever le procédé descriptif [lignes 33-34] utilisé par l'enseignant pour signifier où se situe *Google sites* sur internet. Il guide alors l'étudiant vers ce site pendant que les autres étudiants continuent leur travail sur Exe-learning. Nous notons la disponibilité dont fait preuve l'enseignant à l'encontre de l'étudiant [ligne 34] : « je peux regarder de suite et vous dire ». Nous avons ici clairement un exemple de pédagogie différenciée où l'enseignant sort du cadre initial prévu du cours pour trouver des adaptations à l'étudiant. Rappelons que :

« La pratique de la **différenciation pédagogique** consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Différencier la pédagogie, c'est donc mettre en place dans une classe ou dans une école des dispositifs de traitement des difficultés des élèves pour faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement. (...) Remarque importante : il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. »¹ (Laurent, n.d.)

D'ailleurs, nous observons que l'enseignant définit bien les objectifs [ligne 24] et que ceux-ci sont bien identiques au reste du groupe. Seule la modalité d'application de l'exercice diffère. Raymond² confirme par ailleurs que dans la pédagogie différenciée ce sont les moyens qui diffèrent :

« Elle est une démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens, de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes, des objectifs communs, ou en partie communs. » (1989 : 47).

Conformément à ces définitions, la démarche de l'enseignant ci-dessus consiste bien en cette forme de pédagogie qui prend en compte les spécificités de l'étudiant tout en maintenant un objectif commun. Lors de cette même séance, l'enseignant poursuit la recherche d'un outil adapté à la spécificité de l'étudiant.

¹Laurent S., (n.d) « Pédagogie différenciée » [en ligne] <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html> (page consultée le 9 septembre 2011)

² Raymond H., (1987). « Du « soutien » à la différenciation ». *Cahiers Pédagogiques*.

Corpus VIII

- EN3 40. regardez est-ce que votre scénario est prêt là [...] (puis à ET1)
41. alors quand j'arrive sur la page Gmail j'arrive sur mon courrier d'abord
42. et une fois que je suis sur mon courrier j'ai quelque chose qui s'appelle
43. web ++ non c'est pas ça attendez je retrouve + c'est pas ça: donc c'est
44. pas quelque chose qui s'appelle web (rires) attendez ça va me revenir
45. dans la tête +
(s'adresse aux étudiants)
46. je cherche quelque chose pour ET1 pour qu'il + peut-être dans: plus
47. attendez ça c'est do:c
- TUT 48. c'est sites
- EN3 49. oui
- ET1 50. Google sites ?
- TUT 51. oui
- EN3 52. sites + donc c'est la barre du haut y'a Gmail agenda documents photos
53. web plus et là il y a sites ++ alors regardez ça comment ça comment
54. vous y avez accès en fonction de ça + vous pouvez peut-être le faire
(quelqu'un tape à la porte)
- EN3 55. oui + vous pourrez peut-être là-dessus

Au début de cette transcription, l'enseignant use d'un procédé progressif se rapprochant du discours procédural pour donner les instructions à suivre par l'étudiant. Ce type de discours se définit par une suite d'instructions construites comme une suite ordonnée en un nombre limité d'étapes, ces opérations ne pouvant être exécutées que dans un ordre bien défini (Heurley, 2001). Ici, les instructions sont implicites. Lorsque l'enseignant énonce ses propres actions c'est pour que dans le même temps l'étudiant effectue le parcours :

- [ligne 41] « j'arrive sur la page Gmail »
- [ligne 41] « j'arrive sur mon courrier »
- [lignes 42-43] « et une fois que je suis sur mon courrier j'ai quelque chose qui s'appelle web ».

Le discours étant bien présenté sous forme d'instructions ordonnées temporellement, nous considérons qu'il s'agit alors d'un discours procédural. Cette forme de discours est particulièrement bien adaptée à un enseignement de type informatique qui concerne le *comment* de l'action. De plus, dans ce cas précis l'explication donnée sous forme orale est le seul support dont peut bénéficier l'étudiant, d'où l'importance d'instructions ordonnées.

[Lignes 43 à 47], nous remarquons que l'enseignant peine à retrouver le site qu'il recherche. Le discours de l'enseignant est alors marqué par des hésitations. Premièrement, s'instaure des temps de pause que nous pouvons qualifier, à l'instar de Rochester (1973), de « pauses d'hésitations ». Ces pauses marquent la réflexion de l'enseignant qui essaie de se

rappeler le parcours pour se rendre sur le site qu'il cherche. Ce moment lui permet une organisation cognitive, une structuration de la pensée. Par ailleurs, l'enseignant formule ce temps nécessaire à la réflexion par deux fois [lignes 43 et 44] avec « attendez ». Deuxièmement, l'enseignant émet plusieurs négations :

- [ligne 43] « non c'est pas ça »
- [ligne 43] « c'est pas ça »
- [ligne 44] « donc c'est pas quelque chose »
-

Cette succession d'énoncés négatifs suit les essais de l'enseignant pour retrouver la localisation du site sur la toile. Nous voyons bien dans ce passage que s'adapter à une situation inédite pose quelques problèmes. L'enseignant propose un nouvel outil mais sans préparation préalable, et cela lui demande d'improviser à ce moment-là. Une fois le site trouvé, tous les problèmes ne sont cependant pas évincés. En effet, tout au long de la séance, l'étudiant essaie de manipuler cet outil mais il rencontre des difficultés de navigation, de représentation spatiale, c'est-à-dire qu'il n'arrive pas à se représenter la page sur laquelle il se trouve.

- | | | |
|-----|------|---|
| EN3 | 589. | donc vous votre accès c'est en ensemble de, de c'est (rires) comment ça |
| | 590. | se repro() voilà c'est (rires) c'est difficile attendez je réfléchis avant de |
| | 591. | poser une question (rires) c'est-à-dire que vous avez une suite de: |
| ET1 | 592. | oui une suite de liens |
| EN3 | 593. | une suite de liens |
| ET1 | 594. | je sais pas si c'est à droite à gauche en haut en bas c'est que des suites |
| | 595. | de liens |
| EN3 | 596. | voilà + et il vous dit voilà y'a ça il vous explique voilà donc vous en fin |
| | 597. | de compte il faut construire une suite de liens qui soient logiques |

L'enseignant essaie de comprendre ce qui se passe lorsque l'étudiant navigue sur le site. [Lignes 589 à 591] EN3 peine à demander des explicitations à l'étudiant. Les marques d'hésitation sont nombreuses : les balbutiements « de, de », la troncation « se repro () », les énoncés inachevés « c'est », « voilà c'est » et qui sont d'ailleurs interrompus par des rires qui sembleraient masqués une certaine gêne. Sa difficulté est d'ailleurs clairement exprimée : « c'est difficile ». Alors qu'il commence une formulation [ligne 592] : « c'est-à-dire que vous avez une suite de: », l'étudiant l'interrompt pour terminer la phrase. Cette interruption est finalement bénéfique à l'enseignant qui peinait dans sa formulation. L'étudiant poursuit en précisant quelles sont ses difficultés : la représentation spatiale des éléments se trouvant sur la page sur laquelle il se trouve. Finalement, dans cette interaction qui vise à ce que l'enseignant saisisse la problématique de l'étudiant, ce dernier concourt à la compréhension de l'enseignant. Nous pouvons donc bien parler de coopération au sens donné par Piaget : « La coopération devient un cas particulier de la coordination des actions. [...] la coopération, et celle-ci est à comprendre comme un ensemble de co-opérations (opérations effectuées en commun). » (Montangero et Maurice Naville, 1994 : 110).

Le cours se poursuit.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- EN3 566. donc vous devez trouver quelque chose pour que le non-voyant puisse
567. donc suivre les différentes instructions et finisse par lire d'une certaine
568. façon + ben alors dans ce cas-là étant donné attendez, attendez on va
569. revenir plus + est-ce qu'on a intérêt à faire un site NON autant faire une
570. page Word
- ET1 571. avec des liens: ?
- EN3 572. oui
- ET1 573. avec des liens: hypertextes ?
- EN3 574. oui
- ET1 575. oui c'est possible oui
- TUT 576. c'est ce qu'il me disait tout à l'heure
- EN3 577. oui
- ET1 578. c'est ce que je lui disais tout à l'heure

Après avoir essayé l'interface de *Google sites*, l'enseignant comprend finalement que cet outil n'est pas adapté à l'étudiant non-voyant d'autant que l'exercice consistant à créer un site destiné à un public non-voyant ; l'usage de ce site apparaît donc doublement inadapté. Cette séquence met en scène la nouvelle proposition émise par l'enseignant. Nous remarquons comme précédemment des marques de sa réflexion : les pauses après « façon » [ligne 568] et plus [ligne 569], le terme « attendez » qui est d'ailleurs répété. Puis, l'enseignant conclut sa réflexion en proposant un logiciel de texte tel que Word. Il est très intéressant de constater que finalement cette proposition vient rejoindre l'opinion de l'étudiant. Ce dernier énonçait à son tuteur justement le fait que cela serait plus facile de le faire sur ce type de logiciel. S'il a fallu un temps de réflexion à l'enseignant pour comprendre les soucis de l'étudiant, il est intéressant d'observer que finalement il rejoint les propos de l'étudiant et a donc compris la procédure à suivre dans le cas d'un étudiant non-voyant. Demeure toutefois le problème de l'utilisation d'un outil destiné à créer des exercices interactifs.

- ET1 592. d'accord + par contre pour les exercices euh pour Hot Potatoes puisque:
- EN3 593. oui
- ET1 594. moi j'ai pas accès à Hot Potatoes [...]
- EN3 595. donc à supprimer
- ET1 596. donc je peux utiliser par exemple
- EN3 597. autre chose
- ET1 598. je fais des trous mais je laisse des espaces quoi ?
- EN3 599. oui il faut que vous fassiez quelque chose qui soit adapté à votre public
600. c'est pas la peine que écoutez c'est, c'est moi parce que je,
601. mais en fin de compte faut se mettre à la personne
602. du public enfin de du public ciblé donc c'est pas la peine de proposer

L'étudiant rencontre un nouveau frein technique, l'outil utilisé par les autres étudiants ne lui est encore pas accessible. Nous rappellerons que l'exerciseur Hot Potatoes¹ permet de créer différents types d'exercices : grille de mots croisés, questionnaire à choix multiples, texte à trous à compléter. Ceux-ci peuvent être mis en ligne sur le web. Là encore l'inaccessibilité par le lecteur d'écran demande à changer de modalité de création d'exercices. Certainement rassurée par les échanges précédents avec l'enseignant, c'est cette fois l'étudiant qui propose comment remplacer cet outil : [ligne 598] « je fais des trous mais je laisse des espaces quoi ? ». Les propos de l'enseignant [lignes 600-601] expliquent le fait que dans une configuration telle que celle-ci, l'adaptation du cours doit se faire en coopération entre les deux protagonistes. En effet, lorsqu'il dit : « je réfléchis + comme un voyant », il énonce finalement un *allant de soi* puisqu'en tant que voyant il paraît évident de réfléchir de la sorte mais surtout cela signifie que le non-voyant doit expliciter ses difficultés pour que celles-ci puissent être comprises. L'enseignant confronté à une situation inédite doit compter sur la coopération de l'étudiant pour pouvoir lui apporter son soutien. Il s'agit bien d'une activité coopérative où chacun des acteurs doit participer.

624. c'est: donc faites quelque chose sur Word ça va être la conclusion de la
625. journée (rires) tout ça pour ça (rires) vous auriez pu le dire avant (rires)
- TUT 626. c'est vrai c'est rigolo parce qu'il me l'a dit au début il m'a dit mais là
627. j'ai aucun moyen de savoir où est-ce que j'écris comment j'écris mais
628. sur Word
- ET1 629. sur Word oui j'ai des moyens
- EN3 630. faisons quelque chose sur Word + voilà

L'enseignant fait appel à l'humour, exprimé par des rires, pour signifier à l'étudiant qu'il aurait pu éviter toutes ces recherches d'adaptation s'il avait exprimé plus tôt le souhait de travailler sur Word. Nous pensons que dans ce cas la fonction humoristique vise à énoncer une vérité sans pour autant froisser son interlocuteur (Ziv et Diem, 1987). Cela indique également que l'enseignant ne tient pas rigueur à l'étudiant de l'exercice que cela lui a occasionné. Nous postulons que l'étudiant dans sa position de soumission à la hiérarchie de l'enseignant a ressenti une gêne à la communication. Il avait dit à son tuteur que ce serait mieux de faire l'exercice sur Word mais n'a vraisemblablement pas osé le dire à son enseignant puisqu'il a attendu que la proposition vienne de ce dernier.

¹ Site de l'éditeur : <http://www.sequane.com/>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- ET1 637. par contre il y a aussi quelque chose
EN3 638. hum
ET1 639. c'est que par exemple je parle pas de vous hein je parle en général pour
640. le correcteur c'est pas joli
EN3 641. oui ben
ET1 642. donc ça je pense ça va, ça va un peu agir sur la psychologie du
643. correcteur quand même
TUT 644. sur la note
ET1 645. à moins sur la note oui en plus (rires) à moins que ce soit enfin lu par
646. des non-voyants
EN3 647. non mais aussi c'est peut-être aussi quelque chose à écrire quelque part:
648. enfin pour le correcteur peut-être faire une note au correcteur dire voilà
649. c'est fait pour des non-voyants et ça vous paraît pas JOLI mais c'est :
650. l'intérêt c'est pas le joli c'est l'accessibilité
ET1 651. d'accord

Ce dernier extrait de la séance de cours soulève une inquiétude de l'étudiant. Les voyants sont habitués à prendre acte de la présentation du rendu de devoir. L'absence de vision rend difficile cet exercice car comment se représenter ce que les autres voient alors que soi-même on ne voit pas ? Explicitement, ce qui préoccupe l'étudiant ce n'est pas tant l'aspect de son document mais la façon dont cela va influencer le correcteur. En effet, la motivation extrinsèque d'un rendu de devoir est la réussite. L'enseignant trouve une nouvelle fois comment rassurer l'étudiant.

Pour conclure sur l'analyse de cette situation pédagogique, il convient de préciser que l'enseignant a finalement mené deux cours en parallèle. D'une part, le cours se déroulait comme il était prévu avec l'étudiant lambda et d'autre part l'enseignant individualisait une action auprès de l'étudiant non-voyant. Ce qui a peut-être favorisé cette possibilité c'est que dans ce cours il y avait peu d'étudiants : cinq. Il est évidemment plus aisé d'être plus attentif aux difficultés de chaque étudiant lorsque le nombre est réduit. Toutefois, l'improvisation d'une modalité différentielle pour l'un de ces étudiants (sans connaissance du handicap qui plus est) reste une difficulté. Comme cet enseignant a su le faire, il faut alors mobiliser ses capacités d'adaptation pour faire face et aider l'étudiant non-voyant à ne pas se trouver en position d'échec.

2. L'exemple d'un dossier à réaliser

Lors de notre immersion en observation participante, nous avons pu constater différents obstacles rencontrés lors d'un cours intitulé « Interactions et technologies ». Dans l'exemple qui suit, nous verrons les difficultés auxquelles l'étudiant s'est trouvé confronté pour pouvoir suivre l'enseignement de ce TD.

Lors de la première séance de cours, l'enseignant a distribué des articles à lire sur lesquels il posait des questions. Au vu de la longueur du texte, l'assistant a choisi de lire les articles

dans sa tête puis de les résumer à l'étudiant afin qu'il puisse en prendre connaissance. Toutefois, il en a résulté une perte d'informations pour l'étudiant qui n'est alors pas en mesure de prendre connaissance de la totalité du texte. Peut-être aurait-il fallu qu'il soit proposé que les étudiants fassent une lecture à voix haute avant de leur donner un temps de réflexion. Pour les séances à venir, afin de remédier à ce problème, l'enseignant a alors proposé de mettre à disposition de l'étudiant les articles sur la plateforme d'apprentissage quelques jours avant le cours afin qu'il puisse en prendre connaissance avant de se rendre au cours. Le problème de la lecture des articles ayant été résolu, un autre problème s'est présenté. Ce cours propose des analyses de conversation à travers l'usage des technologies. Des vidéos sont donc montrées dans le but de les analyser : tours de parole, gestualité associée dans la prise des tours, façon de s'imposer dans l'espace interactionnel... Cette ressource n'étant accessible par l'étudiant qu'au niveau de l'écoute, l'assistant pédagogique expliquait à ce dernier ce qui se déroulait sur la vidéo au fur et à mesure. Afin de décrire le visuel à un non-voyant il est alors nécessaire de faire appel à la fonction descriptive du discours; ce qui implique que l'étudiant doive s'appuyer sur les capacités d'analyse de son assistant. Cet exercice a duré deux séances de travaux dirigés, ce qui a été difficile pour l'étudiant qui a avoué ne pas vraiment comprendre ce qui se déroulait. Difficile cependant de substituer un autre élément à la vidéo sachant que l'analyse des interactions à travers les vidéos fait partie intégrante de ce cours. Il est effectivement demandé à l'enseignant de s'adapter au handicap de l'étudiant et c'est ce qu'il a fait dans un premier temps en anticipant l'envoi des articles mais cela s'est avéré difficile sur la présentation des vidéos.

Concernant les modalités d'examen de ce cours, il était proposé deux modalités au choix :

1. soit un devoir sur table de deux heures (questions de cours) ;
2. soit un dossier (pouvant être réalisé en binôme ou trinôme) à rendre en fin de semestre (date à préciser), comprenant :
 - un enregistrement audiovisuel d'une interaction (impliquant des technologies). Le fichier vidéo devant être transmis sur un format MPG4 ;
 - une transcription d'une minute centrée sur la dimension sonore de l'activité observée.

S'adaptant à l'étudiant, l'enseignant lui a alors proposé dans le cas où il choisirait la seconde solution, d'effectuer un enregistrement audio à la place de l'enregistrement audiovisuel. Malgré ce changement, l'accomplissement de ce devoir n'a pu se faire que grâce à l'aide de son tuteur. Faire une transcription consiste à écouter et noter ce que l'on entend, mais dans le cas de l'étudiant non-voyant cet exercice est compliqué puisque tout s'exécute sur l'ordinateur avec la synthèse vocale. Or, le fait d'écouter le texte à transcrire et entendre en même temps sa saisie par la synthèse vocale fait double écho. Cela a d'ailleurs été remarqué lors de la séance de transcription :

CorpusVII

- | | | |
|-----|----|---|
| TUT | 1. | et tu sais que ça c'est impossible que tu le fasses tout seul en vérité |
| | 2. | parce que comment tu fais ? ça parle tu ouvres une autre fenêtre où tu |
| | 3. | écris en même temps pendant que la synthèse vocale te lit ce que tu |

4. écris ce que tu écoutes c'est un truc infaisable

Le travail effectué à deux se déroule de la façon suivante : l'étudiant est installé devant son poste d'ordinateur et il manipule le fichier à transcrire par des allers retours permettant de bien saisir toutes les données ; pendant ce temps son tuteur écrit les données sur une feuille. Puis, il les dicte à l'étudiant qui les saisit sur traitement de texte afin qu'il puisse les consulter et les travailler. Le problème central vient du fait qu'en se basant sur l'audition uniquement, l'étudiant se retrouve confronté à un flot d'informations quasi simultanées qu'il est alors très difficile à gérer. Nous comprenons la rapidité des actions dans la succession des verbes d'actions émis par le tuteur :

- [ligne 3] « parle » (la synthèse vocale) et « ouvre » et « écris » (l'étudiant) sont des actions quasi simultanées ; puis « lit » synthèse vocale et « cris » et « écoutes » (l'étudiant).

La simultanété est quant à elle marquée par l'adverbe de simultanété « en même temps » et la conjonction temporelle « pendant que ». Par la suite, l'étudiant explique que lorsque deux solutions sont proposées et qu'une d'entre elles est impossible à faire, il lui reste évidemment la solution d'opter pour la seconde. Cette pratique montre en fait que le choix n'existe pas pour lui car ce sont des paramètres de faisabilité qui oriente l'évaluation. D'ailleurs, il ne semble pas expliciter cette absence de choix.

Corpus VII

- | | | |
|-----|-----|--|
| ET1 | 16. | si je sais pas comment faire mon dossier je prends le devoir sur table |
| | 17. | normal voilà quoi |
| TUT | 18. | donc tout seul t'aurais pas pu le faire ça |
| ET1 | 19. | non la transcription non mais attention pas le reste |
| TUT | 20. | oui la transcription |
| ET1 | 21. | oui la transcription voilà exact |

Ces propos sont ponctués d'un « normal voilà quoi » [ligne 17] qui vient marquer un caractère logique et évident. Et même si l'étudiant admet que, seule, la première option d'examen s'avérerait impossible, il tient à préciser que la restriction est uniquement due à la transcription. Nous pouvons penser que son besoin de préciser la non-faisabilité de la tâche de la transcription seulement [ligne 19] « non mais attention pas le reste », résulte d'une volonté de ne pas se mettre en situation d'incapacité qui le dévaloriserait aux yeux de son interlocuteur. Cependant, la présence d'un assistant lui a été nécessaire pour les Travaux Dirigés. En effet, nous avons vu que bien que l'aide de son assistant ait été indispensable pour qu'il puisse effectuer ce travail, il a tout de même bénéficié d'une adaptation de la forme du devoir par son enseignant. Les enseignants sont des acteurs importants de l'apprentissage universitaire qui peuvent représenter un réel soutien pour les étudiants déficients visuels.

3. Pratiques enseignante

L'adaptation de l'enseignant à la pathologie de l'étudiant prend des formes variées. En nous appuyant sur des extraits provenant du corpus recueilli dans cette recherche, nous en verrons différents exemples. L'extrait qui suit provient d'un entretien entre l'enseignant EN2, l'étudiant ET1 et son tuteur. La problématique est commune à celle du cours « Interactions, Travail et Technologie »¹ en ce sens que le travail qui est initialement demandé consiste à analyser une vidéo.

Corpus IV

- EN2 31. une observation suivie d'une analyse sur la façon dont une interaction
32. impliquant une pratique culturelle une pratique médiatique une pratique
33. communicationnelle ou médiatisée est produite donc qu'est-ce qui vous
34. intéresse le mieux ? qu'est-ce que vous pouvez mettre en œuvre ?
35. sachant que voilà pour ce qui concerne la transcription je ne vous
36. demanderai évidemment pas une transcription telle que celle que je
37. demanderai à vos autres collègues l'idée est que vous puissiez trouver
38. construire un matériau exploitable par vous et pour vous voilà que vous
39. soyez le plus à l'aise possible pour faire quelque chose d'essayer de
40. trouver quelque chose sur cette activité média culture communication

Le travail demandé par l'enseignant est un dossier comportant une analyse à rendre. Tout d'abord, l'enseignant part de la généralité du cours en spécifiant les attentes inhérentes au dossier puis s'enquiert de la spécificité de l'étudiant. Nous retrouvons un procédé interrogatif qui signifie que l'enseignant attend la coopération de l'étudiant afin de mettre en œuvre les ajustements nécessaires. Les interrogations sont de deux ordres : premièrement l'enseignant questionne l'intérêt de l'étudiant, c'est-à-dire qu'il interpelle sa motivation intrinsèque [lignes 33-34] « qu'est-ce qui vous intéresse le mieux ? ». Ce procédé est intéressant car devant la difficulté, l'étudiant déficient visuel peut se sentir désemparé² ; en appeler à ses centres d'intérêt est un moyen de le positionner dans une dynamique positive. La seconde question se réfère aux capacités de l'étudiant, ceci est parfaitement illustré par le choix d'utiliser le verbe « pouvoir » [ligne 34] « qu'est-ce que vous pouvez mettre en œuvre ? ». L'enseignant souligne son choix de faire appel à une *pédagogie différenciée* : [lignes 35 à 37] « je ne vous demanderai évidemment pas une transcription telle que celle que

¹ Partie IV – Chapitre 2 - 2

² Notons que cet entretien a eu lieu à la demande de l'étudiant qui s'inquiétait du fait de ne pouvoir effectuer pleinement le travail demandé.

je demanderai à vos autres collègues ». Puis, nous retrouvons dans les propositions de l'enseignant un objectif en termes de capacité [ligne 37] « que vous puissiez trouver », et une marque de différenciation [ligne 38] « par vous et pour vous ». L'enseignant n'a pas de proposition d'adaptation toute faite, il demande à l'étudiant d'y réfléchir ce qui peut signifier qu'il est difficile pour l'enseignant d'appréhender ce que peut faire l'étudiant ou bien qu'il ne souhaite pas lui imposer quelque chose. C'est ce que peut nous laisser à penser ce qu'il dit [lignes 38-39] « que vous soyez le plus à l'aise possible ». Il lui paraîtrait alors plus pertinent d'inciter l'étudiant proposer une solution. Dans tous les cas, l'intérêt de cet extrait nous apparaît dans l'acte de prise en compte de la situation spécifique de l'étudiant par l'enseignant et par le fait que ce dernier a besoin de la coopération du premier pour pouvoir l'aider au mieux. L'enseignant EN2 est également attentif à ce que l'étudiant puisse bénéficier du contenu de son enseignement.

Corpus IV

64. considérer ce que je vous propose comme une obligation + pour ce qui
65. concerne le cours est-ce que vous avez des difficultés ? est-ce que ça
66. va ?
- ET1 67. en fait j'organise mes cours par semaine et la semaine prochaine c'est la
68. semaine du cours d'ethnographie de la communication
- EN2 69. est-ce qu'il faut que je vous envoie le cours ou est-ce que les
70. diaporamas c'est suffisant ?
- ET1 71. oui s'il vous plaît
- EN2 72. bon alors je vous envoie les cours écrits
- ET1 73. oui s'il vous plaît

Une fois le problème du rendu de dossier traité, l'enseignant s'enquiert des autres difficultés que pourrait rencontrer l'étudiant. La sollicitude de l'enseignant se retrouve dans les multiples interrogations qu'il formule. [Ligne 3] « est-ce que vous avez des difficultés? est-ce que ça va? » Cela témoigne de sa volonté de soutenir l'étudiant, de prendre en compte les caractéristiques de sa situation, de pallier les problèmes qu'il pourrait rencontrer. L'interrogation de l'enseignant [ligne 70] concerne plus précisément l'accès de l'étudiant aux contenus du cours. Les diaporamas mis en ligne sont une trace du cours, un résumé du contenu, mais ne sont toutefois pas suffisants pour cet étudiant qui ne peut prendre de notes du cours. La question de EN2 en termes de "suffisant" est donc bien ciblée. Nous voyons d'ailleurs que l'étudiant répond favorablement à sa proposition, ce qui signifie son utilité. L'enseignant EN6, ci-après, prend également en compte des situations des étudiants malvoyants par la régulation de son débit de parole lors de ses enseignements en cours magistral.

Corpus XXIII

- EN6 9. j'ai un œil sur elle parce que je me dis que ET8 a sa machine donc il
10. faut pas non plus leur compliquer trop l'existence donc je suis attentive
11. je peux dire que ma technique c'est ça c'est effectivement si j'ai

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

12. l'impression qu'elles sont accrochées à leur::: à leur machine
13. éperdument je fais en sorte de ralentir le débit

Cet enseignant affiche clairement sa volonté d'aider autant que possible ET8. Nous postulons qu'évidemment si l'enseignant est sensibilisé aux difficultés de l'étudiant, c'est qu'en amont il a bénéficié d'informations sur sa situation. Dans ces propos : « accrochées [...] éperdument » [lignes 12-13], nous trouvons l'idée de pression temporelle exercée par la vitesse requise par l'exercice de la prise de notes. Evidemment, « ralentir le débit » [ligne 13] comme le fait l'enseignant est la meilleure option. Cet enseignant tient compte de la minorité et module son temps didactique. Pourtant dans l'extrait suivant, l'étudiant n°3 exprime son opinion et déclare que selon lui les étudiants font plus d'efforts d'adaptation que les enseignants.

Corpus XI

- ENQ 442. en fait qui s'adapte ? est-ce que c'est vous qui vous adaptez aux profs
443. ou est-ce que c'est eux qui s'adaptent ?
- ET3 444. la plupart du temps c'est nous qu'on s'adapte enfin moi je le ressens
445. comme ça hein parce que moi y'a beaucoup de profs dans l'ensemble je
446. vois quand je vais demander + quand je vois qu'ils ont pas envie et que
447. c'est forcé c'est moi qui m'adapte hein je prends mes notes comme je
448. peux ben voilà ou alors comme ce prof là j'ai décidé de ne plus y aller
449. parce que ça servait à rien
- ENQ 450. moi j'ai l'impression qu'eux s'adaptent aussi
- ET3 451. oh oui je dis pas le contraire [...] y'a eu elle et puis une prof en
452. développement car j'étais en spécialité développement qui m'a fait
453. pareil des dessins sur le bonhomme sur plein de trucs avec de la pâte en
454. relief elle avait trouvé ça dans un magasin classique et elle a trouvé ça
455. ça c'était vachement utile pour faire du relief pour m'expliquer des
456. dessins d'enfants des représentations quand on avait travaillé sur les
457. angles enfin tout ça et du coup euh :: ça m'aidait aussi pour faire mon
458. TE¹ de troisième année [...]

¹ TE : travail d'étude

La première partie de cet échange [lignes 443 à 449] montre que les enseignants ne sont pas toujours disposés à s'adapter à une situation d'apprentissage différente. L'étudiant relate que lors de ses requêtes pour avoir les cours en format numérique, il se trouve confronté à la réticence de certains enseignants. Il énonce [lignes 446 et 447] « je vois qu'ils ont pas envie et que c'est forcé ». La contrainte que cela semble générer pour l'enseignant devient une gêne pour l'étudiant. Lorsqu'il rencontre ce type de réactions, l'étudiant s'adapte [ligne 447] ou alors il décide même de ne plus aller en cours « parce que ça servait à rien » [ligne 449].

Pourtant, la seconde partie met en avant la réussite d'une enseignante qui a su adapter son cours en suppléant les schémas classiques par des dessins en pâte à relief. Evidemment, cela implique que l'enseignant a mené une réflexion, qu'il a pris le temps de réfléchir sur ce qu'il était possible de faire pour pallier l'incapacité visuelle de l'étudiant. Sachant que les deux modalités supplétives sont tactiles et auditives, son choix paraît des plus pertinents. L'étudiant affirme l'efficacité de cette action [ligne 455] « c'était vachement utile ». L'adoption d'une *pédagogie différenciée* apparaît alors encore une fois comme un choix judicieux et approprié. Nous avons également recueilli l'opinion d'un chargé d'accueil sur la prise en compte des situations de handicap par les enseignants.

Corpus XIV

- CA2 385. c'est vrai que souvent ben la biologie et chimie ça rencontre un grand
386. succès c'est une filière qui est très convoitée c'est là d'ailleurs où on a
387. le plus d'étudiants en situation de handicap donc ce qui fait que les
388. enseignants ben sont toujours un peu les même qu'on retrouve + chaque
389. année ils disent ben oui mais ça maintenant on sait on en a eu l'année
390. dernière des étudiants qui présentent le même type de handicap donc ils
391. sont de par le fait au fur et à mesure que les années passent ils ont
392. rencontré des situations où il y a eu des adaptations donc en fait d'année
393. en année ils savent voilà
- ENQ 394. en fait ils s'adaptent
- CA2 395. exactement puisqu'on a aussi un service d'interprétariat qui a une

Le chargé d'accueil nous fait partager son expérience vis-à-vis de l'adaptation des enseignants aux situations de handicap. En tant que personne référente de l'étudiant en situation de handicap, le chargé d'accueil fait souvent le relais entre l'étudiant et l'enseignant. Il informe l'enseignant de la situation de l'étudiant et le sollicite lorsque des adaptations sont requises. Ce que ce chargé d'accueil raconte met en relation l'expérience acquise par l'enseignant, « on en a eu l'année dernière des étudiants qui présentent le même type de handicap » [lignes 389-390] avec la confrontation présente à une situation similaire « maintenant on sait » [ligne 389]. Ainsi donc, le discours rapporté direct nous fait entendre la voix de ces enseignants qui s'adaptent progressivement aux situations qu'ils rencontrent en développant un savoir-faire (la mise en œuvre des connaissances) qui se développe dans la pratique, avec l'expérience. L'expérience se réfère à des savoir-être et/ou des savoir-faire qui s'acquièrent avec le temps, au fil de la vie professionnelle. Nous retrouvons les expressions

du champ de la progression chronologique : « au fur et à mesure » [ligne 391] et « d'année en année » [ligne 393]. Ainsi, la gestion d'étudiants en situation spécifique par l'enseignant transite par une phase d'assimilation où il intègre les données inhérentes à la rencontre avec la situation inédite, puis vient la phase d'accommodation où il ajuste son action aux besoins de l'étudiant (Piaget, 1967). Avec la pratique, l'assimilation est plus rapide. Comme le dit l'enquêteur [ligne 394] : « en fait ils s'adaptent ».

Pour conclure ce chapitre, nous résumerons ce qui a été précédemment énoncé en soulignant que finalement ce ne sont pas seulement les étudiants mais tous les acteurs de la vie universitaire concernés par la déficience visuelle qui s'adaptent. La rencontre avec la pathologie s'effectue petit à petit, au fur et à mesure de la rencontre avec les étudiants et en coopération avec ces derniers.

Chapitre 3

Préconisations à destination des enseignants

Au cours de ce dernier chapitre, nous tenterons d'apporter quelques pistes de réflexion à destination des enseignants amenés à se retrouver en situation d'enseignement auprès d'étudiants déficients visuels. Nous ne prétendons pas faire un livre blanc de l'enseignement auprès des publics déficients visuels car le Ministère de l'Education Nationale a déjà mis à disposition un guide intitulé : « Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (élèves malvoyants ou aveugles) »¹. Nous proposons seulement de partager une réflexion issue de nos analyses qui pourrait être susceptible d'apporter des éléments de réponse aux améliorations pouvant encore être apportées. Il ne s'agit pas de modifier des pratiques essentiellement basées sur l'information visuelle qui correspondent à la grande majorité des étudiants mais plutôt de mettre à disposition l'information sous une forme différente pour ce public et d'adapter les enseignements.

Premièrement, nous verrons comment l'étudiant non-voyant ET1 a tiré parti du réseau social Facebook dans le cadre universitaire. Deuxièmement, nous proposerons la pédagogie différenciée comme méthode adaptée à l'étudiant déficient visuel. Troisièmement, pour pallier les freins techniques nous suggérerons une généralisation des cours en ligne. Quatrièmement, nous nous intéresserons à la transformation du support : de l'iconique au textuel. Enfin, ce sera le passage de l'iconique au tactile ou à l'audio que nous inciterons à mettre en œuvre.

1. Une pratique sociale favorisant la communication : le réseautage.

« Le fait d'aller sur Facebook n'est pas à mon sens un vecteur d'isolement, mais un vecteur de lien social. Beaucoup de gens ont des amis virtuels, certes, mais échangent même

¹ Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et de la Vie Associative « éducol » [En ligne] http://media.eduscol.education.fr/file/ASH/35/7/guide_eleves_deficients_visuels_116357.pdf (page consultée le 16 novembre 2011)

s'ils ne se voient pas. » (Sibilaud, 2009)¹. Le réseautage social consiste à mettre en œuvre des moyens afin de relier des personnes entre elles via les applications informatiques liées à Internet. Dana Boyd, experte en media social à l'Université de Berkeley, Californie, propose la définition suivante : "a "social network site" is a category of websites with profiles, semi-persistent public commentary on the profile, and a traversable publicly articulated social network displayed in relation to the profile."² Parmi ces réseaux, Facebook est lancé en janvier 2004 sur le campus de Harvard. Avant celui-ci existait déjà d'autres réseaux sociaux tels que Myspace et « Copains d'Avant », pourtant Facebook devient un vrai phénomène mondial et remporte l'adhésion de cinq cents millions d'individus dans plus de deux cents pays et plus particulièrement auprès des jeunes. 21,7 millions des internautes français se sont déjà rendus sur une plateforme sociale (Ipsos, décembre 2008). Sa popularité, surtout chez les jeunes, apparaît alors d'emblée comme une raison de s'y intéresser. Devant l'ampleur du phénomène, des recherches ont rapidement été menées sur le sujet et certains enseignant-chercheurs se sont interrogés sur son potentiel à l'utiliser dans le cadre pédagogique. Ainsi Mazer, Murphy and Simonds (2007) expliquent qu'il est important que la communauté universitaire comprenne l'intérêt que portent les étudiants à utiliser Facebook. Ce dernier a une grande influence sur la motivation des étudiants à apprendre ainsi que sur le climat du groupe. Un des intérêts de cet outil serait donc affectivo-motivationnel. Pourtant comme nous pouvons le lire sur la page d'accueil du site, Facebook n'est initialement pas prévu pour un cadre pédagogique pourtant de nombreux groupes se sont créés dans des filières d'enseignement. La page d'accueil du site nous informe d'ailleurs sur ces potentiels d'utilisation :

¹ Sibilaud Y., (20 mars 2009) Var Matin. Programme Espace régional Internet citoyen, [en ligne] <http://www.varmatin.com/ta/internet/178474/draguignan-favoriser-l-integration-sociale-par-le-biais-dinternet> (page consultée le 16/10/09)

² Boyd D., Making connections where none previously existed, [en ligne] http://www.zephoria.org/thoughts/archives/2006/11/10/social_network_1.html (page consultée le 16/10/09)

Œuvre non reproduite par respect du droit d'auteur

Figure 15. Page d'accueil du site Facebook : <http://www.facebook.com>
(copie écran effectuée le 7 octobre 2010)

Quelles sont alors les raisons d'un étudiant non-voyant d'utiliser cet outil dans un cadre pour lequel il n'était pas prévu ?

1.1 Accéder aux informations.

Selon Vygotski (1962,1978) l'outil est médiateur de la relation de l'homme à l'environnement. Grâce à celui-ci, l'individu va pouvoir agir de manière instrumentalisée sur son environnement et nécessairement par cette entremise et va réfléchir à l'usage social de l'ordinateur. D'un point de vue sociocognitivist (Vygotski, 1962 ; Lave & Wenger, 1991), l'interaction, en tant que procédé social, est perçue comme cruciale dans le processus d'apprentissage. En effet, si participer aux activités de communication contribue à la construction de la connaissance, par la relation aux autres les étudiants peuvent trouver un soutien affectif et moral. Or, la cécité peut être un réel frein à la communication. En effet, en début d'année universitaire, alors que l'étudiant ET1 est arrivé à l'université, il ne connaissait encore aucun de ses pairs. Il est apparu qu'il était difficile pour lui d'aller vers les autres et de communiquer pour aller chercher des informations. Les facteurs de cette difficulté à communiquer peuvent effectivement être liés à la cécité mais peuvent également provenir du caractère timide de l'étudiant qui aura certainement été accentué par la cécité. Une

méconnaissance du fonctionnement de l'université aura aussi été source de difficultés à trouver les informations qu'il cherchait : date de réunion de prérentrée, planning etc....

Afin de pallier ces difficultés à entrer en relation avec ses pairs, l'étudiant a choisi de rejoindre un groupe social sur Facebook : *le groupe des L3 Sciences du langage*. De nombreux groupes universitaires sont ainsi créés par filière sur ce réseau social. En effet, l'une des caractéristiques de ce réseau social réside dans le fait que les individus se regroupent par centre d'intérêt. Ce site n'était à la base pas prévu pour exprimer des opinions mais il y a eu une dérive, une dynamique propre de cet outil dont le gain est la motivation sociale. Pour Gaines et Mondak: "Facebook is fundamentally a public forum for socializing: posting and sharing photos; commenting on photos and all other aspects of other users' pages and profiles; making (and occasionally breaking) friends with other users; and, in general, broadcasting one's preferences, alliances, and activities"¹. (2008 : 3)

C'est entre autres la difficulté d'accéder aux informations visuelles comme celles sur les panneaux d'affichage de l'Université et le fait de devoir solliciter son assistant pédagogique pour se rendre sur le lieu géographique de l'information qui a poussé l'étudiant à rechercher de l'information par d'autres sources plus facile d'accès pour lui. L'information numérique circule ainsi à travers ce réseau social qui fait appel à une solidarité de groupe car il est un instrument du collectif. Par exemple, comme nous le montre cette copie d'écran, « L3 MCC » donne une information concernant le fait que le responsable du groupe MCC a écrit à des enseignantes pour faire état de dysfonctionnements. Apparemment, ET1 ne sait pas de quoi il s'agit et profite du forum pour poser la question « tu parles de quel dysfonctionnement? »

¹Traduction libre : « Facebook est fondamentalement un forum public de socialisation, d'affichage et de partage de photos, de commentaires de photos sur les pages et profils d'autres utilisateurs ; qui permet de se faire amis (et parfois de rompre) avec d'autres utilisateurs, et, en général de diffuser ses préférences, ses alliances et ses activités »

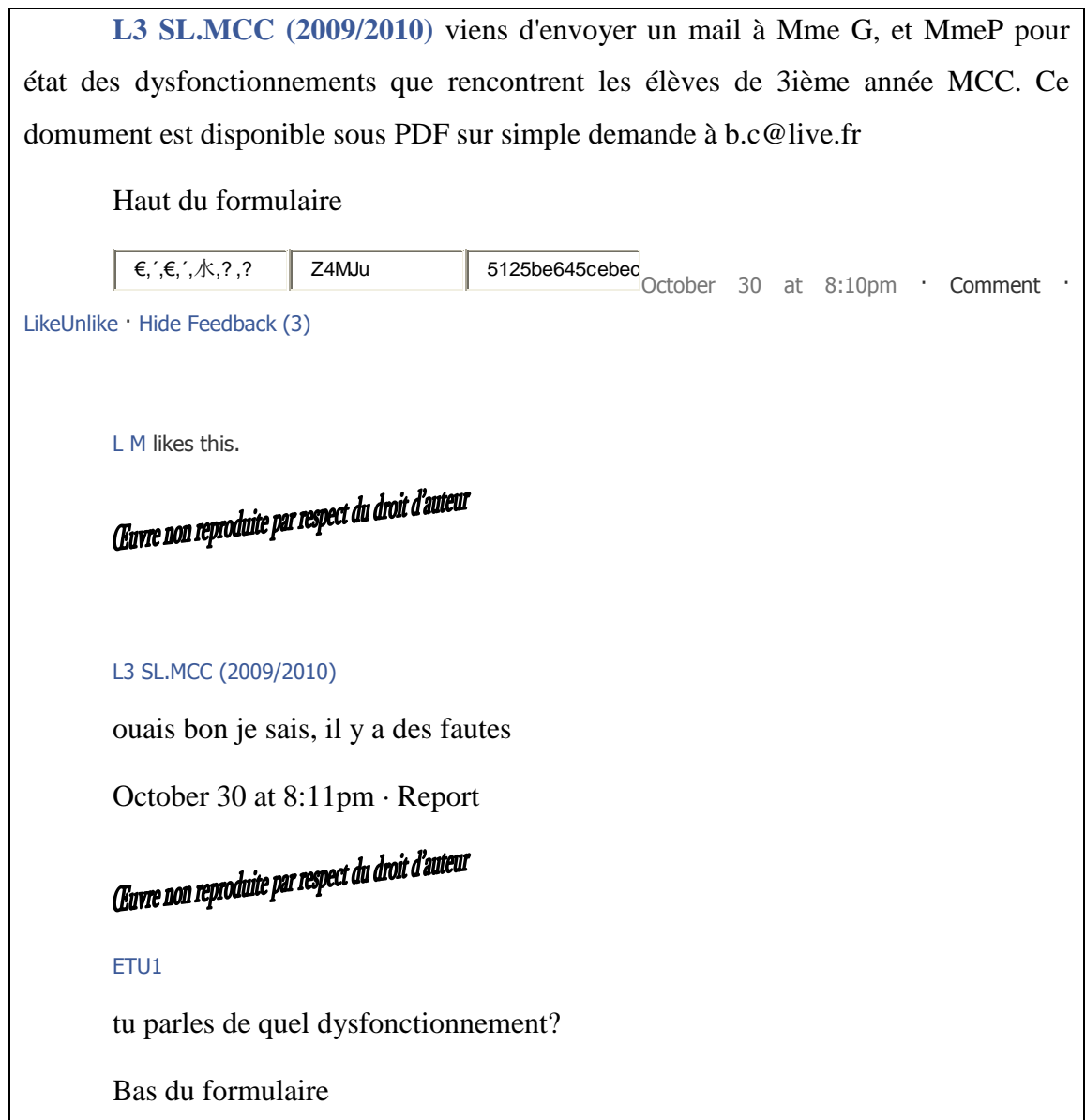


Figure 16. Copie écran Facebook (effectuée le 30 octobre 2010)

Un des intérêts de cet outil pour ET1 relève du fait que l'information numérique est plus facile d'accès pour lui car il lui suffit de se connecter et d'aller lire sur son ordinateur les informations grâce au lecteur d'écran. Malgré le fait de devoir naviguer sur un site avec beaucoup d'images visuelles et de publicité, cela reste bien plus facile pour lui que de devoir se faire accompagner régulièrement sur les panneaux d'affichage de l'université. Ainsi, il a pu prendre connaissance de l'information diffusée qu'il ignorait jusqu'à alors. Diverses autres sont partagées :

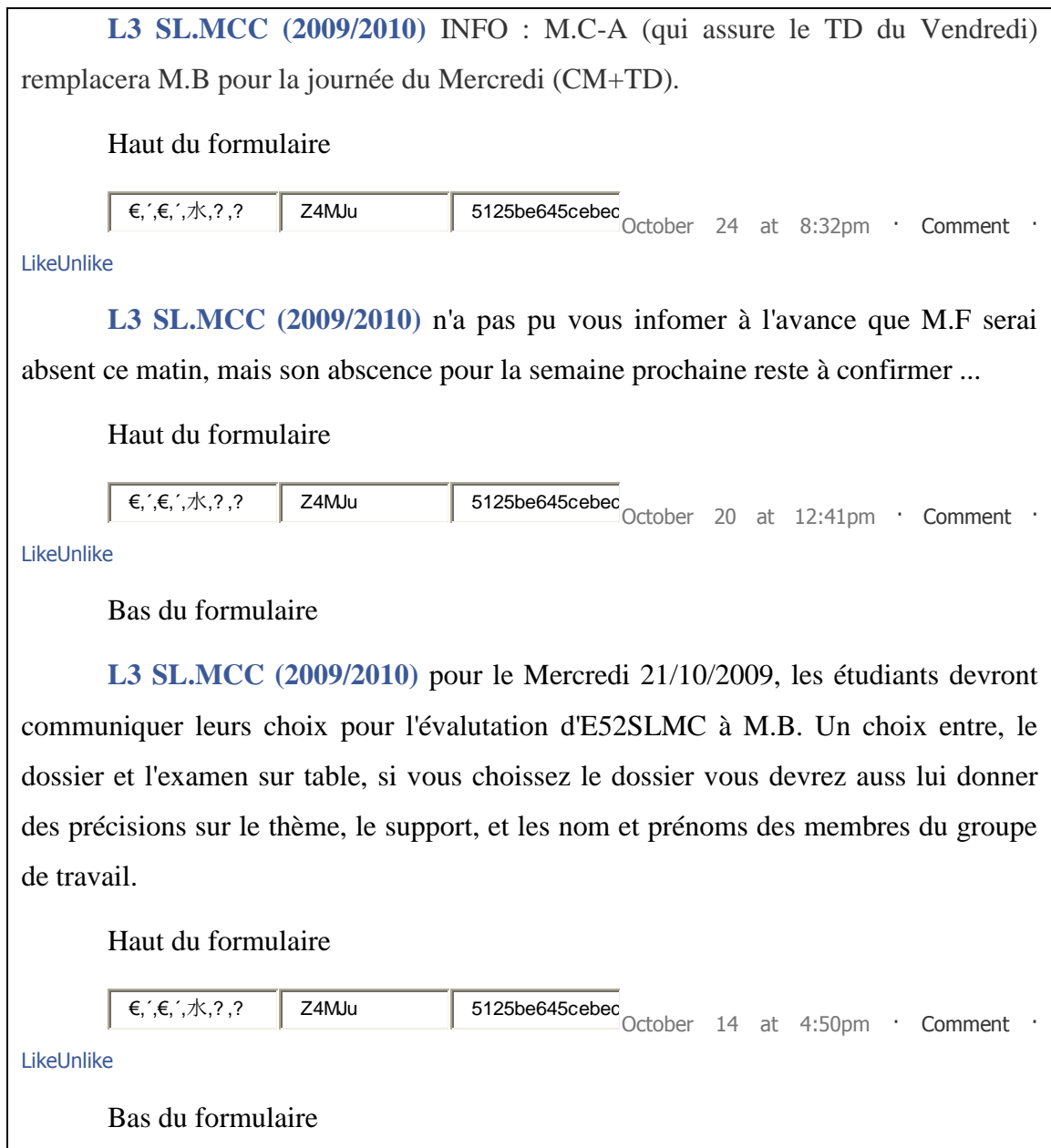


Figure 17. Copie écran Facebook effectuée le 30 octobre 2010)

Dans cet exemple, l'étudiant qui saisit les informations partage des informations sur l'absence d'enseignants et sur les modalités d'évaluation d'un enseignement. Bien que les étudiants aient un contact en face à face lors des cours en présentiel, Facebook permet une

diffusion plus large de l'information que ne le permet le *bouche à oreille*. Gaines et Mondak expliquent que « for most Facebook users interaction via Facebook likely complements face-to-face meetings and other forms of electronic communication¹ » (2008: 4). Cet outil n'est pas seulement une source d'information mais il permet aussi de tisser des liens, de rompre une possible solitude. Dans l'extrait suivant provenant d'un entretien avec l'étudiant n°1, celui nous renseigne sur ce qu'il attendrait de plus d'un groupe comme celui de la licence en Sciences du langage.

Corpus II

- ET1 57. tel jour y'a une fête tel ou tel jour en fait parce que le groupe c'est pas
58. la fac qui l'a fait c'est un étudiant c'est le délégué
- ENQ 59. ah c'est le délégué en fait qui a ouvert le groupe
- ET1 60. il a décidé avec la collaboration des profs il a pris la permission des
61. profs pour que les infos passent sur Facebook
- ENQ 62. ah d'accord il a demandé l'autorisation
- ET1 63. oui, oui il a demandé l'autorisation des profs mais ce serait bien si par
64. exemple la responsable de la licence si elle faisait un groupe officiel ou
65. donnait son soutien au groupe L3 MCC comme ça y aurait toutes les infos
66. absolument toutes + les conférences + les soutenances de thèse qui
67. pourraient nous intéresser
- ENQ 68. mais en fait tout ça ça arrive sur les listes étudiants sur les mails vous
69. les recevez
- ET1 70. oui, oui mais attends quand tu es sur Facebook l'info tu la trouves
71. devant toi dès que tu ouvres internet alors que l'e-mail c'est toi qui dois
72. aller consulter tes mails à chaque fois et voir s'il n'y a pas de nouvelles
73. infos

Lors de cet entretien l'étudiant fait part du fait qu'au lieu que ce soit le délégué de la classe qui ouvre le groupe, il aurait été préférable que cela ait été fait dans un cadre institutionnalisé. Il estime que le responsable de la licence devrait en prendre l'initiative afin de faire passer toutes les informations utiles car celles partagées par les étudiants ne sont pas exhaustives. Nous comprenons rapidement ce que cela impliquerait comme travail

¹ Traduction libre : « La plupart des utilisateurs de l'interaction par Facebook supplée probablement les rencontres en face à face et d'autres formes de communication électronique ».

supplémentaire à l'enseignant et dans un contexte où, comme nous l'avons vu, la course après le temps est de mise ; cela paraît difficilement généralisable et reste au bon vouloir de chaque enseignant. Par ailleurs, l'étudiant établit une comparaison entre les deux moyens d'obtenir de l'information numérique dont il dispose : le mail et Facebook. Apparemment, ce réseau social fait partie du quotidien¹ de l'étudiant alors que le mail est un outil qu'il doit aller spécifiquement consulter, ce qui fait de ce réseau social un lieu privilégié pour recueillir toutes sortes d'informations.

1.2 Rompre l'invisibilité sociale.

Comment être sûr d'être vu par ceux que l'on ne voit pas ? Le fait de communiquer par un réseau numérique permet en fait de se rendre visible par une forme d'expression écrite. C'est un moyen d'expression par lequel va s'effacer la différenciation du handicap. Les handicapés, selon Gaudin (2006), feraient partie des « invisibles masqués par les images toutes faites », ils sont traités selon un mode surmédiatique qui se veut compassionnel mais une fois en cours, un seul étudiant a fait l'effort d'aller se présenter à ET1 malgré le fait qu'une enseignante l'ait présenté durant le premier cours. Gaudin ajoute que « chercher à rendre visible, c'est vouloir que chacun soit reconnu et pris en compte » d'où la tentative de l'enseignante. Malheureusement cette tentative de le rendre davantage visible aux yeux des autres a échoué. Après deux mois de cours, comme il le dit :

1. ET1 à part MAL je ne connais personne

Ce sentiment d'invisibilité que ressent ET1 résulte du fait qu'il a l'impression d'être inexistant aux yeux des autres, il va vouloir alors trouver un moyen d'être visible pour les autres. La visibilité et l'invisibilité résultent des modes sociaux de confirmation ou d'infirmité des existences. Selon Ebersold (2006), le monde du handicap produit souvent ce qu'il nomme « l'invisibilisation ». Il explicite qu'on les rend transparents en parlant à leur nom et en ne leur donnant pas forcément la parole lorsqu'ils sont présents.

Nous postulons que peut-être que l'individualisme de nos sociétés est telle que l'on ne songe même pas au fait que le fait d'être non-voyant est un frein à la communication et qu'il serait alors fort agréable que les autres étudiants fassent le pas de venir communiquer. La difficulté d'entrer en interaction pour un non-voyant provient du fait que s'adresser à l'autre et généralement un acte qui passe par le regard « oui c'est bien à toi que je parle puisque je te regarde », l'autre devine qu'on lui parle, qu'on s'adresse à lui parce qu'on le regarde. Dans un espace où il y a d'autres personnes, accompagné de son assistant pédagogique, l'aveugle se borne au dialogue qui se fait entre eux. L'aveugle a besoin de connaître pour communiquer, il

¹ L'étudiant nous a confié avoir paramétré son navigateur internet pour que celui-ci s'ouvre directement sur Facebook.

va reconnaître les personnes à leur voix mais pour s'adresser à eux il a minima besoin de connaître son nom pour qu'elle reconnaisse que c'est à elle qu'il s'adresse puisque ce n'est pas le regard qui l'indiquera

Ci-dessous, nous remarquons que l'étudiant ayant des difficultés à se déplacer, il souhaite trouver par le biais de Facebook, un autre résidant près de chez lui afin qu'il puisse l'accompagner.

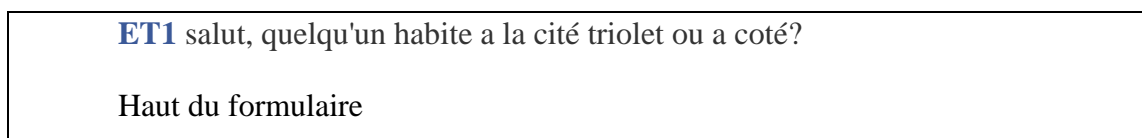


Figure 18. Copie écran Facebook effectuée le 30 octobre 2010)

L'étudiant n'a obtenu aucune réponse à cette demande. Si la demande avait été effectuée en face auprès des étudiants, il aurait cependant eu une réponse qu'elle soit positive ou négative ce qui signifie que Facebook ne remplace pas totalement les interactions sociales en face à face. L'écran permet de choisir de répondre ou d'ignorer ce qui y est demandé. Nous tendons donc à dire que s'il représente un support supplémentaire, il ne se substitue toutefois pas aux rencontres présentes.

Il reste toutefois un outil intéressant pour faire circuler des informations, un outil accessible pour les étudiants déficients visuels et qui est largement utilisé par les autres. Aussi, nous le considérons comme un outil qu'il serait intéressant d'exploiter dans un cadre universitaire. De même, nous pensons qu'une généralisation de l'usage des environnements numériques de travail serait un apport supplémentaire.

2. Vers une grande diffusion : les cours en ligne.

Nous avons pu le constater lors des analyses menées qu'il suffit parfois de mettre à disposition les cours en ligne pour répondre aux difficultés d'accès à l'information pour le déficient visuel. Les nouvelles technologies sont dans une phase d'expansion, l'utilisation des plateformes proposant les cours en ligne sont également en pleine croissance, cependant tant que cette pratique ne sera pas généralisée à toutes les filières et à toutes les universités, les problèmes d'accès aux enseignements resteront d'actualité chez les étudiants déficients visuels.

Nous pouvons d'ailleurs constater des inégalités d'une université à l'autre, au sein même des universités montpelliéraines certaines pratiquent la diffusion des cours en ligne, et d'autres non. Nous avons pu relever une certaine réticence de certains enseignants qui pensent

que l'accès aux cours en ligne engendrerait un fort taux d'absentéisme aux cours en présentiel. Cependant, l'étudiant qui n'a pas la volonté d'aller en cours trouve toujours d'autres moyens d'avoir les cours comme celui de les demander à ses camarades. De plus, l'expérience¹ menée auprès d'enseignant de la licence MCC a montré que proposer les cours en ligne puis en discuter ensemble le cours suivant est une formule qui n'a pas déplu aux étudiants au regard du taux de présence en cours. Par ailleurs, cette solution d'accès à l'information tout en répondant aux besoins des étudiants déficients visuels répondrait aux besoins d'autres étudiants (étudiants déficients moteurs qui ne peuvent ni écrire, ni saisir sur ordinateur, étudiants sourds et sans ne parler que des étudiants en situation de handicap cela conviendrait également aux étudiants salariées qui ne peuvent participer à tous les cours).

La mise en place de cette pratique déchargerait ainsi les enseignants des demandes individuelles qu'ils reçoivent en ce sens comme nous avons pu le remarquer s'agissant des étudiants déficients visuels. Par exemple, chaque enseignant a envoyé les cours en format numérique par e-mail à l'étudiant non-voyant que nous avons suivi. De même, que la mise à disposition en ligne des cours au format numérique, les nouvelles technologies offrent d'importantes potentialités. Grâce au web tv, il est aussi possible de filmer le cours et de le mettre à disposition en ligne. Nous comprenons que ce procédé peut rencontrer une certaine réticence de la part des enseignants alors inquiets de ne plus voir leurs étudiants dans leurs cours, qui peuvent être inquiétés par l'aspect technique ou bien qui le perçoive comme un travail supplémentaire. Toutefois, il nous semble que les apports sont largement à prendre en considération.

Nous ne postulons pas que cela soit l'unique solution à apporter puisque l'entretien individuel reste préconisé toutefois cela répondrait déjà à une large demande. En déchargeant l'enseignant de ces demandes, il aurait ainsi davantage de temps pour l'entretien individualisé car nous ne devons pas oublier que l'enseignant se retrouve confronter à des problèmes de gestion du temps dans le traitement de demandes spécifiques.

3. Vers une individualisation : une pédagogie différenciée

L'analyse de différentes situations d'enseignement rencontrées nous montrent que les enseignants ont à réfléchir à la réception : accès et compréhension de leurs enseignements afin de proposer des outils et des solutions adaptés. Aussi, notre recherche nous permet d'avancer qu'enseigner à des publics spécifiques demande dans certains cas d'adopter une *individualisation* des enseignements et de souscrire à certains principes de la *pédagogie différenciée*. Nous avons déjà défini cette pédagogie mais il nous paraît intéressant d'ajouter quelques éléments. Pour Przesmycki la pédagogie différenciée se définit comme :

¹ Nous avons-nous-même suivi des cours se déroulant de cette manière.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

« une pédagogie **individualisée** qui reconnaît l'élève comme une personne ayant ses représentations propres de la situation de formation ; une pédagogie variée qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires » (1991 : 10).

Un des fondements théoriques de la pédagogie différenciée est de répondre à un idéal d'égalité des chances. Notre contexte d'étude est approprié aux réponses que veut apporter cette théorie. Par exemple, la classe en cours magistral, est en soi inégalitaire car tous les étudiants n'ont pas la faculté de saisir l'information avec la même rapidité. Ajuster l'enseignement à des individualités participe de cette exigence d'égalité conformément à la loi 2005 sur l'égalité des chances. « L'indifférence aux différences transforme les inégalités initiales devant la culture en inégalités d'apprentissage, puis de réussite scolaire comme l'a montré Pierre Bourdieu [1966] » (Perrenoud, 1997 : 9). En effet, il va de soi que l'étudiant déficient visuel privé de la vue sera privé partiellement ou totalement de l'accès aux informations visuelles. Comment ne pas prendre en compte cette différence sans creuser davantage ses chances de réussir ? Loin de considérer que ses capacités soient moindres, il faut toutefois prendre en compte le fait qu'il faut adapter la forme de l'information pour qu'il puisse y accéder.

Nous pensons alors qu'« il conviendrait que dans un contexte universitaire les enseignants élaborent un parcours pédagogique très individualisé où ceux-ci prennent en compte les handicaps et les infériorités situationnelles. Une pédagogie différenciée pourrait permettre une meilleure adaptabilité au système universitaire. » (Alidières et Carrière 2010 : 9) Pour pouvoir répondre aux besoins spécifiques de l'étudiant, diverses actions peuvent être mises en place. Tout s'abord, nous préconisons un entretien individualisé en début de parcours entre chaque enseignant et l'étudiant déficient visuel. Cette étape permet à l'enseignant d'élaborer un diagnostic initial en opérant une collecte d'informations sur les différences de processus d'appropriation et de traitement de l'information chez l'étudiant. Przesmycki, ajoute que ce « diagnostic initial est un véritable tableau de bord pour conduire la différenciation, car il permet de cerner la variété des besoins des élèves et de mieux y répondre » (1991 : 28). Nous considérons toutefois que l'étudiant est seul apte à faire état de ses obstacles. D'autre part, il est aussi le seul à pouvoir confirmer à l'enseignant la faisabilité des propositions qu'il pourrait lui faire. C'est pourquoi c'est de concert qu'enseignant et étudiant déficient visuel doivent réfléchir aux moyens de contourner les obstacles et l'enseignant doit être force de proposition.

Au cœur de la réussite de la pédagogie différenciée nous nommerons : l'interaction, la discussion et l'échange.

« Pratiquer une pédagogie différenciée, c'est faire en sorte que, lorsque c'est nécessaire, chaque élève soit relancé ou réorienté vers une activité féconde pour lui. Pour y parvenir, il faut comprendre ce qui se passe dans son esprit, donc entrer en relation, instaurer un dialogue à propos du savoir et de l'apprenant. Un dispositif de pédagogie différenciée accroît la probabilité que chaque individu ou chaque groupe rencontre, au bon moment, un interlocuteur assez disponible et compétent pour saisir la situation et réorienter son travail, si possible en visant une régulation non seulement des activités, mais des processus d'apprentissage ». (Perrenoud, 1997 : 75)

De la capacité d'entrer en relation des deux intervenants dépendra la différenciation. Si l'étudiant hésite à faire état de ses obstacles, l'enseignant n'aura évidemment pas la possibilité de proposer des solutions de même que si l'enseignant ne fait pas preuve d'écoute et de disponibilité, il ne saisira pas l'entièreté de la problématique que peut rencontrer l'étudiant

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

déficient visuel et ne pourra opter pour une différenciation adaptée. D'ailleurs Przesmycki distingue trois objectifs fondamentaux pour les apprentissages dans la mise en place de cette pédagogie : «

- améliorer la relation enseignants / enseignés ;
- enrichir l'interaction sociale ;
- apprendre l'autonomie. » (1991 : 13)

Une séquence de pédagogie différenciée comme celle que nous avons eu l'opportunité d'observer peut être illustrée de la façon suivante :

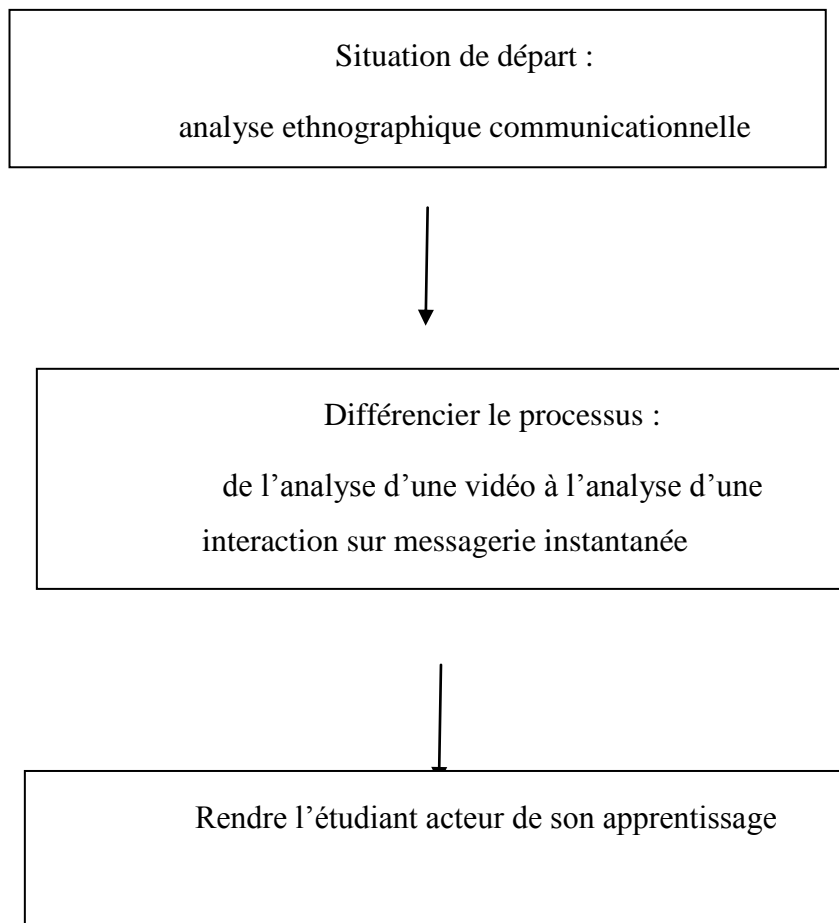


Figure 19. Exemple d'une séquence de pédagogie différenciée

Nous avons pu voir lors des études de cas, la situation du cours *Interactions et Technologie*¹ où il était initialement demandé d'analyser une vidéo et pour lequel il a fallu revoir la modalité de rendu du dossier à rendre. Un cours ne peut-être uniformisé et modifié pour correspondre aux possibilités de tout un chacun, aussi une différenciation des modalités de rendu du devoir sur table est la seule solution envisageable. Nous avons pu également constater lors de l'analyse de cette situation, la part que l'enseignant à laisser à l'étudiant pour suggérer lui-même ce qu'il pourrait choisir comme modalités d'analyse pour pouvoir effectuer son dossier mais tout en restant dans l'objectif initial : l'analyse d'une situation de communication. Cet exemple, entre autres, nous permet de justifier notre proposition en faveur de la pédagogie différenciée. Nous devons toutefois relever que la mise en application de cette pédagogie dans un cadre scolaire ou universitaire différera. Effectivement, si dans un cadre scolaire le suivi de l'élève a lieu sur ses résultats tout le long de l'année, dans un cadre universitaire c'est uniquement le partiel semestriel qui valide l'enseignement. Aussi, la pédagogie différenciée pourra être mise en œuvre pour donner les moyens de réussir mais il ne pourra être effectué de suivi dans la durée comme c'est le cas dans un cadre scolaire. D'autre part, les étudiants se doivent de faire preuve d'une grande autonomie.

Dans le cadre de la loi 2005 sur l'égalité des chances, nous avons pu voir que des cellules handicaps ont été mises en place au sein des universités. Les formations au handicap que reçoivent ces personnels sont très limitées pourtant l'expérience de terrain et la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec les étudiants (car ils sont bien souvent leur premier contact à l'université) permet de pallier leur méconnaissance du handicap. Ils ne peuvent évidemment pas être recrutés avec une connaissance préalable de tous les handicaps et il faut rappeler que leur existence dans les universités françaises est récente. Ces chargés d'accueil peuvent faire le relais avec les enseignants mais ne peuvent interagir sur des questions proprement pédagogiques. Le rôle de l'enseignant demeure essentiel mais la difficulté qu'ils rencontrent réside dans leur méconnaissance du handicap visuel. Encore une fois, cette problématique ne renvoie pas forcément à un manque d'intérêt de leur part mais relève du manque de temps.

4. Vers une reformulation : de l'iconique à l'oral et/ou au textuel

Lorsque les enseignants conçoivent leurs cours, ils le réalisent avec l'idée qu'il sera dispensé à un étudiant non réellement spécifié. D'une part, ils n'ont pas connaissance au préalable du fait qu'ils auront un étudiant en situation de handicap dans leur cours et d'autre part, comme nous l'avons mentionné, ils n'ont pas forcément la compétence pour adapter leur cours à un handicap identifié méconnaissant les caractéristiques de chacun. La loi 2005 se veut ambitieuse mais qu'est une loi si les moyens ne sont pas donnés pour la mettre en application ? Certes, depuis des services « handicap » ont été mis en place dans les universités

¹ Chapitre 2 - 2

mais la compétence pédagogique qui est celle à fortiori de l'enseignant n'a pas été réfléchie. Comment l'enseignant peut-il faire face à la diversité des situations de handicap qu'il rencontre sans être formé pour cela ?

Quand l'étudiant déficient visuel se trouve confronté à une image qu'il ne peut voir, la question n'est alors pas simplement de traduire le cours d'un format à un autre, même si cela s'avère parfois nécessaire et très utile, mais bien d'un travail de réécriture afin que l'enseignement soit rendu intelligible. Prenons par exemple un cours de sciences de la vie et de la terre. Pour que le contenu du schéma soit reformulé de façon correcte sous forme textuelle, la personne qui prend cela en charge doit avoir la compétence pour le faire. Egalement, dans les cours d'informatique nous retrouvons souvent des icônes lorsque nous retrouvons l'instruction « cliquez sur l'icône » ; il faut alors la traduire en mode audio ou textuel pour le déficient, visuel mais comment la décrire ? Nous pensons que la technique descriptive audio serait fort utile pour décrire des schémas ou des images et qu'elle devrait être utilisée dans les enseignements présentant des images ou des vidéos.

Cependant, décrire un élément visuel n'est pas si simple. Simoneau-Jörg (1996) s'est intéressée aux savoir-faire que requiert l'audio-description. Si l'accès aux images demeure problématique pour les handicapés visuels, décrire une image peut s'avérer difficile et limité. L'auteur estime alors qu'il serait fort utile d'avoir une méthode fiable pour transmettre le message visuel en parole. À travers la description, le transmetteur peut faire passer le message que la personne aurait reçu par la vision. Pour elle, il ne s'agit pas d'une simple description du visuel mais d'un réel exercice de traduction qu'il faut effectuer tout en faisant appel à ses connaissances pour traduire, au-delà de la forme, le contenu de l'image ou de la vidéo. "To understand the meaning of the visual message, the describer must rely on all of his cognitive baggage and not limit himself to the image, just as the translator does not limit himself to words, but identifies the message the author intend"¹ (Simoneau-Jörg, 1996 : 98). Cet exercice requiert des savoir-faire, l'auteur explique qu'il faut entre autres maîtriser l'expression orale et faire preuve de clarté dans sa formulation, être capable de sélectionner et organiser les éléments à décrire, et bien entendu, nous rajouterons que pour lire un schéma de biologie par exemple il faut avoir la connaissance de ce dont il s'agit pour pouvoir le retraduire. Le traducteur doit analyser le message, le comprendre et choisir les éléments pertinents à décrire. Les compétences langagières requises sont : clarté, concision et précision.

La traduction du visuel à l'oral n'est donc pas une simple manœuvre, elle fait appel à des capacités cognitives mais également à des connaissances particulières en ce qui concerne son utilisation en éducation. Cette méthode, si elle nous apparaît comme pertinente pour traduire des éléments visuels, pourrait, dans le domaine de l'enseignement, être effectuée en mode audio, certes, mais aussi sous forme textuelle accompagnant les cours et avec ainsi la

¹ Traduction libre « Pour comprendre le sens du message visuel, le descripteur doit s'appuyer sur tous ses bagages cognitifs et ne pas se limiter à l'image, tout comme le traducteur ne se limite pas aux mots, mais l'auteur doit identifier l'intention du message ».

possibilité d'être lu ensuite en mode tactile ou par la synthèse vocale nous paraît également appropriée.

Cependant, encore une fois, il faudrait une personne spécialisée dans le domaine pour le faire et cela demanderait aux enseignants beaucoup de temps de le réaliser. Ceci implique qu'il faudrait une personne spécialiste dans chaque département pour que cela puisse se faire, ce qui est difficilement envisageable dans une politique de restriction de poste des emplois publics. Nous citerons ici un enseignant de l'Université Montpellier 3 sur le sujet :

- EN9 1. s'il fallait adapter l'ensemble des enseignements à l'ensemble des
2. handicaps c'est un travail de titan c'est pas un jugement de valeur juste
3. un constat

Le travail de titan auquel il en réfère se traduit en coût financier et en heure de travail. Il rajoute :

- EN9 4. enseigner à des handicapés c'est un métier qui s'apprend

Outre le passage de l'iconique en mode audio ou textuel, il existe également la possibilité tactile.

5. Vers une transformation : le passage de l'iconique au tactile

Certaines solutions de transformation de l'information existent mais ne sont pas utilisées par méconnaissance de leurs existences ou par manque de moyens. Nous avons pu constater que la lecture des schémas est un problème récurrent chez les étudiants déficients visuels. Pourtant, si nous avons vu que la reformulation des schémas en textuel et/ou audio est possible, il existe la solution du tactile qui permet ainsi à l'étudiant d'avoir accès à deux modalités : textuelle et/ou audio et tactile (les étudiants voyants bénéficiant également du textuel plus du visuel cela équilibre les chances en offrant deux modalités). L'étudiant n°3 est le seul étudiant qui nous a fait part de l'utilisation de cette modalité ce qui laisse présumer que soit celle-ci est soit méconnu soit difficile à mettre en place.

Corpus XII

- ENQ 37. et t'en connais d'autres qui l'utilisent ? (en)fin d'autres étudiants
ET3 38. oh ben étudiants non c'est vrai que je connais très peu d'étudiants ici
39. euh non-voyants mais voilà ET2 et moi on l'a utilisé euh les lycéens
40. que je connais l'utilisent aussi + voilà dans les manuels scolaires c'est
41. assez connu quand même hein et ça sert aussi pour tout ce qui est
42. schéma: de biologie de physique
ENQ 43. donc en fait t'aurais, t'aurais eu ça pendant ton parcours en psycho ça
44. t'aurait aidé
ET3 45. ah mais j'en ai eu
ENQ 46. ah t'en as eu

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- ET3 47. oui, oui j'en ai eu oui, oui j'en ai eu des schémas, des schémas en
48. relief oui j'en ai eu bien sur
- ENQ 49. qui c'est qui te les a fait ?
- ET3 50. ça c'était l'association en fait qui me suivait ou alors c'était aussi
51. financé par l'université + de Nîmes
- ENQ 52. d'accord donc toi t'amenais et tu disais ce dont t'avais besoin et eux ils
53. le faisaient comme ça
- ET3 54. en fait ou alors ils demandaient les transcriptions euh les transcriptions
55. en relief ou en braille + quand j'en avais besoin quoi

L'étudiant rapporte que cette technique est surtout utilisée dans le cursus pré-enseignement supérieur. Mais tout d'abord expliquons ce qu'est le thermoformage. Cette technique consiste à réaliser des schémas en relief par une transformation d'un matériau sous forme de plaque lequel une fois ramolli est mis en forme grâce à un moule. Ainsi, grâce à ce procédé il est possible de permettre aux étudiants déficients visuels de prendre connaissance des schémas, des cartes, sous forme d'information tactile. Comme cette mise en forme de l'information n'est pas automatique, l'étudiant doit prendre l'initiative de demander aux services universitaires de procéder à cette transformation de l'information. Ceci signifie, que ce procédé répond à la demande de l'étudiant mais qu'il doit en amont en faire la demande. Les programmes d'enseignement évoluent et changent ce qui rend difficile le fait de constituer une bibliothèque en relief. De plus, les étudiants qui le peuvent préfèrent avoir accès aux schémas en format agrandis. Pour les autres, certains ne sont pas habitués à ce format de lecture et peuvent s'y montrer réticent, écartant ainsi une possibilité ainsi que nous l'explique ET3.

Corpus XII

- ENQ 56. et euh t'arrives + pour toi c'est plus pratique que avec: que
57. visuellement ?
- ET3 58. ça dépend parce que bon vu que j'y vois aussi un petit peu je peux
59. finalement me représenter des choses au niveau visuel mais c'est vrai
60. que bon quand je peux pas regarder directement euh quand je suis en
61. cours et tout ça ça aide
- ENQ 62. tu disais que c'était plus rapide
- ET3 63. voilà +
- ENQ 64. en fait tout ce qui est tactile pour toi c'est plus rapide que ce qui est
65. visuel ?
- ET3 66. ça dépend, ça dépend, ça dépend si c'est grand si c'est: très chargé ça
67. peut-être plus facile au visuel parce que du coup y'a des couleurs: et
68. tout ça
- ENQ 69. d'accord
- ET3 70. ça dépend, ça dépend vraiment de la personne aussi ça dépend si elle

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

71. est habituée à voir des per: des choses en relief ou pas + quelqu'un qui a
72. jamais utilisé le relief pour lui ça va être plus simple d'essayer de le
73. faire au visuel ou à l'imagination que de le faire au toucher

Nous avons voulu savoir quelle est des deux possibilités : tactile ou visuelle, la plus pratique pour cet étudiant. Le discours de l'étudiant est vraiment nuancé, ce qui est exprimé par une itération régulière de « ça dépend » : [ligne 3], [ligne 12] trois fois, [ligne 16] deux fois et une dernière fois [ligne 17] soit un total de sept fois sur une courte interaction. Cela a pour effet de mettre en relief la multiplicité des variables influant sur les atouts de l'une ou l'autre possibilité. L'étudiant énonce trois facteurs :

- lors d'un cours, le temps de prise de connaissance d'un schéma en visuel demande trop de temps ;
- selon le format et le contenu du schéma ;
- l'habitude du procédé en relief.

Nous comprenons finalement que les deux sont intéressantes pour ET3 et que c'est en situation qu'il décide de la solution qui lui est la mieux adaptée. Le visuel permet d'apporter davantage d'informations comme les couleurs par exemple [ligne 14] alors que le dessin en relief permet une prise de connaissance du schéma plus rapide [lignes 8 et 9].

Certaines universités comme celle d'Artois et de Nîmes utilisent déjà ce procédé mais nous n'avons pas eu connaissance de son application dans les universités Montpelliéraines.

CONCLUSION GENERALE

De notre immersion dans un monde qui n'est pas axé sur le visuel, nous avons, nous semble-t-il, beaucoup appris. Nous débuterons cette conclusion par une anecdote vécue lors d'une séance de travail avec l'étudiant déficient visuel ET1. Nous avons quelques difficultés

à mettre en marche la caméra dans le but d'enregistrer la séance. L'étudiant nous dit « donne que je regarde ». Nous nous devons d'avouer que notre première pensée a été « comment il y arriverait sans y voir alors que je n'y arrive pas ? ». En effet, nous peinions à comprendre le fonctionnement de la caméra tout en lisant les indications écrites alors que lui n'y avait pas accès. Nous étions très dubitative. Pourtant, il a mis la caméra en marche et lorsque nous lui avons demandé comment il avait fait, il a ri et a dit « ah ah c'est mon secret ».

Cette anecdote a pour but de montrer que même lorsque nous avons pour habitude de fréquenter des personnes déficientes visuelles, il peut nous arriver d'avoir encore des idées préconçues sur leurs aptitudes. Les représentations liées au handicap sont encore marquées par leur historicité et les préjugés sur leurs capacités ne sont pas encore totalement effacés. C'est pourquoi l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiants déficients visuels et plus largement pour les étudiants en situation de handicap est d'une grande importance. Le diplôme est un moyen de valider et faire reconnaître des acquis. De plus, comme nous le souligne une étude de l'Agefiph, les plus diplômés sont les plus autonomes.

Pour que l'altérité soit prise en compte, il a fallu passer par l'entremise d'une loi : la loi 2005 pour l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Son objectif est de donner aux étudiants en situation de handicap la même chance que les autres. Pour cela, des fonds de l'Etat ont été alloués aux Universités à cet effet, ce qui se concrétise par le recrutement de nouveaux acteurs. Effectivement, nous avons vu que cela a permis de mettre en place les services dédiés aux étudiants en situation de handicap, concrétisés par des personnels chargés d'accueil. Ces derniers ont donc en charge de mettre en œuvre les aménagements nécessaires à un parcours dépourvu d'obstacles autant que possible. Ainsi, les assistants pédagogiques sont recrutés pour accompagner les étudiants dans leurs études lorsque le besoin s'en fait ressentir. Cette loi apporte aussi une reconnaissance du statut des personnes en situation de handicap. Par ailleurs, nous avons relevé que ce cadre législatif se met en place dans une période concomitante au développement du numérique au sein des universités. Les enseignants utilisent de plus en plus les nouvelles technologies, ce qui permet alors de nouvelles potentialités favorables aux étudiants déficients visuels, comme par exemple la possibilité d'obtenir les cours au format numérique et de pouvoir les lire avec un lecteur d'écran. Davantage de ressources pédagogiques sont proposées à ce format, ce qui augmente le volume d'informations auquel ils peuvent avoir accès.

La technologie permet de favoriser le parcours universitaire des étudiants déficients visuels. Pourtant, encore peu de recherches ont été menées sur les apprentissages médiés de ces étudiants par les TICE. Cela peut s'expliquer de deux façons, d'une part il y avait très peu d'étudiants déficients visuels jusqu'alors¹ et d'autre part le déploiement de la technologie dans les universités et l'usage de l'ordinateur en cours sont relativement récents.

¹ 12 052 étudiants handicapés en 2010-2011 contre 7029 en 2000-2001. Le chiffre a presque doublé en 10 ans. Les étudiants déficients représentent 8,89% de cette population. Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur

Les recherches sur les technologies adaptées ont permis de créer des outils permettant de nouvelles possibilités aux déficients visuels. En effet, progressivement le stylo et le papier (inadapté à partir d'un certain degré de malvoyance) sont remplacés par le clavier et l'écran de l'ordinateur. Nous nous sommes alors attachée à faire un état des lieux de l'évolution des principaux outils informatiques adaptés. Nous avons relevé que ces premiers outils ne datent que des années 1980 et qu'ils demandaient alors de gros efforts d'adaptation à ses utilisateurs. Ce n'est qu'à l'approche du dernier millénaire que le nouveau modèle de technologie universelle a vu le jour. Depuis lors, l'outil informatique adapté est devenu indispensable à la scolarisation en milieu ordinaire. Il permet la prise de notes, le rendu de devoirs sous forme textuelle, l'accès aux informations et la communication. Néanmoins comme tout objet technique, il a ses limites.

Cette étude s'est alors intéressée aux conditions d'apprentissage de ces étudiants dans ce nouveau contexte. Quelles sont les aides dont ils peuvent disposer mais quelles sont aussi les difficultés qui subsistent ?

Pour apporter des éléments de réponse à nos questionnements, nous nous sommes rapprochée d'un étudiant non-voyant et nous nous sommes immergée dans sa vie universitaire en tant que tuteur. L'implication auprès de cet étudiant en observation participante a été telle qu'elle ne nous permettait pas d'être multipliée. Par ailleurs, la proximité engagée auprès de cet étudiant pouvait rendre difficile parfois une certaine objectivité nécessaire à l'analyse. Nous avons alors opté pour un enregistrement numérique qui pourrait nous aider à marquer une distanciation lors du visionnement des vidéos pour l'analyse. Puis, à l'aide des observations effectuées au cours de cette période, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d'autres étudiants déficients visuels. Chronologiquement, nous avons besoin de cette première approche observante, afin de pouvoir appréhender quels types d'obstacles pouvaient être rencontrés et à partir de ces premiers constats nous avons pu préparer les entretiens. Cela n'a pas été une étape aisée et il a fallu adapter notre méthodologie aux difficultés du terrain. En effet, nous aurions souhaité interroger un nombre conséquent d'étudiants mais nous nous sommes confrontée à deux difficultés : leur nombre peu élevé mais aussi la difficulté logistique d'entrer en contact et d'interroger des étudiants éloignés géographiquement. Nous avons alors tenté d'avoir recours à d'autres moyens comme des forums pour entrer en relation avec eux mais sans résultat ou presque puisque nous n'avons par ce biais été en contact qu'avec un seul étudiant. Nous avons par ailleurs remarqué, lors de nos entretiens, que si certains étudiants faisaient état de leurs difficultés sans réticence, pour d'autres cela semblait représenter une gêne. Il nous a fallu alors faire preuve de tact pour tenter d'amener l'étudiant à nous répondre sans le froisser, ou bien lorsque cela semblait plus délicat nous n'avons tout simplement pas insisté.

et de la recherche (2011), « Recensement des étudiants en situation de handicap - Année universitaire 2010-2011 et évolutions » [en ligne] 2011 https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/hdrec.htm (page consultée le 17 décembre 2011)

Par nécessité, nous avons donc procédé à une enquête qualitative, mais nous avons alors autant que possible mené des entretiens approfondis, ce qui s'avère plus difficile lors d'enquêtes quantitatives. Puis il a fallu opter pour une méthode d'analyse adaptée à un corpus dit qualitatif. Ainsi que le décrit Bardin (1977), l'analyse de contenu est appropriée pour exploiter un tel corpus. Elle permet notamment d'enrichir la lecture par l'identification de thèmes. Puis, l'analyse du discours nous a permis de nous appuyer sur des outils analytiques comme la reformulation ou le discours rapporté pour tirer parti de nos données.

Nous aurions pu opter pour une approche plus technologique de nos travaux en nous focalisant sur les difficultés techniques d'accès à l'information mais nous avons privilégié une approche anthropocentrée, focalisée sur l'individu et son expérience, son vécu. L'étudiant déficient visuel est un individu qui a dû apprendre à s'adapter à sa déficience et mettre en place des stratégies adaptatives : certaines offertes par la technique mais d'autres tournées vers la relation à l'autre. Cela nous a ramené aux théories de la défectologie (Vygotski, 1994) et de la résilience (Vanistendael, 1996). La défectologie s'intéresse aux processus de compensation d'un sens déficient par un autre sens. L'intérêt de cette approche réside dans une vision constructive du déficit qui n'est pas seulement un défaut mais aussi un catalyseur qui incite l'individu dépourvu d'un sens à mettre en œuvre des processus compensatoires pour le surmonter. Ici, le tactile et l'auditif sont davantage développés que chez un *voyant*, et viennent suppléer la vue. Il ne faut donc pas considérer l'étudiant déficient visuel comme dépourvu d'une capacité, mais comme quelqu'un à qui il faudra peut-être proposer une autre modalité pour effectuer le travail demandé.

Outre la compensation d'un sens par un autre, l'étudiant déficient visuel puise dans ses ressources psychiques pour surmonter l'épreuve de la situation de handicap. La résilience est cette capacité à réussir malgré le vécu d'un événement déstabilisant comme peut l'être la perte de la vue. Le succès aux examens vient renforcer l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité et participe ainsi à renforcer la résilience. Quant au soutien social, il est considéré comme un des facteurs de protection important pour s'adapter à la situation et réussir, ce qui vient souligner l'importance des relations (pairs, enseignants...) pour la réussite de l'étudiant déficient visuel. Aussi, il nous a paru pertinent de nous intéresser au sociocognitivism qui donne aux interactions sociales, une place prépondérante dans les apprentissages. Vygotski (1933) souligne l'importance de la prise en compte du contexte dans ses interactions. Sorsana (1999) ajoute que l'environnement social détermine le cadre des échanges. Par exemple dans le milieu universitaire ces dernières sont régies par la hiérarchie enseignant/enseigné, ou par la relation égalitaire étudiant/pair. Nous nous sommes alors intéressée aux différents types d'interactions que nous pourrions retrouver au cours de notre étude. Étant donné que nous avons mis en place un tutorat, il nous est apparu comme essentiel d'examiner les spécificités de l'interaction de tutelle (Bruner, 1983 ; Wood, 1989 ; Winnykamen, 1993 ; Wood, Bruner et Ross 1976, 1983). Nous avons alors relevé l'importance de laisser l'espace à l'initiative de l'apprenant afin qu'il puisse trouver les ressources pour dépasser ses difficultés. Ce type d'interactions est aussi celui que nous retrouvons dans la relation étudiant déficient visuel/assistant pédagogique. En effet, il peut être tentant d'effectuer certaines actions à la place de l'étudiant déficient visuel. Cela peut s'avérer parfois utile mais il est nécessaire de délimiter la zone entre l'aide et l'interventionnisme excessif.

Puis, les relations avec les pairs, en tant qu'interactions égalitaires, nous sont également apparues comme dignes d'intérêt. Les auteurs (Sorsana, 1999; Terenzini et coll.),

qui ont étudié ce sujet ont relevé qu'elles constituent un facteur de réussite universitaire grâce au soutien affectif et moral qu'elles peuvent apporter.

Enfin, le dernier type d'interactions qui a retenu notre attention est celui entre les étudiants et les enseignants. En effet, ce dernier diffère des précédents du fait de la hiérarchie instaurée. Perrenoud (1997) explique quelles sont les raisons qui peuvent freiner l'étudiant à s'adresser à l'enseignant : une certaine distance instaurée et la peur d'essuyer un refus.

Sur la base de ces théories, nous avons alors abordé le processus d'analyse de nos données. Lors de la partie analyse de notre étude, nous avons notamment cherché à extraire les différents extraits de notre corpus illustrant les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants déficients visuels. Nous avons toutefois relevé un premier constat positif : depuis la loi 2005 sur l'égalité des chances, les actions mises en place sont favorables aux étudiants en situation de handicap et elles continuent à se développer. Malgré cela, des difficultés subsistent. En effet, l'altérité peut être un frein à la communication et aux interactions sociales et certains étudiants préfèrent que leur déficience ne soit pas connue. Préférant rester dans l'anonymat et se fondre parmi l'étudiant lambda, ils ne font pas appel à l'enseignant pour lui demander des adaptations. Ils préfèrent trouver des solutions par eux-mêmes ou bien faire appel à leurs pairs. Certains cherchent même à ce que ni enseignants, ni étudiants ne soient au courant de leur déficience. Nous avons pu en déduire que les représentations sociales liées au handicap véhiculent encore un aspect négatif, et que ces étudiants préfèrent être considérés comme ces « autres », conformes à la norme instaurée par la société.

Outre ces facteurs psychologiques et sociaux, nous avons pu constater que la technologie représente une aide essentielle mais que, toutefois, si les formats proposés ne sont pas adaptés à la déficience, cela devient alors problématique pour l'étudiant. Les analyses nous ont montré que les schémas devraient être reformulés sous format textuel ou proposés en tactile pour être accessibles, et que, afin d'anticiper toute difficulté d'accès au document, un enregistrement audio du cours pourrait être proposé. Finalement, ce qui a été mis en relief c'est que : certes la technologie offre une plus grande possibilité d'autonomie aux déficients visuels, mais celle-ci ne peut être effective sans une mise à disposition préalable des ressources pédagogiques dans un format adéquat.

L'aide humaine revêt alors une importance primordiale, laquelle demande aux différents acteurs universitaires de s'adapter à la situation de handicap de l'étudiant. Nous avons vu que le premier référent, qui est le chargé d'accueil du service dédié aux étudiants de situation, se trouve confronté à une multiplicité de cas qui lui demandent réactivité et adaptabilité. Il en est de même pour les assistants pédagogiques : leur apprentissage s'effectue dans la pratique, au contact des étudiants, au fur et à mesure des demandes. Ces deux métiers issus de la loi 2005 sur *l'égalité des chances*, ne sont pas encore professionnalisés et demandent des ajustements permanents.

Concernant les enseignants, ils se trouvent également dans des situations nouvelles. En effet, il leur est demandé de proposer des adaptations de leur cours alors même qu'ils n'ont pas de formation sur les diverses situations de handicap. Nous avons relevé que les situations sont traitées au cas par cas et que les réactions des enseignants sont hétéroclites : certains sont réticents à modifier quoi que ce soit alors que la majorité des enseignants, une fois le problème identifié, semblent prêts à modifier leur ressource, comme par exemple l'initiative d'une enseignante de créer des dessins en pâte en relief. Certains enseignants sont plus investis que d'autres, mais gageons que le fait qu'il y ait de plus en plus d'étudiants en situation de handicap au sein des universités, contribue à modifier les pratiques. Par ailleurs,

la collaboration estudiantine peut être une solution de repli pour l'étudiant lorsque l'enseignant lui refuse son aide. Mais nous avons aussi vu que certains étudiants sont autant réticents à solliciter le soutien de leurs pairs que celui de leurs enseignants. Finalement, chaque étudiant choisit de demander de l'aide lorsque cela lui est nécessaire, à un individu plutôt qu'à un autre, en fonction de son caractère, et notamment de son aptitude, ou parfois de sa volonté à communiquer.

L'étudiant déficient visuel n'est évidemment pas en reste en ce qui concerne son adaptation à la vie universitaire. Chacun sa stratégie, chacun sa méthode : de la saisie des notes sur ordinateur ou de l'enregistrement audio du cours, du scannage de l'ouvrage pour le lire à la lecture par assistance humaine. Par ailleurs, nous avons observé que certains étudiants déficients visuels peuvent avoir des difficultés à faire connaissance avec leurs pairs et aller à leur rencontre car il est plus difficile de s'adresser à l'autre sans le contact visuel, du moins lors d'un premier échange. Nous avons alors constaté qu'un étudiant avait choisi d'utiliser Facebook afin de discuter plus facilement avec ses pairs. Là encore nous avons souligné qu'il est difficile d'établir un profil de l'étudiant déficient visuel car les stratégies d'adaptation sont vraiment très variées.

S'il y a une multiplicité de variables, il y a toutefois une constante : la *course contre le temps*. Tout le monde y est confronté. Qui ne ressent pas un état d'urgence face à certaines situations ? Dans le cas précis de l'apprentissage des étudiants déficients visuels, nous ne pouvons que mettre en exergue que c'est pour eux une problématique récurrente puisqu'il leur faut plus de temps qu'aux autres étudiants pour effectuer certaines tâches. Le temps institutionnel en imposant un bornage temporel de l'activité est plutôt défavorable aux étudiants déficients visuels puisqu'ils doivent bien souvent se préoccuper de transformer les supports en premier lieu avant de pouvoir s'atteler à l'activité proprement dite. Les étudiants ne sont pas les seules victimes de ce phénomène de pression temporelle : les chargés d'accueil également qui, devant l'abondance des demandes, doivent hiérarchiser les priorités, ce qui entraîne inéluctablement un délai d'attente pour les demandes des étudiants. De même, l'arrivée d'un étudiant en situation de handicap peut occasionner un travail supplémentaire pour les enseignants, car plus il y a de diversité des cas, plus ils sont amenés à réfléchir à une pédagogie différenciée. Bien évidemment, le manque de temps des enseignants est possiblement un frein à leur disponibilité pour l'étudiant en situation spécifique.

Nous avons terminé cette étude par des préconisations, bien consciente que leur mise en place ne pourrait s'effectuer aussi facilement. Pour les raisons précédemment citées, la pédagogie différenciée se retrouve confrontée à la problématique temporelle. Toutefois, nous avons vu que certains enseignants engagés s'attachent à proposer des solutions individualisées. L'inclusion des étudiants en situation de handicap étant tout de même relativement récente, nous gageons que, là, le temps leur sera un facteur favorable. Il y aura certainement de plus en plus d'étudiants en situation de handicap au sein des universités, et lorsque cela sera devenu « monnaie courante » les enseignants sauront plus rapidement quoi proposer.

Nous pensons également que des améliorations seront apportées du côté des TICE lorsque les pratiques continueront à se généraliser et que tous les enseignants diffuseront l'enregistrement audio de leur cours ou qu'ils le mettront en ligne sous format texte, évitant ainsi notamment le problème de la prise de notes et s'assurant l'accès du cours à tous. Mais il ne suffit pas que les documents et les ressources de cours soient disponibles pour qu'elles soient accessibles aux déficients visuels. Il est nécessaire de travailler en amont l'accessibilité

de ces ressources. L'accessibilité numérique ne concerne pas seulement les sites Internet mais aussi les documents de type Word ou PDF entre autres. Nous avons également préconisé une transformation de l'information iconique vers une information textuelle, tactile ou auditive, qui demandera certes un travail supplémentaire initial, mais qui pourra être réutilisé ultérieurement et qui évitera peut-être à l'enseignant des sollicitations individuelles. Les témoignages des étudiants nous ont appris combien cela pouvait être gênant de se trouver face à des schémas sans pouvoir les comprendre. Un étudiant non-voyant nous a d'ailleurs expliqué avoir abandonné son cursus en psychologie pour un cursus en sociologie à cause, justement, des difficultés occasionnées par les informations iconiques. Nous pensons alors qu'une réflexion devrait être menée de ce côté-là pour permettre aux étudiants déficients visuels d'avoir davantage de choix d'orientation. Peut-être que la fonction descriptive du langage pourrait pallier l'absence de vision des schémas, nous aimerions pouvoir effectuer des expérimentations sur ce sujet. De plus, nous pouvons prendre pour exemple l'initiative d'une enseignante de psychologie qui a fabriqué une maquette du cerveau en relief pour faciliter la représentation mentale d'un de ces étudiants. De même, davantage de maquettes en relief pourraient également être pensées. Nous nous heurtons certes au problème du coût, toutefois c'est un matériel qui est destiné à durer et qui pourrait profiter à tous les étudiants.

Finalement, notre étude aura montré que la technique et l'humain doivent être utilisés de concert pour en exploiter leur meilleure potentialité. Les solutions à développer restent du côté des TICE, ainsi que de la formation et de l'information des acteurs de la vie universitaire concernés par les étudiants déficients visuels. Du côté des chargés d'accueil des services dédiés aux étudiants en situation de handicap, cela paraît se mettre en place de façon positive, et continue à s'améliorer. L'expérience professionnelle qui s'acquiert au fil des années, les formations suivies et les réseaux créés contribuent à l'efficacité de ces services. Pour ce qui concerne le métier d'assistant pédagogique tel qu'il existe aujourd'hui, il peut être difficilement professionnalisé du fait que la majorité des personnes recrutées sont des étudiants, ce qui implique un turn over annuel, voire semestriel suivant leurs disponibilités. De ce point de vue, une professionnalisation pourrait sembler intéressante, mais comme certains étudiants l'ont soulevé, il leur est plus facile de ne pas être marqué par l'altérité si leur assistant est aussi un étudiant. Peut-être que ce sujet mériterait une réflexion plus poussée.

Du côté des enseignants du supérieur, comme cela existe pour les enseignants du secondaire, nous pensons que réfléchir à une meilleure information et formation sur la diversité des publics étudiants qu'ils rencontrent serait pertinent. En premier lieu, nous pensons qu'il serait utile que les enseignants soient automatiquement informés de la présence d'étudiants en situation de handicap dans leur cours. Ceci transiterait par le service « handicap »¹. Évidemment, une formation spécifique à chaque type de handicap paraît

¹ Une Université Montpellieraine fonctionne déjà de la sorte.

difficile. Cependant, un livre blanc les regroupant avec l'essentiel à savoir pour chacun, comme par exemple le format de cours adapté pour les déficients visuels disposant d'un lecteur d'écran, pourrait être proposé. En outre, peut-être pouvons-nous penser que, lorsqu'il y aura davantage d'étudiants en situation de handicap dans les universités, ceux-ci hésiteront moins à faire état de leur situation auprès des enseignants ou de leurs pairs, et ne craindront plus d'être perçus comme des étudiants ayant moins de capacités que les autres. Quoiqu'il en soit, il y aura toujours des cas spécifiques, des particularités propres à chaque discipline, comme par exemple le cours basé sur une analyse de vidéo où l'enseignant devra réfléchir à une modalité d'examen différente. Une information permettrait toutefois à l'enseignant d'anticiper cet événement et de ne pas risquer de se retrouver démuné devant le fait inattendu.

Outre une amélioration de la formation des enseignants, ces travaux pourraient être prolongés par des enquêtes menées auprès des différentes universités françaises permettant ainsi d'approcher davantage d'enseignants et d'étudiants déficients visuels. L'unicité du cas nous paraît toujours essentielle dans la prise en compte des problèmes rencontrés par l'étudiant déficient visuel ; toutefois une analyse quantitative permettrait sans doute de mettre en évidence et d'appuyer sur des soucis récurrents et prédominants. Il nous semble que pour que cette étude soit rendue possible, il faudrait l'appui des chargés d'accueil qui diffuseraient un questionnaire ou nous mettraient en contact avec les étudiants, ce qui reste plus compliqué. Peut-être serait-il également intéressant de procéder à une comparaison de deux campus en termes d'accessibilité, en choisissant une université dont les actions en faveur de cette problématique est largement avancée.

Cette thématique, qui est relativement récente et qui n'a donc pas encore été beaucoup étudiée, laisse un vaste champ d'expérimentations et d'analyses qui pourraient être menées. Il serait d'ailleurs intéressant d'étendre cette étude à d'autres types de handicap afin d'explorer si les actions favorables pour les uns pourraient profiter à d'autres. Par exemple, la diffusion des cours en ligne sous format textuel profiterait aux étudiants malentendants ainsi qu'aux étudiants dont le handicap physique gêne la prise de notes. C'est pourquoi nous pouvons légitimement nous poser cette question : quelles actions pourraient également s'étendre aux autres ?

Nous terminerons cette étude comme nous l'avons débutée, avec une citation de Vygotski qui a si bien explicité que ce qui était considéré comme un défaut est source de force : « La psychologie de la cécité est, en fait, la psychologie du dépassement de la cécité » (1994 : 96).

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO B., THIBAUT F., (2009) « La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies de l'éducation. », *Revue française de pédagogie* 2009/4 (n° 169) p.53-66.

ALIDIERES L., CARRIERE V., (2009) « L'enseignement adapté : vers un parcours individualisé » *26^{ème} congrès de l'AIPU, Réformes et Changements Pédagogiques : les actes*

(17-21 mai 2010). Cédérom. Rabat, Maroc : Association Internationale de Pédagogie Universitaire.

ALLAL L., (1991) *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*, De Boeck Université, 160 p.

ANAUT M., (2003) *La résilience. Surmonter les traumatismes*, Paris : Armand Collin, 125 p.

ARBORIO AM., FOURNIER P., (1999) *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan Université, 128 p.

AUGE M., (1986) *Un ethnologue dans le métro*, Ed. Hachette Littératures, Coll. Pluriel Actuel, 125 p.

AUMONT M., et MESNIER P.-M., (1992) *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 280 p.

BAKHTINE M., (VOLOCHINOV V.N.) (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éditions de minuit, 233 p.

BANDURA A., (2003) *Auto-efficacité le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck Université, 859 p.

BANDURA A., (1978) "The Self System in Reciprocal Determinism", *American psychologist*, Vol 33, 4 April, p. 344-358

BARDIN L., (1977) *L'analyse de contenu*, Paris : PUF/Quadrige, 291 p.

BARKER R., (1948) « The Social Psychology of Physical Disability », *Journal of Social Issues IV*, p. 28-42.

BARRAL C., (2008) Reconfiguration internationale du handicap et loi du 11 février 2005, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence 2008/3, N° 73*, p. 95-102.

BAUDE O., & al, (2006) *Corpus oraux - Guides des bonnes pratiques*, Presses Universitaires d'Orléans / CNRS Éditions, 203 p.

BAUERSFELD H., (1988) Interaction, construction, and knowledge : Alternative perspective for mathematics education, in T. COONEY et D. GROUWS (Eds), *Effective Mathematics teaching*, Reston, VA : National Council of teachers of Mathematics, p. 27-46

BEAUD S., (1996) L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique», *Politix*, Volume 9, Numéro 35, p. 226-257.

BENOIT J-C., « Mario Berta : L'Épreuve d'anticipation et la fonction imageante », *Imaginaire & Inconscient*, 2004/2 no 14, p. 125-132. DOI : 10.3917/imin.014.0125

BENVENISTE E., (1947) « Structure des relations de personne dans le verbe », *Bulletin de la Société de linguistique de Paris*, n° 43, p. 1-12.

BEREITER C., & SCARDAMALIA M., (1989), « Intentional learning as a goal of instruction », in L. B. Resnick (éd.), *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 361-392.

BOGDAN R., TAYLOR S-J., (1975) *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: John Wiley & Sons, 345 p.

BONARDI C., ROUSSIAU N., (1999) *Les représentations sociales*, Paris : Dunod, 118 p.

BRESSOUX P., et PANSU P., (2004) « Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves », *Comprendre les apprentissages Sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, p. 185-203.

BRUNER J., (1957) *On going beyond the information given*. In H. Gruber et. al., eds., *Contemporary Approaches to Cognition*, Cambridge: University Press, 332 p.

BRUNER J., (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France, 313 p.

BRUNER J., (1986) *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz, 220 p.

CARETTE E., (2001) « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ».In *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Janvier 2001, Paris : CLE International, p.128-132.

CARRIERE V., (2011) « Motiver les enfants déficients visuels dans leur apprentissage informatique : un enjeu de réussite scolaire », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°54, 2° trimestre 2011, p.173-183.

CHANQUOY L., TRICOT A., et SWELLER J., (2007) *La charge cognitive*, Paris : Armand Colin, 293 p.

CHAPIREAU F., CONSTANT J., et DURAND B., (1997) *Le handicap mental chez l'enfant*. Paris : Editions Sociales Françaises. 215 p.

CHAPTAL A., (2007) « Usages prescrits ou annoncés, usages observés. Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants », *Document numérique 2007/3-4*, Volume 10, p. 81-106.

CHARLOT B., (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos, 112 p.

CHARNET C., QOTB H., (2011) « Et si l'on voyageait dans le temps des apprentissages numériques », *@rabesques n°61* janvier-février-mars 2011, p. 12-13.

CHOPIN M-P., (2006) « Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, 2006/1 n° 21, p. 53-71. DOI : 10.3917/cdle.021.0053.

COEUGNET S., *et al.*, « La pression temporelle : un phénomène complexe qu'il est urgent d'étudier », *Le travail humain*, 2011/2 Vol. 74, p. 157-181.

COLLETTA J. M., (1995) « Qui parle et pourquoi ? Examen critique de quelques approches de l'interaction », *L'interaction en questions*, *lidl* n°12, p.43-65.

CONSEIL DE L'EUROPE., (1992) *Pour une politique cohérente en matière de réadaptation des personnes handicapées*, Editions du Conseil de l'Europe, réédition, 1998, 56 p.

COOLEY C.H., (1964) *Human Nature and the Social Order*, New-York: Schocken Books, 1^{re} éd. 1902.

CRÉTÉ M., (2007) « Hand in cap : tous dans le même chapeau ? Le handicap ne peut-il plus être fruit du hasard ? », *Journal français de psychiatrie* 2007/4, N°31, p.11-13.

D'AMOUR J-M., (2007) « L'adaptation des TIC – un parcours à obstacles », *Les Publications du CRIR*, Volume 3, p. 158-167

DAROT M., et LÈBRE-PEYTARD M., (1983) « Ben, ici, c'est pas restreint hein », *Le français dans le monde*, 176, p. 89-91.

DE NUCHÈZE, V., J. M. COLETTA (eds). (2002), *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Berne : Peter Lang, 222 p.

DESMETS M., (2008) « Constructions comparatives en comme », *Langue française*, 2008/3 n°159, p.33-49.

DISTER A. et SIMON A. C., (2007). « La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. », *Corpus and text linguistics in Romance languages, Arena Romanistica 1/1*, Presses de l'Université de Bergen, Bergen, p. 54-78.

DSM IV, (1995) Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux : (1995 – traduction française 1996), Paris : Masson, 1056 p.

EBERSOLD S., (2006) « La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école », *Reliance* 2006/4, N° 22, p. 37-39.

EBERSOLD S., (1997) *L'invention du handicap. La normalisation de l'infirme*, Paris : CTNERHI, 300 p.

FAURÉ L., (2000) Fonctionnements discursifs de l'interjection ah oui en procédure de service : formes et raison d'une association. In : ColNaJeC 99 – *Les jeunes chercheurs et la langue. Fonctionnements, représentations, enseignement & apprentissage. 18-19 juin. 1999 – Université de Montpellier 3*. Presses de l'Université Paul Valéry., p.157-169.

FERNANDEZ M. M. J., (1994) *Les particules énonciatives*, Paris, PUF, 283 p.

FINKELSZTEIN D., (1990) L'enseignement par élèves-tuteurs (monitorat) : une forme de l'ATPE. *Cahiers Pédagogiques*, n° 289, p.43-45.

FOUGEYROLLAS P., (1995) «Documenting environmental factors for preventing the handicap creation process : Quebec contributions relating to icidh and social participation of people with functional differences », *Disabil Rehabil.* 1995, n° 17, p. 145-153.

GABILLIET P., (1999) *Savoir anticiper. Les outils pour maîtriser son futur*, Issy les Moulineaux : ESF Editeur, 176 p.

GAINES B.J., and MONDAK, (2008) “Typing Together? Characteristics of Ideological Types in Online Social Networks”, Paper presented at Politics: Web 2.0, London, United Kingdom, April 9 2008.

GARDOU C., (2011) « Dans une perspective inclusive, penser autrement le handicap », *VST – Vie sociale et traitements*, 2011/3 n°111, p. 18-25. DOI : 10.3917/vst.111.018

GIBSON J.J., (1986) *The Ecological approach to visual perception*, Boston: Houghton Mifflin, 352 p.

GILLY M., ROUX J. P., & TROGNON A., (1999). Interactions sociales et changements cognitifs : Fondements pour une analyse séquentielle. In M. Gilly, J. P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy ; Aix-En-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 9-39.

GODEFROI J., (2001), *Psychologie – Science Humaine Et Science Cognitive*, De Boeck Université, 865 p.

GOFFMAN E., (1963) *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*; traduit de l'anglais par Alain Kihm, Éditions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1975, 180 p.

GREENFIELD P., et LAVE J., (1982) « Enquête sur les aspects cognitifs de l'éducation non scolaire », *Cultural perspectives on Child Development Freeman San Francisco*, Wagner and Stevensen eds, San Fransisco, Freeman, p. 181-207.

GREIMAS A.-J., (1966) *Sémantique structurale*, Paris : Larousse, 262 p.

HABERMAS J., (1987) *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 Rationalité de l'agir et rationalisation de la société ; tome 2 : pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris : Fayard, 480 p.

HARTER S., (1999) *The construction of the Self. A developmental Perspective*, New-York, London, The Guilford Press, 413 p.

HARRIS Z.S., (1952) « Analyse du discours », *Langages n°13*, 1969, p. 8-45.

HATWELL Y., (2003) *Psychologie cognitive de la cécité précoce*, Paris : Dunod, 224 p.

HÉRITIER F., (1996) *Masculin/féminin : la pensée de la différence*. Paris : O. Jacob, 332 p.

HEURLEY L., (mars 2001) « Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux », *Langages, Volume 35, Numéro 141, Les discours procéduraux*, Larousse p. 64-78.

IONESCU S., JACQUET M-M., LHOTE C., (1997) *Les mécanismes de défense : théorie et clinique*, Paris : Nathan Université, 320 p.

JAMES W., (1950) *The principles of Psychology*, New York, Dover Publications, 1^{ère} éd. 1890, 696 p.

JONCKHEERE A., MANDELBROT B., PIAGET J., (1958) *La lecture de l'expérience*, Paris : PUF, 150 p.

KERBRAT-ORECCHIONI C., (1996). *La conversation*. Paris : Seuil, 92 p.

LAPASSADE G., (2002) « Observation participante », in Jacqueline Barus-Michel *Vocabulaire de psychosociologie* èrès « Hors collection », p. 375-390.

LE BOT M-C, SHUWER M., et RICHARD E., (2008), *La reformulation. Marqueurs linguistiques stratégiques énonciatives*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 264 p.

LEGROS D., et CRINON J., (2002), *Psychologie des apprentissages multimédia*, Paris : Belin Sup, 277 p.

LIBERMAN R., (2009) *Handicap et maladie mentale*, Paris : Que sais-je, 128 p.

LINARD M., (1996) *Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris : L'Harmattan, 288 p.

LUTHAR S., CICCETTI D., BECKER B., (2000) « The construct of resilience », *Child development*, 71, 3, p. 543-562.

MACE R., (1985) *Universal design, barrier free environments for everyone*. Los Angeles: Designers West, 960 p.

MAINGUENEAU D., (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil, 661 p.

MANCIAUX M., (sous la direction de) (2001), *La résilience : Résister pour se construire*, in Cahiers médico-sociaux. N° 2, BDSP.

MAZER J. P., MURPHY R.E., & SIMONDS C. J. (2007). I'll see you on 'Facebook': The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56, p.1-17.

MAUREL F., MOJAHID M., VIGOUROUX N. et VIRBEL J., (2006) « Documents numériques et transmodalité. Transposition automatique à l'oral des structures visuelles des textes », *Document numérique 2006/1*, Volume 9, p. 25-42.

MAURIN J.M, (2004) « Les enjeux psychologiques de la mise à distance de la formation », D&S – 2-3/2004, *Enigmes de la relation pédagogique*, p.183-204.

MONTANEGRO J., et MAURICE –NAVILLE D., *Piaget ou l'intelligence en marche*, Liège : Pierre Mardaga, 232p.

MONTMAYEUR J., et POIZAT D., (2006) « Chaque type de handicap nous confrontera à une situation nouvelle », *Reliance*, 2006/4 no 22, p. 30-32. DOI : 10.3917/reli.022.0030

MOSEGAARD HANSEN M-B., « La polysémie de l'adverbe *encore* » *Travaux de linguistique* 2002/1 (n° 44) pp-143-166.

MOUDENC T., et EMERARD F., (2003) Synthèse vocale et handicap, *Ann. Telecommun.*, 58, n ° 5-6, p. 928-934.

MINKOWSKI E., (1933) *Le temps vécu, Etudes phénoménologiques et psychopathologiques* éd. Delachaux et Niestlé, 1968, 1ère édition, coll. "Evolution psychiatrique", Paris, P.U.F., 1995, coll. "Quadriges" 432 p.

MULLICK A, STEINFELD E., (1997) *Universal design: What it is and isn't*. Innovation, Spring, p. 14-18.

NOT L., (1991) *Enseigner et faire apprendre*, Paris : Privat, 97 p.

OCDE/CERI., (2003) *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Ed.OCDE, 191 p.

OLLIER M., (mars 2007) « Aides techniques, nouvelles technologies et scolarisation d'élèves déficients de la vue », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série n°3, *Scolariser les enfants déficients visuels aujourd'hui*, INSHEA p.31-50.

OSTROFF E. (2001) "Universal design: the new paradigm". In Ostroff E, Preiser W (Eds.). *Universal design handbook*. New York: McGraw Hill.

PANICHELLI C., (2007) « Le mécanisme de défense de l'humour : un outil pour le recadrage », *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2007/2 n° 39, p. 39-56. DOI : 10.3917/ctf.039.0039

PARIS N., (1996) *Training and adapted equipment : two essential factors for professional integration*, in *New technologies in the education of the visually handicapped*, edited by D. Burger, DOI de l'article, published by Les éditions INSERM/John Libbey Eurotext, p. 307-311.

PARRY S.B., (1996) « The quest for competencies », *Training Magazine*, Vol. 33 No. 7, July, p. 48-56.

PÉROZ P., (2009) « On ne dit pas ouais ! », *Langue française*, 2009/1 n° 161, pp. 115-134. DOI : 10.3917/lf.161.0115

PERRENOUD P., (1997) *Pédagogie différenciée*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 194 p.

PERRIAULT J., (2002) *Éducation et nouvelles technologies*, Paris : Nathan, 125 p.

PIAGET J., (1967) *Psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin, 238 p.

PIAGET J., (1969) *Psychologie et pédagogie*, La flèche : Denoël/Gonthier, 248 p.

PIOLAT A., et BOCH F., (2004) « Apprendre en notant et apprendre à noter », *Comprendre les apprentissages Sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, p. 133-150.

POIRMEUR Y., (2000) « Le double jeu de la notion d'égalité des chances » in Gilles J. Guglielmi et Geneviève Koubi *L'égalité des chances*, La Découverte « Recherches », p. 91-114.

POUTIER C., (mars 2007) « La scolarisation des étudiants déficients visuels à l'université Pierre et Marie Curie – Paris 6 », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série n°3, *Scolariser les enfants déficients visuels aujourd'hui*, INSHEA, p. 189-197.

PRZESMYCKI H., (1991) *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette Education : 159 p.

PUIG J., (2005) « Élèves et étudiants en situation de handicap », *Reliance* 2005/2 n°16. p.61-66

PUUSTINEN M., WINNYKAMEN F., (1998) Influence du sentiment d'auto-efficacité dans la demande d'aide chez des enfants de 8 à 9 ans. In: *Enfance*. Tome 51 n°2, 1998. pp. 173-188.

PYPOURDIN I., « Politiques publiques » Construction de la fracture par les usages dans l'enseignement, *Les cahiers du numérique*, 2009/1 Volume 5, p. 195-222.

- RABATEL A. (dir.), (2010) *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, 298 p.
- RELIEU M. (1999) Du tableau statistique à l'image audiovisuelle. Lieux et pratiques de la représentation en sciences sociales, *Réseaux*, n° 94, p. 50-86.
- ROBERT A.D., et BOUILLAGUET A., (1997) *L'analyse de contenu*. Que sais-je ? France : PUF, 127 p.
- ROCHESTER S.R., (1973) "The significance of pauses in spontaneous speech", *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, p. 51-81.
- ROULLIN J-L., AUCLAIR LAURENT (2006), *Psychologie cognitive*, Paris : Breal, 448 p.
- RUI DA SILVA N. (1999), *Psychologie cognitive*, Paris : Armand Colin, 95 p.
- SALES-WUILLEMIN E., (2006), *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*, Paris : Dunod, 159 p.
- SARFATI G.E., *Éléments d'analyse du discours*. Paris, Nathan Université, 127 p.
- SARRALIÉ C., (mars 2007) « Scolariser les enfants déficients visuels aujourd'hui », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série n°3, *Scolariser les enfants déficients visuels aujourd'hui*, INSHEA p. 3-12.
- SIMONEAU-JOÏRG M., (1996) *Interpreting to describe : the describer's role as an image translator*, in *New technologies in the education of the visually handicapped*, edited by D. Burger, DOI de l'article, published by Les éditions INSERM/John Libbey Eurotext, p. 307-311.
- SORSANA C., (1999) *Psychologie des interactions sociocognitives*, Paris : Armand Colin, 95 p.
- STEELE C. M., (1997) « A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African-Americans ». *American Psychologist*, 52, p. 613-629
- SUTTER J., (1983) *L'anticipation*, Paris : P.U.F, 240 p.
- TEDLOCK B., (1992) *The Beautiful and the Dangerous: Dialogues with the Zuni Indians*. New York: Viking, 336 p.
- TEN HAVE P., (2002) « Reflections on transcription ». *Les Cahiers de Praxématique* n°39, p. 21-43.
- TERENZINI, T., T. RENDON, I. UPCRAFT, et COLLI., (1994) « The Transition to College: Diverse Students, Diverse Stories », *Research in Higher Education*, vol 35, p. 57-73.

TESCH R., (1990) *Qualitative research: Analysis Types and Software Tools*. New-York : Falmer, 344 p.

TRICOT A., (2007) *Apprentissages et documents numériques*, Paris : Belin Sup, 277 p.

UZAN G., (mars 2007) « Les contraintes temporelles dans l'utilisation de l'informatique chez le déficient visuel », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Hors-série n°3, *Scolariser les enfants déficients visuels aujourd'hui*, INSHEA p. 63-73.

VANISTENDAEL S., (2005) « Humour et résilience : l'humour qui fait vivre », in *Fondation pour l'enfance La Résilience* érès « Fondation pour l'Enfance », p. 159-195.

VANISTENDAEL S., (1996) *Clés pour devenir : la résilience*, Genève : *Cahiers du Bice* (Bureau international catholique de l'enfance), 48 p.

VERINE B., (2006) « Marquages et fonctionnement dialogiques du discours intérieur autophonique de forme directe à l'oral ». *Travaux de linguistique* 2006/1 n°52, p. 57-70.

VIANIN P., (2000) *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*, Bruxelles : De Boeck Université, 227 p.

VION R., (1992) *La communication verbale : l'analyse des interactions*. Paris : Hachette Université, 302 p.

VILEYN M., (1996) *The impact of new computer technologies on professional integration*, in *New technologies in the education of the visually handicapped*, edited by D. Burger, DOI de l'article, published by Les éditions INSERM/John Libbey Eurotext, p. 313-325.

VYGOTSKI L.S., (1994) *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 258 p.

VYGOTSKI L.S., (1933, 1997) *Pensée et langage*. Paris: La Dispute, 537 p.

WINNYKAMEN F., (1993) « Gestion sociocognitive de recours à l'aide d'autrui chez l'enfant ». *Journal International de Psychologie*, 28 (5), p. 645-659.

WOOD D.J., BRUNER J.S., & ROSS G., (1976) "The role of Tutoring in problem solving". *J.Child Psychol. Psychiat*, vol 17, p. 89-100.

WOOD D. J., (1989) "Social interaction as tutoring". In M. H. Bornstein, & J. S. Bruner (Eds) *Interaction in human development*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, p. 59-80.

XYPAS, C. (1997) *Piaget et l'éducation*, Paris : PUF. 128 p.

ZIV, A. et DIEM, J.-M. (1987) *Le sens de l'humour*, Paris : Dunod, Bordas, 152 p.

WEBOGRAPHIE

ALBERNHE-GIORDAN H., CHARNET C., (2005). « Quand les enseignants rencontrent le numérique : innovation imposée ou attendue ? Le cas de l'ENT dans le déploiement de

l'Université numérique en Région Languedoc-Roussillon. » Edutice in <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001389/fr/7> (page consultée le 20 mars 2009)

Association pour l'Informatique comme Ressource des déficients visuels, [en ligne] <http://www.air-asso.org/accueil.htm> (page consultée le 20 mars 2009)

AUZELOUX G., (nd) « La différenciation » Les Conseillers Pédagogiques du Bas Rhin [en ligne] : <http://www3.ac-nancy-metz.fr/iamoselle/ppre/file/differenciation.pdf> (page consultée le 27 février 2010)

Barbichette World, [en ligne] <http://barbichetteworld.free.fr/images/braille1.gif> (page consultée le 15 mai 2009)

BONU B., CHARNET C., (2007) « Les espaces numériques de travail favorisent-ils le changement de la formation à distance dans l'enseignement supérieur français ? » Dans ISDM, International journal of Info & Com Sciences for Decision Making, 29. [en ligne] : <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/CHARNET.pdf> (page consultée le 10 octobre 2010)

BONU B., CHARNET C., (2006) « Le projet ENTICE : analyse d'une intégration technologique dans les pratiques universitaires », Actes du colloque Innovations, Usages, Réseaux - [en ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/64/00/PDF/Bonu_Charnet_IUR2006.pdf (page consultée le 15 octobre 2010)

CARRIERE V., CHARNET C., (2012) « Normes et standards pour les TICE : quelles incidences pour les étudiants déficients visuels ? : ICT standardization: which contributions for students with visual disabilities? ». *frantice.net*, Numéro 4 - Janvier 2012. Récupéré du site de la revue : <http://www.frantice.net/document.php?id=433>. ISSN 2110-5324

CERTU (2008) « Déplacements des déficients visuels en milieu urbain : analyse des besoins en sécurité, localisation et orientation et pistes d'évolution », [en ligne] <http://www.developpement-durable.gouv.fr/IMG/D%C3%A9placements%20des%20d%C3%A9ficients%20visuels%20en%20milieu%20urbain.pdf> (page consultée le 16 septembre 2011)

CHANET C., (2001), « 1 700 occurrences de la particule quoi en français parlé contemporain : approche de la "distribution" et des fonctions en discours », *Marges Linguistiques*, 2, pp. 56-80, [en ligne] <http://www.marges-linguistiques.com> (page consultée le 20 mai 201)

CHANRION. A., (2006) « La notion de handicap et les représentations que l'on en a... » [en ligne] http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/La_notion_de_haS_forma_AV.S.pdf (page consultée le 17/10/2010)

DEJOURS C., (1993) « Coopération et construction de l'identité en situation de travail ». [en ligne] <http://multitudes.samizdat.net/Cooperation-et-construction-de-l> (page consultée le 13 mars 2010)

EBERSOLD S., (2009) « Inclusion », *Recherche et formation* 61 / 2009 [en ligne] <http://rechercheformation.revues.org/522> (page consultée le 13/03/2012)

FOURGOUS M., (2010), Réussir l'école numérique [en ligne] http://www.crie.min-educpt/files/@crie/1269619873_Rapport_mission_fourgous.pdf (page consultée le 6 novembre 2010)

GAINES B. J., and MONDAK J. J., (2008) "Typing Together? Clustering of Ideological Types in Online Social Networks", *Politics: Web 2.0*: 32 pages, document available online: http://newpolcom.rhul.ac.uk/politics-web-20-paper-download/gaines_mondak_web2conf.pdf (page consultée le 10 septembre 2010)

GAUDIN S., « Invisibilité sociale, l'humanité sans qualité. », *EspacesTemps.net*, Il paraît, 31.01.2008 [en ligne] <http://espacestemps.net/document4112.html> (page consultée le 14 décembre 2009)

Handicap.fr. Loi "Handicap" du 11 février 2005, [en ligne]. <http://informations.handicap.fr/decret-loi-fevrier-2005.php> (page consultée le 12 décembre 2008)

LAURENT S., (2001). Pédagogie différenciée. Site de l'IUFM d'Aix-Marseille, [en ligne]. <http://recherche.aix26-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/laurent2/index.html> (page consultée le 24 octobre 2008)

LEVY-LEBOYER C., (2004) « La motivation n'est pas un trait de caractère », *Journal du Management* [Interview en ligne] http://www.journaldunet.com/management/dossiers/040123motivation/motivation_leboyer.shtml (page consultée le 1^{er} mars 2010)

Ministère de l'éducation nationale. L'école pour tous, [en ligne]. <http://www.lecolepourtous.education.fr/> (page consultée le 12 mars 2009)

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et de la Vie Associative « éducol » [en ligne] http://media.eduscol.education.fr/file/ASH/35/7/guide_eleves_deficients_visuels_116357.pdf (page consultée le 16 novembre 2011)

Ministère Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (07/11/2006) Schéma directeur des espaces numériques de travail Version 2.0 [en ligne] ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/chrgt/sdet/SDET_v2.0.pdf (page consultée le 25 octobre 2010)

MORINEAU T., (2001), « Éléments pour une modélisation du concept d'affordance, Travaux de recherche du laboratoire » GRESICO, Univ. De Bretagne Sud, [en ligne] <http://cueep.univ-lille1.fr/sw/ybourass/Workpaper/concept%20d%27affordance.pdf> (page consultée le 25 octobre 2010)

POTVIN P. et LACROIX, M-È. (2009) « De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. » Réseau d'information pour la réussite éducative [en ligne] <http://rire.ctreq.qc.ca/inclusion-scolaire-version-resumee-pierre-potvin-uoqr/> (page consultée le 10 mars 2012)

PUUSTINEN M., (2007) « La demande d'aide spontanée de l'élève », [en ligne] <http://uptv.univ-poitiers.fr/web/canal/61/theme/28/manif/162/video/1396/index.html> (page consulté le 15 février 2012)

ROUMES C., CORBÉ C. (avril 2008) « Handicap sensoriel et handicap perceptif », *ARIBa*, n°20, p.2-3. [en ligne] <http://www.ariba-vision.org/base/bulletin-ariba-n20.pdf> (page consultée le 14 mars 2009)

ROUSSEL P., (octobre 2000) « La motivation au travail – concept et théorie », Les notes du LIHRE n° 326 [en ligne] : <http://lesclesdelamotivation.fr/Documents%20li%E9s/motivationrousseau.pdf> (page consultée le 26 octobre 2011)

SOULÉ B., (2007) « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives / VOL.27(1)*, pp. 127-140. [en ligne] - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> (page consultée le 8 janvier 2010)

Techno-Science.net, [en ligne] <http://www.techno-science.net> (page consultée le 10 août 2009)

THOMAZET Serge, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le Français aujourd'hui*, 2006/1 n° 152, pp. 19-27. DOI : 10.3917/lfa.152.0019 [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-19.htm> (page consultée le 10 mars 2012)

Unione Italiana Ciechi, Conseil Regional du Val d'Aoste, « L'informatique et les non-voyants [en ligne] <http://www.uiciechi.it/valledaosta>, (page consultée le 2 février 2010)

WATILLON-NAVEAU A. (2003) « La vue. Comment réellement voir et pas simplement regarder ? » *Cahiers de psychologie clinique* 2003-1 (n° 20), Cairn p. 31-56 [en ligne] <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2003-1.htm> (page consultée le 15 février 2009)

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY MONTPELLIER 3

ARTS, LETTRES, LANGUES,

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE PAUL-VALÉRY, MONTPELLIER III

École doctorale 58

Discipline : Sciences du Langage

Section CNU 07

THÈSE

Présentée et soutenue publiquement par

Véronique CARRIÈRE

Le 8 juin 2012

**Apprentissage médié par les TICE :
le cas des étudiants déficients visuels**

Sous la direction de

Mme le Professeur Chantal Charnet

Tome II

MEMBRES DU JURY

Mme Chantal Charnet
Professeur, Université Paul-Valéry, Montpellier 3

Mme Nicole Koulayan (rapporteur)
Maître de Conférences HDR, Université Le Mirail, Toulouse 2

Mme Minna Puustinen (rapporteur)
Professeur, INSHEA, Suresnes

M. Bertrand Vérine (examineur)
Maître de Conférences, Université Paul-Valéry, Montpellier 3

M. Eric Vidal (examineur)
Responsable informatique - Formateur, Fédération des Aveugles de France, Paris

DOCUMENTS ANNEXES

Annexe 1. Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement des travailleurs handicapés.

10858

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

24 Novembre 1957

MINISTÈRE DE L'AGRICULTURE

Arrêtés et décision portant inscription au tableau d'avancement, nominations, affectation, maintien en fonction, mutation, mises en disponibilité et en congé et rapportant les dispositions d'un précédent arrêté (eaux et forêts et institut national de la recherche agronomique) (p. 10870).

MINISTÈRE DE LA FRANCE D'OUTRE-MER

Arrêté du 23 novembre 1957 modifiant la date d'ouverture de la session 1957 de l'examen professionnel d'entrée dans la magistrature de la France d'outre-mer (p. 10871).

Décisions portant inscriptions au tableau d'avancement, promotions et titularisation (office de la recherche scientifique et technique outre-mer) (p. 10871).

Liste des candidats autorisés à se présenter aux épreuves écrites de l'examen professionnel d'entrée dans la magistrature d'outre-mer (session 1957) (p. 10871).

MINISTÈRE DE L'ALGERIE

Citation à l'ordre de la Nation (p. 10871).

Naturalisations et réintégrations (rectificatifs) (p. 10872).

INFORMATIONS PARLEMENTAIRES

Assemblée nationale. — Ordre du jour. — Modifications aux listes électorales des membres des groupes. — Convocations de commissions et d'une réunion des présidents de commissions (p. 10872).

Conseil de la République. — Ordre du jour. — Convocation de commission (p. 10873).

INFORMATIONS RELATIVES
A L'ASSEMBLÉE DE L'UNION FRANÇAISE

Ordre du jour. — Modification à la liste des membres d'un groupe. — Convocations de commissions (p. 10875).

INFORMATIONS
RELATIVES
AU CONSEIL ÉCONOMIQUE

Ordre du jour (p. 10875).

AVIS, COMMUNICATIONS ET INFORMATIONS

Ministère des finances, des affaires économiques et du plan.

Avis aux importateurs de produits originaires et en provenance de Turquie (rectificatif) (p. 10875).

Statistique du commerce extérieur de la France (octobre 1957) (p. 10876).

POSTES, TÉLÉGRAPHES ET TÉLÉPHONES

Avis de concours pour le recrutement de contrôleurs des installations électromécaniques (p. 10881).

Ministère de la santé publique et de la population.

Avis de concours pour le recrutement d'un mécanicien dentiste à l'administration de l'assistance publique à Marseille (p. 10881).

Situation de l'institut d'émission de l'Afrique équatoriale française et du Cameroun (30 septembre 1957) (p. 10881).

Annonces (p. 10882).

LOIS

LOI n° 57-1223 du 23 novembre 1957
sur le reclassement des travailleurs handicapés (1).

L'Assemblée nationale et le Conseil de la République ont délibéré,

L'Assemblée nationale a adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I^{er}

Dispositions générales.

Art. 1^{er}. — La présente loi a pour objet l'emploi des travailleurs handicapés ou leur reclassement suivant un processus pouvant comporter, selon les cas, outre la réadaptation fonctionnelle prévue par les textes en vigueur, une réadaptation, une rééducation ou une formation professionnelles.

Est considéré comme travailleur handicapé pour bénéficier des dispositions de la présente loi, toute personne dont les possibilités d'acquies ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales.

Art. 2. — La qualité de travailleur handicapé est reconnue par la commission départementale d'orientation des infirmes, instituée par l'article 167, du code de la famille et de l'aide sociale et dont les attributions sont étendues à toutes les personnes qui sollicitent le bénéfice de la présente loi. La commission compétente est déterminée par le lieu de résidence de l'intéressé.

Lorsque la qualité de travailleur handicapé a été reconnue, la commission donne un avis sur l'orientation professionnelle de chacun des bénéficiaires et se prononce sur l'opportunité des mesures à prendre pour favoriser son reclassement.

Art. 3. — Sont assujettis aux dispositions de la loi :

Les établissements industriels, commerciaux et leurs dépendances, de quelque nature qu'ils soient, artisanaux, coopératifs, laïques ou religieux, même s'ils ont un caractère d'enseignement ou de bienfaisance ;

Loi n° 57-1223. TRAVAUX PRÉPARATOIRES (1)

Assemblée nationale :

Projet de loi (n° 2935) ;
Proposition de loi (rapport repris) (n° 360) ;
Rapports de M. Villard au nom de la commission de la famille (nos 2080, 3046, 3137, 3139) ;
Discussion les 31 octobre et 6 novembre 1956 ;
Adoption le 6 novembre 1956.

Conseil de la République :

Projet de loi adopté par l'Assemblée nationale (n° 68, session 1956-1957) ;
Rapport de Mme Delabie au nom de la commission de famille (n° 457, S. O. 4956-1957) ;
Avis de la commission du travail (n° 465, S. O. 4956-1957) ;
Discussion et adoption le 14 mars 1957.

Assemblée nationale :

Projet de loi modifié par le Conseil de la République (n° 4524) ;
Rapport de M. Villard au nom de la commission de la famille (n° 3195) ;
Discussion et adoption le 25 juin 1957.

Conseil de la République :

Projet de loi modifié par l'Assemblée nationale (n° 763, S. O. 4956-1957) ;
Rapport de Mme Delabie au nom de la commission du travail (n° 807, S. O. 4956-1957) ;
Discussion et adoption le 11 juillet 1957.

Assemblée nationale (3^e lecture) :

Projet de loi modifié par le Conseil de la République (n° 5435) ;
Rapport de M. Villard au nom de la commission de la famille (n° 5575) ;
Discussion et adoption le 22 juillet 1957.

Conseil de la République :

Projet de loi adopté par l'Assemblée nationale (n° 937, S. O. 4956-1957) ;
Rapport de Mme Delabie au nom de la commission de la famille (n° 47 S. O. 4957-1958) ;
Discussion et adoption le 14 novembre 1957.

Assemblée nationale :

Acte pris de l'adoption conforme le 14 novembre 1957.

Les employeurs des professions libérales, les offices publics ou ministériels, les sociétés, les syndicats professionnels, les associations ou groupements de quelque nature que ce soit et notamment les organismes jouissant de la personnalité civile et de l'autonomie financière dont la majeure partie des ressources est constituée par des cotisations légalement obligatoires.

Les employeurs des professions agricoles définies par les articles 616, 1144, 1149, 1152 du code rural et par l'article 1060, 4^e, 5^e, 6^e et 7^e dudit code;

Les administrations de l'Etat, des départements et des communes ainsi que les établissements publics et semi-publics quel que soit leur caractère, les entreprises nationales, les sociétés d'économie mixte et les entreprises privées chargées d'un service public.

Un règlement d'administration publique fixera les modalités d'application de la présente loi à ces organismes.

Art. 4. — Les membres de la commission départementale d'orientation des infirmes visée à l'article 2, ainsi que ceux de la commission départementale instituée par l'article 18, sont astreints au secret professionnel, dans les conditions prévues par l'article 378 du code pénal.

TITRE II

De la réadaptation fonctionnelle et de la rééducation professionnelle.

Art. 5. — Tout travailleur handicapé répondant aux conditions fixées ci-dessus peut bénéficier d'une réadaptation, d'une rééducation ou d'une formation professionnelle, soit dans un centre public ou privé institué ou agréé conformément à la législation spéciale dont relève l'intéressé, soit dans un centre collectif ou d'entreprise créé en vertu du décret n° 46-2511 du 9 novembre 1946, soit chez un employeur dans les conditions prévues par les dispositions législatives et réglementaires en vigueur.

Art. 6. — Durant la période de réadaptation, de rééducation ou de formation professionnelle, le travailleur handicapé bénéficie, soit des rémunérations, soit des indemnités journalières, allocations, pensions, rentes, prévues par l'un des régimes visés à l'article 8.

Le travailleur handicapé, qu'il relève ou non d'un des régimes prévus à l'alinéa précédent, a droit à une aide lui assurant au minimum :

S'il est placé en internat dans un centre, des ressources égales à celles prévues par le décret portant règlement d'administration publique pour l'application de l'ensemble des dispositions du titre III du code de la famille et de l'aide sociale;

S'il est placé en externat, des ressources égales au montant des allocations et majorations prévues à l'article 166 dudit code.

En outre, le secrétaire d'Etat au travail et à la sécurité sociale peut attribuer au travailleur handicapé, à l'issue du stage, des primes destinées à faciliter son reclassement et dont le montant et les conditions d'attribution seront fixés par décret pris sur rapport du ministre des affaires sociales, du secrétaire d'Etat au travail et à la sécurité sociale, du secrétaire d'Etat à la santé publique et à la population, du ministre des anciens combattants et victimes de guerre, du ministre des affaires économiques et financières, du secrétaire d'Etat au budget.

Ces primes ne se cumulent pas avec les primes de même nature dont le travailleur handicapé pourrait bénéficier au titre de la législation dont il relève.

Les dépenses qui résultent de l'octroi de ces primes seront imputées sur le budget du secrétariat d'Etat au travail et à la sécurité sociale.

Art. 7. — Tout établissement, tout groupe d'établissements appartenant à une même activité professionnelle, employant plus de 5.000 ouvriers doit assurer, après avis médical, le réentrainement au travail et la rééducation professionnelle des malades et des blessés de l'établissement ou du groupe d'établissements.

Un règlement d'administration publique déterminera les modalités d'application du présent article et les conditions dans lesquelles les inspecteurs du travail et de la main-d'œuvre pourront mettre les chefs d'entreprises visées à l'alinéa 1^{er} en demeure de se conformer aux prescriptions dudit alinéa.

Art. 8. — Il n'est pas dérogé pour l'application des articles 5 et 6 aux dispositions législatives ci-après énumérées :

Les livres III et IV du code de la sécurité sociale;

Articles L. 132 et L. 133 du code des pensions militaires d'invalidité et des victimes de la guerre;

Articles 167 et 168 du code de la famille et de l'aide sociale;

Articles 1024 à 1059 et 1144 à 1231 du code rural.

TITRE III

Priorité d'emploi et placement en faveur des handicapés.

Art. 9. — Les bureaux de main-d'œuvre sont chargés du placement des bénéficiaires de la présente loi.

Ces services utilisent les techniques de placement propres à procurer au travailleur handicapé l'emploi auquel il est physiquement et professionnellement apte et suivant l'adaptation de celui-ci à son travail.

Art. 10. — Une priorité d'emploi est réservée aux handicapés à concurrence d'un certain pourcentage fixé par arrêté du ministre chargé du travail et de la sécurité sociale pour l'ensemble du territoire ou pour une région et pour chaque activité ou groupe d'activités.

Ce pourcentage doit assurer le droit au travail de tous les handicapés en état d'exercer une profession et être le même, en moyenne, pour les secteurs privé, public, semi-public et dans les entreprises nationales.

Ces arrêtés contresignés par les ministres et secrétaires d'Etat intéressés sont pris, selon le champ territorial de leur application, après consultation du conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des handicapés et de la ou des commissions départementales de la main-d'œuvre et de la ou des commissions départementales d'orientation des infirmes intéressés.

En outre, des arrêtés ministériels pris dans les mêmes conditions réserveront des emplois à temps plein ou à temps partiel à des catégories de travailleurs particulièrement handicapés, soit dans certaines activités ou groupes d'activités, soit dans certains métiers ou activités individuelles.

Art. 11. — Les travailleurs handicapés embauchés en vertu des dispositions des articles précédents ne peuvent, en cas de rechute de l'affection invalidante, bénéficier des avantages spéciaux accordés en cas de maladie par un statut particulier ou une convention collective.

Toutefois, lesdits statuts ou conventions collectives peuvent prévoir des dérogations aux dispositions ci-dessus.

Dans le cas d'accident ou de maladie autre que l'affection invalidante, les intéressés pourront bénéficier desdits avantages spéciaux dès leur embauchage dans les mêmes conditions que les autres membres du personnel.

Lorsque l'affection du travailleur handicapé est dite consolidée, celui-ci pourra, s'il est à nouveau atteint de la maladie qui était à l'origine de son invalidité, bénéficier des avantages spéciaux cités à l'alinéa premier, à l'expiration d'un délai d'un an à compter de la date de la consolidation.

Les contestations portant sur l'application des dispositions de l'alinéa précédent seront portées devant la commission départementale instituée par l'article 18 de la présente loi qui statuera en dernier ressort.

Le règlement d'administration publique prévu à l'article 3 précisera les modalités d'application de ces dispositions aux administrations de l'Etat, des départements et des communes.

Art. 12. — Ne sont pas compris dans le décompte du personnel, pour l'application de la proportion prévue à l'article 10, les titulaires d'un contrat d'apprentissage, les personnes autres que les bénéficiaires de la présente loi en cours de formation dans un centre d'entreprise de formation professionnelle des adultes créé en application du décret n° 46-1511 du 9 novembre 1946, ainsi que celles en cours de réadaptation professionnelle ou bénéficiaires des mesures de reclassement de la main-d'œuvre en application du décret du 14 septembre 1954 tendant à faciliter l'adaptation de l'industrie, le reclassement de la main-d'œuvre et la décentralisation industrielle.

Les travailleurs handicapés sont compris dans le même décompte pour une demie, une ou deux unités selon la catégorie dans laquelle ils auront été classés en application des dispositions de l'article 13.

Il en est de même des employeurs handicapés et des travailleurs handicapés en cours de formation ou de réadaptation professionnelle.

Les employeurs handicapés et les travailleurs handicapés ne sont compris dans ce décompte que pour la durée de leur invalidité.

Art. 13. — La commission d'orientation des infirmes classe le travailleur handicapé selon ses capacités professionnelles, à titre temporaire ou définitif et en fonction de l'emploi qui lui est proposé, dans une des catégories qui seront déterminées par règlement d'administration publique.

Dans le délai d'un mois après sa notification, la décision de la commission d'orientation des infirmes peut faire l'objet d'un recours devant la commission prévue à l'article 18 qui statue en dernier ressort.

Art. 14. — Tout employeur ou organisateur visé à l'article 3 et assujéti à l'article 10 doit, par une déclaration spéciale, signaler au bureau de main-d'œuvre l'existence de toute vacance dans un emploi réservé, ainsi que l'existence de toute vacance dans un emploi quelconque, lorsque le pourcentage de bénéficiaires n'est pas atteint dans son établissement.

Dans un délai de huit jours francs à dater de la réception de la déclaration, le bureau de main-d'œuvre présente à l'employeur ou organisme un bénéficiaire de la présente loi.

A défaut de présentation d'un candidat dans ce délai, qui peut être éventuellement réduit par l'inspecteur du travail et de la main-d'œuvre, l'employeur reprend sa liberté d'embauchage.

Art. 15. — Tout bénéficiaire présenté par le bureau de main-d'œuvre est soumis à une période d'essai dont la durée est celle fixée par les conventions collectives ou, à défaut, par les us et coutumes.

Cette durée est fixée pour les professions agricoles par les règlements de travail pris en application des articles 983 et suivants du code rural, par les conventions collectives ou, à défaut, par les us et coutumes.

Si l'employeur oppose un refus à la période d'essai, il doit en aviser aussitôt et au plus tard le lendemain, par lettre motivée, l'inspecteur du travail et de la main-d'œuvre, qui statue dans les trois jours sur la légitimité des motifs invoqués, après avoir pris l'accord, pour les professions agricoles visées à l'article 3, de l'inspecteur des lois sociales en agriculture.

Un recours contre cette décision dans les mêmes formes et délais peut être porté devant la commission départementale instituée à l'article 18. Si la commission maintient la décision, elle peut, en outre, recommander à l'employeur, soit un aménagement ou une réduction de l'horaire de travail de l'intéressé, soit un changement de poste au sein de l'entreprise, soit toute autre mesure qu'elle estime utile. Elle statue en dernier ressort.

Les contestations survenant pendant la période d'essai ou à l'expiration de celle-ci et relatives notamment à l'affectation au poste de travail considéré, aux aptitudes professionnelles ou au rendement du travailleur handicapé sont également soumises à l'inspecteur du travail et de la main-d'œuvre ou, pour les professions agricoles, à l'inspecteur des lois sociales en agriculture. Elles sont portées, le cas échéant, devant la commission départementale qui motivera sa décision et statuera en dernier ressort.

Art. 16. — Le salaire des bénéficiaires ne peut être inférieur à celui qui résulte de l'application des dispositions réglementaires ou de la convention collective applicable dans l'entreprise qui les embauche.

Néanmoins, pour ceux dont le rendement professionnel est notablement diminué, les inspecteurs du travail et de la main-d'œuvre peuvent autoriser des réductions de salaire n'excédant pas 20 p. 100, sans toutefois que ce salaire puisse être inférieur au salaire minimum interprofessionnel garanti.

Ils peuvent reviser leur décision à la demande de l'une ou de l'autre des parties.

Les décisions des inspecteurs du travail et de la main-d'œuvre peuvent faire, dans les huit jours de leur notification, l'objet d'un recours devant la commission départementale instituée par l'article 18.

En ce qui concerne les professions agricoles visées à l'article 3, les inspecteurs du travail et de la main-d'œuvre exercent les attributions qui leur sont confiées par le présent

article, en accord avec les inspecteurs des lois sociales en agriculture.

Art. 17. — En cas de licenciement, la durée du préavis fixée par les conventions collectives ou, à défaut, par les us et coutumes, est, lorsqu'elle est égale ou inférieure à un mois, doublée pour les bénéficiaires de la présente loi comptant pour deux unités au titre des dispositions de l'article 12, alinéa 2.

Il en est de même pour les professions agricoles où la durée du préavis est fixée par les règlements de travail pris en application des articles 983 et suivants du code rural, par les conventions collectives ou, à défaut, par les us et coutumes.

Art. 18. — Il est institué une commission départementale qui statue sur les contestations nées de l'application des articles 13, 15 et 16.

Elle est présidée par un magistrat de l'ordre judiciaire désigné par le premier président de la cour d'appel et comprend, en outre :

L'inspecteur divisionnaire du travail ou son représentant ;
Un médecin, membre de la commission d'orientation des infirmes, désigné par le préfet ;

Un représentant des employeurs et un représentant des salariés désignés par le préfet parmi les membres de la commission départementale de la main-d'œuvre.

Le président, si cette mesure d'instruction préparatoire lui paraît opportune, peut ordonner toute expertise utile.

Les décisions de la commission ne sont susceptibles d'aucun recours, autre que celui qui est prévu dans l'article 34 ci-dessous.

Art. 19. — Les dispositions du présent titre ne dérogent pas à celles de la loi du 26 avril 1924, modifiée par le décret n° 55-689 du 20 mai 1955, assurant l'emploi obligatoire des mutilés de guerre, ni à celles des articles L 393 à L 450 du code des pensions militaires d'invalidité et des victimes de la guerre.

Les arrêtés prévus à l'article 10 devront tenir compte de ces dispositions dans la détermination des pourcentages qu'ils auront à fixer.

TITRE IV

Du travail protégé.

Art. 20. — Des emplois à mi-temps et des emplois dits « légers » sont attribués après avis de la commission départementale d'orientation des infirmes aux travailleurs handicapés qui ne peuvent être employés en raison de leur état physique ou mental, soit à un rythme normal, soit à temps complet.

Les bureaux de main-d'œuvre procéderont au recensement de ces emplois.

Art. 21. — Les travailleurs handicapés dont la diminution physique ou mentale est telle que leur placement dans un milieu normal de travail s'avère impossible, peuvent être admis selon leurs capacités de travail, soit dans un centre d'aide par le travail visé par l'article 163 du code de la famille et de l'aide sociale, soit dans un atelier protégé où ils exerceront une activité correspondant à leurs possibilités professionnelles suivant un rythme de travail approprié.

En outre, des ateliers appelés « centres de distribution du travail à domicile » peuvent procurer aux travailleurs handicapés des travaux à effectuer à domicile.

Art. 22. — Les ateliers protégés et les centres de distribution de travail à domicile sont créés par des collectivités ou organismes publics ou privés. Ils peuvent recevoir, dans les conditions déterminées par un règlement d'administration publique, des subventions notamment de l'Etat, des départements et des communes, ainsi que des organismes de sécurité sociale.

Art. 23. — Le travailleur handicapé travaillant dans un atelier protégé reçoit un salaire proportionnel à son rendement, sans que sa rémunération puisse être inférieure à celle qui a été fixée par le décret portant règlement d'administration publique pour l'application de l'ensemble des dispositions du titre III du code de la famille et de l'aide sociale, en ce qui concerne les infirmes placés dans les établissements d'aide par le travail.

Art. 24. — Lorsque la commission départementale d'orientation des infirmes estime qu'un travailleur handicapé peut être dirigé vers une activité indépendante, un prêt d'honneur

pourra lui être attribué en vue de l'achat et de l'installation à son domicile de l'équipement nécessaire à cette activité.

Un décret déterminera notamment le montant du prêt, le taux d'intérêt y afférent, le délai maximum accordé pour le remboursement, les garanties exigées et, d'une façon générale, les conditions d'attribution du prêt.

Les dépenses qui résultent de l'octroi de ces prêts seront imputées sur le budget du département ministériel intéressé.

Art. 25. — Il est institué des labels destinés à garantir l'origine des produits fabriqués par des travailleurs handicapés.

Un règlement d'administration publique déterminera les caractéristiques et les conditions d'attribution desdits labels.

TITRE V

De la création d'un conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des handicapés.

Art. 26. — Le ministre des affaires sociales est chargé de coordonner l'activité des organismes et services publics ou privés qui, à quelque titre que ce soit, concourent à l'une des opérations visées à l'article 1^{er} et de définir les modalités de liaison entre ces organismes et services.

Art. 27. — Il est créé auprès du ministre des affaires sociales un organisme qui prend le titre de « Conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des travailleurs handicapés ».

Il a pour mission de :

1° Promouvoir les initiatives publiques ou privées en matière de :

Prééducation ;
Réadaptation fonctionnelle ;
Rééducation professionnelle ;
Réadaptation et placement professionnels ;
Organisation du travail protégé ;
Enseignement, éducation et adaptation au travail des enfants et adolescents handicapés,
et d'en faciliter la coordination et le contrôle ;

2° Réunir tous les éléments d'information par enquêtes, sondages et statistiques concernant ces problèmes et notamment les possibilités d'emplois, en France et dans l'Union française ;

3° Favoriser la création et le fonctionnement des organismes de recherches et d'expérimentation et des centres de cure et de reclassement ;

4° REMPLIR auprès des pouvoirs publics un rôle consultatif pour tous les actes législatifs et réglementaires concernant les handicapés ;

5° Assurer par la presse, la radiotélévision et tous autres moyens d'information appropriés un climat favorable au reclassement.

Art. 28. — Le conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des travailleurs handicapés se compose :

Du ministre des affaires sociales, ou son représentant, président ;

Du ministre chargé du travail et de la sécurité sociale, ou son représentant, vice-président ;

Du ministre chargé de la santé publique et de la population, ou son représentant, vice-président ;

D'un représentant du ministre de l'éducation nationale ;

D'un représentant du ministre chargé de l'agriculture ;

D'un représentant du ministre des anciens combattants et victimes de guerre ;

D'un représentant de la commission de la famille, de la population et de la santé publique de l'Assemblée nationale ;

D'un représentant de la commission du travail et de la sécurité sociale de l'Assemblée nationale ;

D'un représentant de la commission de la famille, de la population et de la santé publique du Conseil de la République ;

D'un représentant de la commission du travail et de la sécurité sociale du Conseil de la République ;

D'un représentant du Conseil économique ;

D'un représentant de la commission de la main-d'œuvre, du plan de modernisation et d'équipement ;

De quatre représentants des organisations syndicales patronales ;

De quatre représentants des organisations syndicales ouvrières ;

De six représentants, au maximum, d'associations d'handicapés à caractère national, désignés par le ministre des affaires sociales, en accord avec lesdites associations ;

De deux personnalités représentant les œuvres gestionnaires des centres de réadaptation et de reclassement, choisies en raison de leurs initiatives et de leurs réalisations en faveur des handicapés ;

D'un représentant des conseils d'administration des caisses de sécurité sociale désigné par la F. N. O. S. S. ;

D'un représentant de la mutualité agricole ;

De trois représentants du corps médical, désignés par la confédération nationale des syndicats médicaux ;

De quatre représentants des organisations syndicales de médecins du travail, médecins de sanatorium, médecins d'orientation professionnelle et médecins d'hôpital psychiatrique désignés par le ministre des affaires sociales ;

D'un représentant du centre d'études et de recherches psychotechniques.

Art. 29. — Le conseil supérieur se réunira au moins deux fois par an, sur convocation du ministre des affaires sociales.

Une section permanente de treize membres, présidée par le ministre des affaires sociales ou son représentant et comprenant le ministre chargé du travail et de la sécurité sociale, le ministre chargé de la santé publique et de la population ou leur représentant, sera créée et chargée d'étudier toutes les questions qui lui seront soumises par le conseil supérieur.

Un personnel permanent, appartenant à la fonction publique, auquel pourront être adjoints des spécialistes, est chargé d'assurer, sans création d'emploi, le secrétariat du conseil supérieur et la publicité de ses travaux.

Art. 30. — Un arrêté interministériel fixera la composition et déterminera les objectifs de la commission d'emploi et de reclassement des travailleurs handicapés créée dans chaque département.

TITRE VI

Dispositions diverses.

Art. 31. — Un règlement d'administration publique déterminera les modalités d'application des titres 1^{er}, II, III, IV, V et notamment :

Les modalités d'application de l'article 11 ;
La composition de la commission prévue à l'article 15, les conditions de nomination de ses membres et les modalités de son fonctionnement ;

Les modalités d'agrément, de fonctionnement et de contrôle des ateliers protégés et des centres de distribution de travail à domicile ainsi que les conditions d'admission des travailleurs handicapés ;

Les modalités de la liaison et de la coordination prévues à l'article 30 ;

Les modalités de fonctionnement du conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des handicapés institué à l'article 27 et les conditions de nomination de ses membres ;

La composition et les modalités de fonctionnement de la section permanente prévue à l'article 29.

Ce règlement d'administration publique sera pris sur le rapport du ministre des affaires sociales et contresigné par le secrétaire d'Etat au travail et à la sécurité sociale, le secrétaire d'Etat à la santé publique et à la population, le ministre des anciens combattants et victimes de guerre, le garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, le ministre des finances, des affaires économiques et du plan, le secrétaire d'Etat aux affaires économiques, le secrétaire d'Etat au budget, le secrétaire d'Etat à l'industrie et au commerce, le ministre chargé de l'agriculture, le ministre des travaux publics, des transports et du tourisme, le secrétaire d'Etat à la reconstruction et au logement, le secrétaire d'Etat à la présidence du conseil, chargé de la fonction publique et de la réforme administrative, le ministre de l'intérieur.

Art. 32. — Un règlement d'administration publique, pris sur le rapport du ministre des affaires sociales et du ministre chargé de l'Algérie, déterminera les modalités selon lesquelles la présente loi sera rendue applicable dans les départements algériens.

TITRE VII

Sanctions.

Art. 33. — Les infractions aux dispositions des articles 13 à 17 sont constatées, concurremment avec les officiers de police judiciaire, par les inspecteurs du travail et de la main-d'œuvre et par les inspecteurs des lois sociales en agriculture, chacun dans le domaine de leur compétence.

Art. 34. — Tout employeur qui :

Soit omet de déclarer une vacance d'emploi conformément à l'article 14 ou procède à l'embauchage direct d'une personne autre qu'un bénéficiaire sans attendre l'expiration du délai fixé audit article;

Soit n'exécute pas les décisions prises par l'inspecteur du travail et de la main-d'œuvre ou par la commission départementale en vertu de l'article 18,

est assujéti à une redevance fixée, par jour ouvrable et par bénéficiaire manquant, à six fois le montant du salaire minimum interprofessionnel garanti.

Après constatation de l'infraction, la commission instituée à l'article 18 notifie le montant de la redevance à l'employeur qui pourra exercer un recours devant le tribunal administratif interdépartemental.

Ces redevances donnent lieu à l'émission de titres de perception établis par le préfet. Elles sont recouvrées suivant les règles applicables aux créances de l'Etat, étrangères à l'impôt et au domaine.

Art. 35. — Les sanctions prévues aux articles 173, 174, 175 et 176 du code du travail sont applicables à toute infraction aux dispositions de l'article 7.

Pour l'application de ces articles, les dispositions de l'article 7 de la présente loi et du règlement qu'il prévoit sont assimilées à celles du chapitre 1^{er} du titre II du livre II dudit code.

Art. 36. — Quiconque aura sciemment fait un usage illégal ou abusif des labels institués à l'article 25 sera puni d'un emprisonnement de trois mois à un an et d'une amende de 25.000 F à 1 million de francs ou de l'une de ces deux peines seulement.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 23 novembre 1957.

RENÉ COTY.

Par le Président de la République :

Le président du conseil des ministres,
FÉLIX GAILLARD.

Le garde des sceaux, ministre de la justice,

Le ministre de l'intérieur,
MAURICE BOURGÈS-MAUNOURY.

Le ministre de la défense nationale
et des forces armées,
JACQUES CHABAN-DELMAS.

Le ministre des finances,
des affaires économiques et du plan,
PIERRE PELLISSIER.

Le ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et des sports,
RENÉ BILLÈRES.

Le ministre des travaux publics,
des transports et du tourisme,
ÉDOUARD BONNEFOUS.

Le ministre de l'industrie et du commerce,

Le ministre de l'agriculture,
ROLAND BOSCARY-MONSSERVIN.

Le ministre du travail et de la sécurité sociale,
PAUL BACON.

Le ministre de la santé publique et de la population,
FÉLIX HOUFFOUET-BOIGNY.

Le ministre de la reconstruction et du logement,
PIERRE GARET.

Le ministre des anciens combattants
et victimes de guerre,
ANTOINE QUINSON.

Le ministre de l'Algérie,
ROBERT LACOSTE.

DÉCRETS, ARRÊTÉS ET CIRCULAIRES

PRESIDENCE DU CONSEIL

Décret du 14 novembre 1957 portant nomination des membres du conseil supérieur de la fonction publique.

Le président du conseil des ministres,

Sur le rapport du secrétaire d'Etat à la fonction publique et à la réforme administrative,

Vu la loi du 19 octobre 1946 portant statut général des fonctionnaires;

Vu le décret n° 47-185 du 16 janvier 1947, modifié par le décret n° 48-513 du 26 mars 1948 portant règlement d'administration publique pour l'application de l'article 22 de la loi du 19 octobre 1946 relatif au conseil supérieur de la fonction publique;

Vu l'article 3 du décret du 29 avril 1954 portant nomination des membres du conseil supérieur de la fonction publique;

Le conseil des ministres entendu,

Décrète :

Art. 1^{er}. — Sont nommés membres titulaires du conseil supérieur de la fonction publique :

1° En qualité de représentants de l'administration, outre le directeur de la fonction publique et le directeur du budget, membres de droit :

MM.

Andrieux, vice-président honoraire du conseil d'Etat.

Bondel, conseiller d'Etat.

Adnet, directeur des personnels civils au secrétariat d'Etat aux forces armées (terre).

Babault, directeur de l'administration générale au ministère des anciens combattants et victimes de guerre.

Begout, directeur du personnel au secrétariat d'Etat aux postes, télégraphes et téléphones.

Hudeley, directeur de l'administration générale au ministère de l'éducation nationale.

Le Layec, directeur du personnel et des affaires administratives au ministère de la France d'outre-mer.

Renaud, directeur du personnel au ministère des finances, des affaires économiques et du plan.

Spinetta, directeur du personnel, de la comptabilité et de l'administration générale au ministère des travaux publics, des transports et du tourisme.

Tomasi, directeur du personnel et des affaires politiques à l'administration centrale du ministère de l'intérieur.

2° Sur proposition des organisations syndicales de fonctionnaires.

En qualité de représentants de la fédération générale des fonctionnaires (F. O.).

MM. Colas, Ducrocq, Neyrolles, Quilichini, Stoessel.

En qualité de représentants de l'union générale des fédérations de fonctionnaires (C. G. T.).

MM. Berthelot, Monteny, Planes.

En qualité de représentants de la fédération générale des syndicats chrétiens de fonctionnaires.

MM. Durand, Rouxville.

En qualité de représentants des fédérations autonomes des fonctionnaires (éducation nationale).

MM. Forestier, Laure.

Art. 2. — Sont nommés membres suppléants du conseil supérieur de la fonction publique :

1° En qualité de représentants de l'administration.

MM. Benet, directeur au ministère de la reconstruction et du logement.

Bouffandeau, directeur de l'administration générale au ministère de l'industrie et du commerce.

M^{me} Girard, directeur du personnel et de l'administration générale au ministère du travail et de la sécurité sociale.

MM. Moyaux, directeur des personnels civils au secrétariat d'Etat aux forces armées (air).

de Panafieu, directeur général du personnel et de l'administration générale au ministère des affaires étrangères.

Roullier, directeur de l'administration générale au secrétariat d'Etat à la marine marchande.

2° *Sur proposition des organisations syndicales de fonctionnaires.*

En qualité de représentants de la *fédération générale des fonctionnaires (F. O.)*.

MM. Pontes, Tribie.

En qualité de représentants de l'*union générale des fédérations de fonctionnaires (U. G. F.)*.

Mme Rothiot, M. Touron.

En qualité de représentant de la *fédération générale des syndicats chrétiens de fonctionnaires*.

M. Lassal.

En qualité de représentants des *fédérations autonomes des fonctionnaires*.

MM. Dhombres, Morin.

Art. 3. — Le mandat des membres titulaires et suppléants désignés aux articles 1^{er} et 2 ci-dessus prendra fin à l'expiration d'un délai de trois années courant à compter du 15 février 1957.

Art. 4. — Le secrétaire d'Etat à la fonction publique et à la réforme administrative est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris, le 14 novembre 1957.

FÉLIX GAILLARD.

Par le président du conseil des ministres:

*Le secrétaire d'Etat à la fonction publique
et à la réforme administrative,*

RAYMOND MARCELLIN.

Annexe 2. Loi n° 716563 du 13 juillet 1971 relatives à diverses mesures en faveur des personnes handicapées.

6942

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

14 Juillet 1971

LOI n° 71-563 du 13 juillet 1971
relative à diverses mesures en faveur des handicapés (1).

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I^{er}

Allocation des mineurs handicapés.

Art. 1^{er}. — Le 6° de l'article L. 510 du code de la sécurité sociale est modifié ainsi qu'il suit :

« 6° L'allocation d'éducation spécialisée dès mineurs infirmes et l'allocation des mineurs handicapés. »

Art. 2. — L'intitulé du chapitre VI-I du titre II du livre V du code de la sécurité sociale est modifié ainsi qu'il suit :

*Allocation d'éducation spécialisée des mineurs infirmes
et allocation des mineurs handicapés.*

Art. 3. — Les articles L. 543-2, L. 543-3 et L. 543-4 du chapitre V-1 du titre II du livre V du code de la sécurité sociale sont abrogés et remplacés par les dispositions suivantes :

« Art. L. 543-2. — Les enfants n'ayant pas dépassé l'âge fixé par le décret en Conseil d'Etat prévu à l'article L. 527 et qui sont atteints d'une infirmité grave entraînant une incapacité permanente égale ou supérieure à un pourcentage fixé par décret, ouvrent droit, quel que soit leur rang dans la famille, à l'allocation des mineurs handicapés, lorsque leurs parents ou les personnes qui en assument la charge justifient de mesures particulières concourant à l'éducation et entraînant des dépenses supplémentaires dans des conditions fixées par décret.

« Le pourcentage d'incapacité est apprécié suivant le barème d'invalidité prévu à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 9-1 du code des pensions militaires d'invalidité et des victimes de la guerre.

« Bénéficient de l'allocation des mineurs handicapés les femmes seules n'exerçant aucune activité professionnelle et ayant un seul enfant à charge remplissant les conditions définies au présent article et à l'article L. 543-3.

« L'allocation est accordée sur avis conforme de la commission départementale d'orientation des infirmes (section des mineurs). Les contestations relatives au pourcentage d'incapacité et aux mesures particulières concourant à l'éducation prises en faveur de l'enfant sont portées devant les juridictions du contentieux technique de la sécurité sociale dans des conditions fixées par décret.

« Art. L. 543-3. — Un décret détermine le taux de l'allocation qui pourra varier en fonction des ressources de la famille et des dépenses supplémentaires exposées par elle.

Loi n° 71-563. TRAVAUX PRÉPARATOIRES (1)

Assemblée nationale :

Projet de loi n° 1646 ;
Rapport de M. Toutain au nom de la commission des affaires culturelles (n° 1685) ;
Discussion et adoption le 6 mai 1971.

Sénat :

Projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, n° 223 (1970-1971) ;
Rapport de M. Villard, au nom de la commission des affaires sociales, n° 245 (1970-1971) ;
Discussion et adoption le 25 mai 1971.

Assemblée nationale :

Projet de loi, modifié par le Sénat (n° 1766) ;
Rapport de M. Toutain au nom de la commission des affaires culturelles (n° 1846) ;
Discussion et adoption le 23 juin 1971.

Sénat :

Projet de loi, modifié par l'Assemblée nationale, n° 352 (1970-1971) ;
Rapport de M. Villard, au nom de la commission des affaires sociales, n° 377 (1970-1971) ;
Discussion et adoption le 29 juin 1971.

« L'allocation n'est pas due :

« Lorsque l'enfant ouvre droit à l'allocation d'éducation spécialisée ou lorsqu'il bénéficie d'un placement gratuit ou pris en charge au titre de l'assurance maladie ;

« Lorsque les ressources des parents ou des ascendants qui en assument effectivement la garde ou, s'il est recueilli par des tiers non tenus envers lui de l'obligation alimentaire, les ressources dont ceux-ci disposent au titre de l'enfant lui-même, dépassent des montants fixés par le décret visé au premier alinéa.

« Les dispositions de l'article 11 de la loi n° 71-563 du 13 juillet 1971 s'appliquent au calcul des ressources prises en considération pour l'attribution de l'allocation des mineurs handicapés.

« L'allocation n'est pas prise en considération pour le calcul des ressources de la famille en vue de l'attribution de l'aide sociale. Elle peut se cumuler avec l'allocation spéciale aux parents de mineurs grands infirmes prévue par l'article 177 du code de la famille et de l'aide sociale. Elle ne se cumule avec l'allocation mensuelle d'aide sociale aux grands infirmes et avec l'allocation supplémentaire servie dans les conditions fixées par l'article L. 711-1 du présent code que dans la limite du montant cumulé de ces deux dernières allocations, l'allocation des mineurs handicapés étant servie par priorité.

« Art. L. 543-4. — Les dispositions des articles L. 525, L. 550 et L. 551 sont applicables à l'allocation d'éducation spécialisée et à l'allocation des mineurs handicapés.

« L'allocation d'éducation spécialisée et l'allocation des mineurs handicapés sont incessibles et insaisissables, sauf pour le paiement des frais correspondant aux soins, à l'éducation ou à la formation professionnelle, dispensés par les établissements ou organismes visés à l'article L. 543-1 ou pour le paiement des frais entraînés par les soins, l'éducation et la formation de l'enfant.

« En cas de non-paiement de ces frais, la personne physique ou morale, ou l'organisme qui assume la charge de l'éducation spécialisée, de la formation professionnelle ou de l'entretien de l'enfant, peut obtenir de la caisse débitrice de l'allocation que celle-ci lui soit versée directement.

« L'allocation d'éducation spécialisée et l'allocation des mineurs handicapés sont attribuées dans les départements visés à l'article L. 714 du présent code, dans des conditions fixées par décret, aux personnes comprises dans le champ d'application des articles L. 758 et L. 758-1 dudit code, ainsi que des lois n° 60-1437 du 27 décembre 1960 et n° 69-1162 du 24 décembre 1969. »

Art. 4. — L'article L. 527 du code de la sécurité sociale est complété par les mots :

« ... ou à l'allocation des mineurs handicapés. »

Art. 5. — Le paragraphe 1° de l'article L. 536 du code de la sécurité sociale est complété comme suit :

« Soit l'allocation d'éducation spécialisée des mineurs infirmes ;
« Soit l'allocation des mineurs handicapés. »

Art. 6. — Le deuxième alinéa de l'article 1090 du code rural est modifié ainsi qu'il suit :

« Elles comprennent également l'allocation d'éducation spécialisée des mineurs infirmes, l'allocation des mineurs handicapés et l'allocation d'orphelin. Les deux premières sont servies dans les conditions prévues au chapitre V-1 du titre II du livre V du code de la sécurité sociale et la troisième dans les conditions prévues au chapitre V-2 du titre II du livre V dudit code. »

TITRE II

Allocation aux handicapés adultes.

Art. 7. — Les personnes de nationalité française et résidant sur le territoire métropolitain ou dans les départements d'outre-mer ayant dépassé l'âge d'ouverture du droit à l'allocation des mineurs handicapés prévue à l'article L. 543-2 du code de

la sécurité sociale, mais âgées de moins de soixante-cinq ans, qui sont atteintes d'une infirmité les rendant inaptes au travail et entraînant une incapacité permanente égale ou supérieure à un pourcentage fixé par décret, perçoivent une allocation aux handicapés adultes, lorsqu'elles ne peuvent prétendre, au titre d'un régime de sécurité sociale, d'un régime de pensions de retraite ou d'une législation particulière, à une prestation de vieillesse ou d'invalidité d'un montant au moins égal à cette allocation. Néanmoins, les personnes âgées de soixante à soixante-cinq ans, remplissant les conditions d'attribution de l'allocation aux handicapés adultes, et qui peuvent prétendre à l'allocation spéciale prévue à l'article L. 675 du code de la sécurité sociale, pourront continuer à bénéficier de l'allocation aux handicapés adultes dans les conditions prévues par la présente loi.

Le pourcentage d'incapacité est apprécié suivant le barème d'invalidité prévu à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 9-1 du code des pensions militaires d'invalidité et des victimes de la guerre.

Lorsque les personnes visées à l'alinéa 1^{er} du présent article ne peuvent prétendre qu'à une prestation de vieillesse ou d'invalidité d'un montant inférieur à celui de l'allocation aux handicapés adultes, celle-ci s'ajoute à la prestation, sans que le total des deux avantages puisse excéder le montant de l'allocation aux handicapés adultes.

L'allocation aux handicapés adultes ne se cumule avec l'allocation mensuelle d'aide sociale aux grands infirmes et avec l'allocation supplémentaire servie dans les conditions fixées par l'article L. 711-1 du code de la sécurité sociale que dans la limite du montant cumulé de ces deux dernières allocations, l'allocation aux handicapés adultes étant servie par priorité.

Le paiement de l'allocation est suspendu lorsque l'intéressé, placé dans un établissement d'hébergement, est pris en charge, totalement ou partiellement, par l'aide sociale ou lorsqu'il est admis pour une durée supérieure à un mois dans un établissement de soins comportant hospitalisation. Cette suspension du paiement de l'allocation ne retire pas à l'intéressé le bénéfice des avantages prévus à l'article 9 de la présente loi.

Un décret fixe le montant de l'allocation et la procédure selon laquelle elle est attribuée. Ce décret fixe également le maximum de ressources dont peut disposer le handicapé ou, s'il s'agit d'un chef de famille, le maximum de ressources dont il peut disposer pour lui-même et chaque membre de sa famille, pour bénéficier de l'allocation.

Art. 8. — L'allocation aux handicapés adultes est financée et servie comme une prestation familiale. Elle est accordée sur avis conforme de la commission départementale d'orientation des infirmes.

L'allocation aux handicapés adultes est incessible et insaisissable, sauf pour le paiement des frais d'entretien du handicapé. En cas de non-paiement de ces frais, la personne physique ou morale ou l'organisme qui en assume la charge peut obtenir de la caisse débitrice de l'allocation que celle-ci lui soit versée directement.

L'action de l'allocataire pour le paiement de l'allocation se prescrit par deux ans. Cette prescription est également applicable à l'action intentée par un organisme payeur en recouvrement d'allocations indûment payées, sauf en cas de fraude ou de fausse déclaration.

La tutelle aux prestations sociales, prévue par la loi n° 66-774 du 18 octobre 1966, s'applique à l'allocation aux handicapés adultes.

Les dispositions des articles L. 557 à L. 559 du code de la sécurité sociale relatives aux pénalités, en matière de prestations familiales sont applicables à l'allocation aux handicapés adultes.

Les différends auxquels pourra donner lieu l'application du présent titre et qui ne relèvent pas d'un autre contentieux seront réglés suivant les dispositions régissant le contentieux général de la sécurité sociale.

TITRE III

Dispositions relatives à l'assurance volontaire pour la couverture du risque maladie et des charges de la maternité.

Art. 9. — I. — Sauf refus de leur part, les bénéficiaires de l'allocation aux handicapés adultes sont affiliés d'office à l'assurance volontaire maladie et maternité instituée par l'ordonnance n° 67-709 du 21 août 1967, modifiée par la loi n° 68-698 du 31 juillet 1968.

La couverture des prestations en nature de l'assurance volontaire maladie et maternité servie par le régime auquel les intéressés sont rattachés est assurée par une cotisation fixée de façon à couvrir le coût des soins afférents à cette catégorie d'assurés.

La prise en charge de cette cotisation par l'aide sociale est acquise de plein droit aux bénéficiaires de l'allocation aux handicapés adultes.

II. — La prise en charge par l'assurance maladie volontaire des frais d'hébergement afférents à des séjours continus ou successifs dans des établissements de soins de quelque nature que ce soit est prolongée jusqu'au 31 décembre 1971, lorsque la durée limite de trois ans prévue par l'article 3 de l'ordonnance n° 67-709 du 21 août 1967 expire avant cette date.

TITRE IV

Rééducation professionnelle et aide par le travail.

Art. 10. — L'article 168 du code de la famille et de l'aide sociale est abrogé et remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. L. 168. La commission d'admission statue après avis de la commission départementale d'orientation des infirmes sur la demande d'aide sociale et, le cas échéant, décide si l'infirmes peut entrer dans un centre de formation ou de rééducation professionnelle ou un centre d'aide par le travail, agréé dans les conditions fixées par décret en Conseil d'Etat et détermine, s'il y a lieu, la part de la dépense laissée à la charge de l'intéressé.

« Les prix de journée dans les établissements de rééducation professionnelle et d'aide par le travail agréés pour recevoir des bénéficiaires de l'aide sociale aux infirmes aveugles et grands infirmes sont fixés selon la réglementation en vigueur dans les établissements hospitaliers. Ils comprennent, d'une part, les frais concernant l'hébergement ou l'entretien de l'infirmes, d'autre part, ceux directement entraînés par la formation professionnelle ou le fonctionnement de l'atelier.

« Les frais directement entraînés par la formation professionnelle ou le fonctionnement de l'atelier sont pris en charge par l'aide sociale sans qu'il soit tenu compte de la participation pouvant être demandée aux personnes tenues de l'obligation alimentaire à l'égard de l'intéressé. »

TITRE V

Dispositions diverses.

Art. 11. — Les prestations familiales, la retraite du combattant et les pensions attachées aux distinctions honorifiques, les majorations accordées aux personnes dont l'état nécessite l'aide constante d'une tierce personne, l'allocation de compensation aux grands infirmes travailleurs et l'allocation de loyer n'entrent pas en compte pour l'attribution de l'allocation aux handicapés adultes et pour le calcul de la participation du handicapé aux frais visés au troisième alinéa de l'article 168 du code de la famille et de l'aide sociale.

Il en est de même, dans les limites et conditions qui seront fixées par décret, des arrérages de rentes viagères constituées en faveur du handicapé, visées à l'article 8 de la loi n° 69-1161 du 24 décembre 1969, portant loi de finances pour 1970.

Art. 12. — Le deuxième alinéa de l'article 169 du code de la famille et de l'aide sociale est ainsi modifié :

« Le pourcentage d'infirmité est apprécié suivant le barème d'invalidité prévu à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 9-1 du code des pensions militaires d'invalidité et des victimes de la guerre. »

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 13 juillet 1971.

GEORGES POMPIDOU.

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
JACQUES CHABAN-DELMAS.

Le ministre d'Etat chargé des départements
et territoires d'outre-mer,
PIERRE MESSMER.

Le ministre de l'intérieur,
RAYMOND MARCELLIN.

Le ministre de l'économie et des finances,
VALÉRY GISCARD D'ESTAING.

Le ministre de l'agriculture,
MICHEL COINTAT.

Le ministre de la santé publique
et de la sécurité sociale,
ROBERT BOULIN.

LOI n° 71-564 du 13 juillet 1971 modifiant et complétant la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 relative à la Cour de discipline budgétaire et financière (1).

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}. — L'intitulé du titre I^{er} de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est ainsi modifié :

« Des personnes justiciables de la Cour. »

Art. 2. — Il est ajouté à la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 un nouvel article, qui devient l'article 1^{er}, ainsi conçu :

« Art. 1^{er}. — Est justiciable de la Cour de discipline budgétaire et financière :

« Toute personne appartenant au cabinet d'un membre du Gouvernement ;

« Tout fonctionnaire ou agent civil ou militaire de l'Etat, tout agent d'une collectivité territoriale, d'un groupement ou syndicat de collectivités territoriales ;

Loi n° 71-564. TRAVAUX PRÉPARATOIRES (1)

Assemblée nationale :

Projet de loi n° 1478 ;
Rapport de M. Sabatier au nom de la commission des finances (n° 1641) ;
Discussion et adoption le 22 avril 1971.

Sénat :

Projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, n° 195 (1970-1971) ;
Rapport de M. Pellenc, au nom de la commission des finances, n° 217 (1970-1971) ;
Discussion et adoption le 27 mai 1971.

Assemblée nationale :

Projet de loi modifié par le Sénat (n° 1774) ;
Rapport de M. Sabatier au nom de la commission des finances (n° 1848) ;
Discussion et adoption le 22 juin 1971.

Sénat :

Projet de loi, modifié par l'Assemblée nationale, n° 348 (1970-1971) ;
Rapport oral de M. Armengaud au nom de la commission des finances.
Discussion et adoption le 23 juin 1971.

Assemblée nationale :

Rapport de M. Sabatier au nom de la commission mixte paritaire (n° 1935) ;
Discussion et adoption le 30 juin 1971.

Sénat :

Rapport de M. Pellenc, au nom de la commission mixte paritaire, n° 385 (1970-1971) ;
Discussion et adoption le 30 juin 1971.

« Tout représentant, administrateur ou agent des organismes qui sont soumis soit au contrôle de la Cour des comptes, soit au contrôle de la commission de vérification des comptes des entreprises publiques ou qui peuvent être légalement soumis à ces contrôles par arrêté ministériel.

« Sont également justiciables de la Cour tous ceux qui exercent, en fait, les fonctions des personnes désignées ci-dessus.

« Toutefois, ne sont pas justiciables de la Cour de discipline budgétaire et financière, à raison des actes accomplis dans l'exercice de leurs fonctions :

« Les membres du Gouvernement ;

« Les présidents de conseil général ;

« Les maires, les adjoints des maires et les conseillers municipaux agissant dans le cadre des dispositions prévues aux articles 64 et 66 du code de l'administration communale, les présidents élus de groupements ou syndicats de collectivités territoriales.

« Ces personnes ne sont pas non plus justiciables de la Cour de discipline budgétaire et financière lorsqu'elles auront agi dans des fonctions qui, en raison de dispositions législatives ou réglementaires, sont l'accessoire obligé de leur fonction principale.

« S'ils ne sont pas rémunérés et s'ils n'exercent pas, directement ou par délégation, les fonctions de président, les administrateurs élus des organismes de protection sociale relevant du contrôle de la Cour des comptes et agissant dans le cadre des dispositions législatives ou réglementaires.

« Lorsqu'ils ne sont pas rémunérés, les représentants, administrateurs ou agents des associations de bienfaisance assujetties au contrôle de la Cour des comptes ou de la commission de vérification des comptes des entreprises publiques ne relèvent des dispositions du présent article que si les associations auxquelles ils appartiennent ont été au préalable inscrites sur une liste établie par arrêté conjoint du ministre de la justice et du ministre de l'économie et des finances. »

Art. 3. — L'intitulé du titre II de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Des sanctions. »

Art. 4. — L'article 1^{er} de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948, qui devient l'article 2, est ainsi modifié :

« Art. 2. — Toute personne visée à l'article 1^{er} ci-dessus qui aura engagé une dépense sans respecter les règles applicables en matière de contrôle financier portant sur l'engagement des dépenses sera passible d'une amende dont le minimum ne pourra être inférieur à 100 F et dont le maximum pourra atteindre le montant du traitement ou salaire brut annuel qui lui était alloué à la date à laquelle le fait a été commis. »

Art. 5. — L'article 2 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948, qui devient l'article 3 de ladite loi, est modifié ainsi qu'il suit :

« Art. 3. — Toute personne visée à l'article 1^{er} ci-dessus qui, pour dissimuler un dépassement de crédit, aura imputé ou fait imputer irrégulièrement une dépense, sera passible d'une amende dont le minimum ne pourra être inférieur à 100 F et dont le maximum pourra atteindre le montant du traitement ou salaire brut annuel qui lui était alloué à la date à laquelle le fait a été commis. »

Art. 6. — L'article 3 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est abrogé.

Art. 7. — L'article 4 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est ainsi modifié :

« Art. 4. — Toute personne visée à l'article 1^{er} ci-dessus qui aura engagé des dépenses sans en avoir le pouvoir ou sans avoir reçu délégation de signature à cet effet sera passible d'une amende dont le minimum ne pourra être inférieur à 100 F et dont le maximum pourra atteindre le montant du traitement ou salaire brut annuel qui lui était alloué à la date à laquelle le fait a été commis. »

Art. 8. — L'article 5 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Art. 5. — Toute personne visée à l'article 1^{er} ci-dessus qui, en dehors des cas prévus aux articles précédents, aura enfreint les règles relatives à l'exécution des recettes et des dépenses de l'Etat ou des collectivités, établissements et organismes visés à l'article 1^{er} ou à la gestion des biens leur appartenant ou qui, chargée de la tutelle desdites collectivités, desdits établissements ou organismes, aura donné son approbation aux décisions incriminées, sera passible d'une amende dont le minimum ne pourra être inférieur à 100 F et dont le maximum pourra atteindre le montant du traitement ou salaire brut annuel qui lui était alloué à la date de l'infraction.

« Lorsque les faits incriminés constituent une gestion occulte au sens du paragraphe XI de l'article 60 de la loi n° 63-156 du 23 février 1963, la Cour des comptes peut déférer à la Cour de discipline budgétaire et financière les comptables de fait quand leurs agissements ont entraîné des infractions prévues par la présente loi. »

Art. 9. — I. — Le début de l'article 5 bis de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Sont également passibles de la sanction prévue à l'article précédent toutes personnes visées à l'article 1^{er} ci-dessus qui, dans l'exercice de leurs fonctions, ... (le reste sans changement). »

II. — A la fin dudit article 5 bis, les mots :

« qu'ils sont tenus »,

sont remplacés par les mots :

« qu'elles sont tenues ».

Art. 10. — L'article 6 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est ainsi modifié :

« Art. 6. — Toute personne visée à l'article 1^{er} ci-dessus qui, dans l'exercice de ses fonctions ou attributions, aura, en méconnaissance de ses obligations, procuré à autrui un avantage injustifié, pécuniaire ou en nature, entraînant un préjudice pour le Trésor, la collectivité ou l'organisme intéressé, ou aura tenté de procurer un tel avantage, sera passible d'une amende dont le minimum ne pourra être inférieur à 500 F et dont le maximum pourra atteindre le double du montant du traitement ou salaire brut annuel qui lui était alloué à la date de l'infraction. »

Art. 11. — I. — Le premier alinéa de l'article 8 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est ainsi modifié :

« Les personnes visées à l'article 1^{er} ci-dessus ne sont passibles d'aucune sanction si elles peuvent exciper d'un ordre écrit, joint aux pièces de dépenses ou de recettes et préalablement donné à la suite d'un rapport particulier à chaque affaire par leur supérieur hiérarchique ou par la personne légalement habilitée à donner un tel ordre dont la responsabilité se substituera dans ce cas à la leur, ou par le ministre compétent, personnellement. »

II. — Le deuxième alinéa dudit article 8 est ainsi modifié :

« Les dispositions de l'alinéa précédent s'appliquent aux fonctionnaires et agents des collectivités locales et de leurs groupements qui peuvent exciper d'un ordre écrit émanant de leur supérieur hiérarchique ou de la personne légalement habilitée à donner un tel ordre, du maire ou du président élu des groupements susvisés, donné dans les conditions prévues audit alinéa. Si l'ordre émane du supérieur hiérarchique ou de la personne légalement habilitée à donner un tel ordre, la responsabilité de ces derniers se substituera à celle du subordonné. »

Art. 12. — L'article 9 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Art. 9. — Les sanctions prononcées en vertu des articles 2 à 5 de la présente loi ne pourront se cumuler que dans la limite du maximum applicable en vertu des articles 2 à 5 et 7 ci-dessus.

« Les sanctions prononcées en vertu des articles 2 à 6 de la présente loi ne pourront se cumuler que dans la limite du maximum applicable en vertu des articles 6 et 7 ci-dessus. »

Art. 13. — Le titre II de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948, qui devient le titre III de ladite loi, prend l'intitulé suivant :
« De la Cour. »

Art. 14. — L'article 10 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié ainsi qu'il suit :

« Art. 10. — Il est institué une « Cour de discipline budgétaire et financière » devant laquelle peuvent être déférées les personnes visées à l'article 1^{er} de la présente loi. »

Art. 15. — L'article 12 de la loi n° 48-1484 du 15 septembre 1948 est modifié ainsi qu'il suit :

« Art. 12. — Les fonctions du ministère public près la Cour sont remplies par le procureur général près la Cour des comptes, assisté d'un avocat général... (le reste sans changement). »

Art. 16. — Le titre III de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 devient le titre IV de ladite loi.

Art. 17. — L'article 16 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Art. 16. — Ont seuls qualité pour saisir la Cour, par l'organe du ministère public :

« Le président de l'Assemblée nationale ;

« Le président du Sénat ;

« Le Premier ministre ;

« Le ministre chargé des finances ;

« Les ministres pour les faits relevés à la charge des fonctionnaires et agents placés sous leur autorité ;

« La Cour des comptes ;

« La commission de vérification des comptes des entreprises publiques, instituée par l'article 56 de la loi n° 48-24 du 6 janvier 1948.

« En outre, le procureur général près la Cour des comptes, procureur général près la Cour de discipline budgétaire et financière, pourra saisir la Cour de sa propre initiative. »

Art. 18. — Le second alinéa de l'article 17 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est complété ainsi qu'il suit :

« Cette instruction peut être ouverte contre une personne non dénommée. »

Art. 19. — L'article 18 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est ainsi modifié :

« Art. 18. — Le rapporteur a qualité pour procéder à toutes enquêtes et investigations utiles auprès de toutes administrations, se faire communiquer tous documents même secrets, entendre ou questionner oralement ou par écrit tous témoins et toutes personnes dont la responsabilité paraîtrait engagée.

« A la demande du rapporteur, des enquêtes peuvent être faites par des fonctionnaires appartenant à des corps ou services de contrôle ou d'inspection désignés par le ministre dont relèvent ces corps ou services.

« Les personnes à l'égard desquelles auront été relevés des faits de nature à donner lieu à renvoi devant la Cour en sont avisées, à la diligence du ministère public, par lettre recommandée, avec demande d'avis de réception, précisant qu'elles sont autorisées à se faire assister, dans la suite de la procédure, soit par un mandataire, soit par un avocat ou un avoué, soit par un avocat au Conseil d'Etat et à la Cour de cassation.

« Le procureur général suit le déroulement de l'instruction dont il est tenu informé par le rapporteur.

« Lorsque l'instruction est terminée, le dossier est soumis au procureur général qui peut décider le classement de l'affaire s'il estime qu'il n'y a pas lieu à poursuite. »

Art. 20. — I. — Le premier alinéa de l'article 19 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié ainsi qu'il suit :

« Si l'instance est poursuivie, le dossier est communiqué simultanément au ministre ou à l'autorité dont dépend ou dépendait le fonctionnaire ou l'agent mis en cause, au ministre des finances, ainsi que, le cas échéant, au ministre de tutelle compétent. Ceux-ci doivent donner leur avis dans un délai fixé par le président de la Cour et qui ne peut être inférieur à un mois ; si les ministres n'ont pas émis un avis à l'expiration de ce délai, la procédure pourra néanmoins être poursuivie. »

II. — Les deuxième et troisième alinéas dudit article 19 sont supprimés.

Art. 21. — L'article 21 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Art. 21. — La décision de classement du procureur général est notifiée au président de l'Assemblée nationale, au président du Sénat, au Premier ministre, à l'intéressé, au ministre dont l'intéressé dépend, au ministre chargé des finances, ainsi que, le cas échéant, au ministre de tutelle et à l'autorité qui a saisi la Cour. »

Art. 22. — I. — Le début du premier alinéa de l'article 22 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié ainsi qu'il suit :

« Si le procureur général conclut au renvoi devant la Cour, le dossier est communiqué à la commission administrative paritaire compétente siégeant en formation disciplinaire ou éventuellement à la formation qui en tient lieu s'il en existe une. En l'absence d'avis dans le délai d'un mois, la Cour peut statuer. Le président de la formation consultée pourra toutefois être entendu au cours de l'audience. L'intéressé est ensuite avisé... (le reste sans changement). »

II. — A la fin du premier alinéa dudit article 22, après les mots :

« soit par mandataire, »,

sont insérés les mots :

« soit par un avocat ou un avoué, ».

III. — A la fin de la première phrase du troisième alinéa du même article, après les mots :

« soit par mandataire, »,

sont insérés les mots :

« soit par un avocat ou un avoué, ».

Art. 23. — I. — Les deuxième et troisième alinéas de l'article 23 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 sont remplacés par les dispositions suivantes :

« Les personnes qui sont entendues soit à la requête de la Cour, soit sur l'initiative du ministère public, soit enfin à la demande de l'intéressé, sur permis de citer accordé par le président, le ministère public entendu dans ses conclusions, le sont sous foi de serment, dans les conditions prévues par le code de procédure pénale.

« Toutefois, le président de la Cour peut autoriser les intéressés ou les témoins qui en auront fait la demande, assortie de toutes justifications utiles, à ne pas comparaître personnellement à l'audience. »

II. — Au début de la première phrase du cinquième alinéa dudit article 23, après les mots :

« soit par mandataire, »,

sont insérés les mots :

« soit par un avocat ou un avoué, ».

III. — La dernière phrase du cinquième alinéa de ce même article est modifiée ainsi qu'il suit :

« Des questions peuvent être posées par le président ou, avec son autorisation, par les membres de la Cour, à l'intéressé ou à son représentant, qui doit avoir la parole le dernier. »

Art. 24. — L'article 24 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Art. 24. — L'arrêt de la Cour est notifié à l'intéressé, au ministre dont il dépend, à l'autorité qui a saisi la Cour, au ministre chargé des finances ainsi que, le cas échéant, au ministre de tutelle.

« Il est communiqué au président de l'Assemblée nationale et au président du Sénat. »

Art. 25. — L'article 26 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est modifié comme suit :

« Art. 26. — Les poursuites devant la Cour ne font pas obstacle à l'exercice de l'action pénale et de l'action disciplinaire.

« Si l'instruction permet ou a permis de relever à la charge d'une personne mentionnée à l'article 1^{er} de la présente loi des faits qui paraissent de nature à justifier une sanction disciplinaire, le président de la Cour signale ces faits à l'autorité ayant pouvoir disciplinaire sur l'intéressé. Cette autorité doit, dans le délai de six mois, faire connaître au président de la Cour, par une communication motivée, les mesures qu'elle a prises.

« Si l'instruction fait apparaître des faits susceptibles de constituer des délits ou des crimes, le procureur général transmet le dossier au ministre de la justice et avise de cette transmission le ministre ou l'autorité dont relève l'intéressé.

« Si la Cour estime, en statuant sur les poursuites, qu'une sanction disciplinaire peut être encourue, elle communique le dossier à l'autorité compétente. Cette autorité doit, dans le délai de six mois, faire connaître à la Cour, par une communication motivée, les mesures qu'elle a prises. »

Art. 26. — Le premier alinéa de l'article 27 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est ainsi modifié :

« Au cas où la Cour de discipline budgétaire et financière n'aurait pas été saisie ou n'aurait relevé aucune infraction susceptible de donner lieu aux sanctions prévues à la présente loi, les ministres ou autorités responsables sont tenus d'engager l'action disciplinaire contre les agents mentionnés à l'article 1^{er} ci-dessus dont la faute aura été relevée soit par la Cour des comptes dans un référé, dans un rapport annuel ou dans une communication faite au Parlement en application de l'article 47 de la Constitution et de l'article 10 de la loi n° 67-483 du 22 juin 1967, relative à la Cour des comptes, soit par la commission de vérification des comptes des entreprises publiques dans les rapports et communications prévus par l'article 58 de la loi n° 48-24 du 6 janvier 1948, chaque fois que cette faute aura entraîné un dépassement de crédit ou causé un préjudice à l'une des collectivités visées à l'article 1^{er} ci-dessus. »

Art. 27. — Le titre IV de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 devient le titre V de ladite loi.

Art. 28. — Le titre V de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 devient le titre VI de ladite loi.

Art. 29. — I. — A l'alinéa premier de l'article 30 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948, au lieu de : « quatre années révolues », lire : « cinq années révolues ».

II. — Au deuxième alinéa dudit article 30, au lieu de : « après l'expiration du délai de quatre ans susvisé », lire : « après l'expiration du délai de cinq ans susvisé ».

Art. 30. — Le titre VI de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 devient le titre VII de ladite loi.

Art. 31. — Le deuxième alinéa de l'article 31 de la loi n° 48-1484 du 25 septembre 1948 est remplacé par les dispositions suivantes :

« Les arrêts par lesquels la Cour de discipline budgétaire et financière prononcera des condamnations pourront, dès qu'ils auront acquis un caractère définitif, être publiés, en tout ou en partie, sur décision de la Cour, au *Journal officiel* de la République française. »

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 13 juillet 1971.

GEORGES POMPIDOU.

Par le Président de la République :
Le Premier ministre,
JACQUES CHABAN-DELMAS.

Le garde des sceaux, ministre de la justice,
RENÉ PLEVEN.

Le ministre de l'économie et des finances,
VALÉRY GISCARD D'ESTAING.

Annexe 3. Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

1^{er} Juillet 1975

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

6596

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

1^{er} Juillet 1975

LOIS

LOI n° 75-534 du 30 juin 1975
d'orientation en faveur des personnes handicapées (1).

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1^{er}. — La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale.

Les familles, l'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les organismes de sécurité sociale, les associations, les groupements, organismes et entreprises publiques et privés associent leurs interventions pour mettre en œuvre cette obligation en vue notamment d'assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables.

A cette fin, l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie.

L'Etat coordonne et anime ces interventions par l'intermédiaire du comité interministériel de coordination en matière d'adaptation et de réadaptation, assisté d'un conseil national consultatif des personnes handicapées dont la composition et le fonctionnement seront déterminés par décret et comprenant des représentants des associations et organismes publics et privés concernés.

Art. 2. — Des dispositions réglementaires détermineront les conditions dans lesquelles sera poursuivie une politique active de prévention contre les handicaps de l'enfance, tant dans le cadre de la périnatalité que dans celui de la pathologie cérébrale et de la pathologie génétique. Le ministère de la santé présentera, dans un délai de deux ans, un rapport sur les conditions dans lesquelles a été poursuivie cette politique ainsi que sur les résultats provisoires obtenus.

Loi n° 75-534 TRAVAUX PRÉPARATOIRES (1)

Assemblée nationale :

Projet de loi n° 951 ;
Rapport de M. Jacques Blanc, au nom de la commission des affaires culturelles (n° 1353) ;
Discussion les 13, 17, 18, 19 décembre et adoption le 19 décembre 1974.

Sénat :

Projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, n° 176 (1974-1975) ;
Rapport de M. Jean Gravier, au nom de la commission des affaires sociales, n° 211 (1974-1975) ;
Avis de la commission des affaires culturelles, n° 219 (1974-1975) ;
Discussion les 3, 10 et 16 avril 1975 ;
Adoption le 16 avril 1975.

Assemblée nationale :

Projet de loi, modifié par le Sénat (n° 1563) ;
Rapport de M. Jacques Blanc, au nom de la commission des affaires culturelles (n° 1621) ;
Discussion et adoption le 15 mai 1975.

Sénat :

Projet de loi, adopté avec modifications par l'Assemblée nationale, n° 308 (1974-1975) ;
Rapport de M. Marcel Souquet, au nom de la commission des affaires sociales, n° 339 (1974-1975) ;
Discussion et adoption le 4 juin 1975.

Assemblée nationale :

Projet de loi, modifié par le Sénat (n° 1704) ;
Rapport de M. Jacques Blanc, au nom de la commission mixte paritaire (n° 1237) ;
Discussion et adoption le 13 juin 1975.

Sénat :

Rapport de M. B. Talon, au nom de la commission mixte paritaire, n° 370 (1974-1975) ;
Discussion et adoption le 17 juin 1975.

CHAPITRE I^{er}

DISPOSITIONS RELATIVES AUX ENFANTS ET ADOLESCENTS HANDICAPÉS

§ I. — Dispositions relatives à l'éducation spéciale.

Art. 3. — Il est inséré dans le code de la santé publique un article L. 164-3 ainsi conçu :

« Art. L. 164-3. — Les enfants chez qui un handicap aura été décelé ou signalé, notamment au cours des examens médicaux prévus à l'article L. 164-2 ci-dessus pourront être accueillis dans des structures d'action médico-sociale précoce en vue de prévenir ou de réduire l'aggravation de ce handicap. La prise en charge s'effectuera sous forme de cure ambulatoire comportant l'intervention de médecins et de techniciens para-médicaux et sociaux et, si nécessaire, une action de conseil et de soutien de la famille. Elle est assurée, s'il y a lieu, en liaison avec les institutions d'éducation préscolaire. »

Art. 4. — Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la commission instituée à l'article 6 ci-après. L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales ; elle est assurée, soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés. Elle peut être entreprise avant et poursuivie après l'âge de la scolarité obligatoire.

Art. 5. — I. — Sans préjudice de l'application des dispositions relatives aux mineurs, délinquants ou en danger, relevant de l'autorité judiciaire, l'Etat prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés :

1° Soit, de préférence, en accueillant dans des classes ordinaires ou dans les classes, sections d'établissements, établissements ou services relevant du ministère de l'éducation ou de l'agriculture, dans lesquels la gratuité de l'éducation est assurée, tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap ;

2° Soit en mettant du personnel qualifié relevant du ministère de l'éducation à la disposition d'établissements ou services créés et entretenus par d'autres départements ministériels, par des personnes morales de droit public, ou par des groupements ou organismes à but non lucratif conventionnés à cet effet ; dans ce cas, le ministère de l'éducation participe au contrôle de l'enseignement dispensé dans ces établissements ou services ;

3° Soit en passant avec les établissements privés, selon des modalités particulières, déterminées par décret en Conseil d'Etat, les contrats prévus par la loi n° 59-1557 modifiée du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés, soit en accordant la reconnaissance à des établissements d'enseignement agricole privés selon les dispositions de l'article 7 de la loi n° 60-791 du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricole.

II. — L'Etat participe, en outre, à la formation professionnelle et à l'apprentissage des jeunes handicapés :

1° Soit en passant les conventions prévues par le titre II du livre IX du code du travail relatif à la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente et par le chapitre VI du titre I^{er} du livre I^{er} du code du travail relatif aux centres de formation d'apprentis ;

2° Soit en attribuant des aides spéciales au titre de leurs dépenses complémentaires de fonctionnement aux établissements spécialisés reconnus par le ministre chargé de l'agriculture.

Art. 6. — Dans chaque département, il est créé une commission de l'éducation spéciale dont la composition et le fonctionnement sont déterminés par voie réglementaire et qui comprend notamment des personnes qualifiées nommées sur proposition des associations de parents d'élèves et des associations des familles des enfants et adolescents handicapés. Le président de la commission est désigné chaque année, soit par le préfet parmi les membres de la commission, soit, à la demande du préfet, par le président du tribunal de grande instance dans le ressort duquel la commission a son siège, parmi les magistrats de ce tribunal.

supprimée dans les mêmes conditions et après audition de cette personne sur sa demande.

« Les taux de l'allocation et de son complément sont fixés par décret. »

III. — 1° A l'article L. 510-6° du code de la sécurité sociale ainsi qu'à l'article L. 543-4, les mots : « l'allocation d'éducation spécialisée et l'allocation des mineurs handicapés », sont remplacés par les mots : « l'allocation d'éducation spéciale » ;

2° A l'article L. 527 du code de la sécurité sociale, les mots : « et ceux qui ouvrent droit à l'allocation d'éducation spécialisée et à l'allocation des mineurs handicapés », sont remplacés par les mots : « et ceux qui ouvrent droit à l'allocation d'éducation spéciale » ;

3° A l'article L. 536-1° du code de la sécurité sociale, les mots : « soit l'allocation d'éducation spéciale des mineurs infirmes, soit l'allocation des mineurs handicapés », sont remplacés par les mots : « soit l'allocation d'éducation spéciale ».

§ III. — Assurance vieillesse des mères ayant un enfant handicapé.

Art. 10. — A l'article L. 242-2 du code de la sécurité sociale, entre le premier et le deuxième alinéa, sont insérés les deux alinéas suivants :

« En outre, sont affiliées obligatoirement à l'assurance vieillesse les mères ayant un enfant handicapé non admis en internat et dont l'incapacité permanente est au moins égale à un taux fixé par décret, qui satisfont aux conditions prévues pour l'attribution de l'allocation de salaire unique ou de l'allocation de la mère au foyer et de leur majoration, hormis la condition d'âge de l'enfant, pour autant que cette affiliation n'est pas acquise à un autre titre et que l'enfant n'a pas atteint l'âge limite d'attribution de l'allocation d'éducation spéciale.

« Les mêmes dispositions sont applicables aux mères assumant au foyer familial la charge d'un handicapé adulte dont l'incapacité permanente est au moins égale au taux prévu à l'alinéa précédent et dont le maintien au foyer est reconnu souhaitable par la commission prévue à l'article 14 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, pour autant que les ressources de la mère ou du ménage ne dépassent pas le plafond fixé en application de l'article L. 533, deuxième alinéa, du code de la sécurité sociale. »

CHAPITRE II

DISPOSITIONS RELATIVES A L'EMPLOI

§ I. — Modifications de certaines dispositions du code du travail.

Art. 11. — Est inséré dans le code du travail un article L. 119-5 rédigé comme suit :

« Art. L. 119-5. — Par dérogation aux dispositions des articles L. 115-2, L. 117-3 et L. 117-7 du présent code, des aménagements sont apportés, en ce qui concerne les personnes handicapées, aux règles relatives à l'âge maximum d'admission à l'apprentissage, à la durée et aux modalités de la formation. Ces aménagements font l'objet d'un décret en Conseil d'Etat qui détermine, en outre, les conditions et les modalités d'octroi aux chefs d'entreprise formant des apprentis handicapés de primes destinées à compenser les dépenses supplémentaires ou le manque à gagner pouvant en résulter. »

Art. 12. — L'article L. 323-9 est abrogé et remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. L. 323-9. — L'emploi et le reclassement des personnes handicapées constituent un élément de la politique de l'emploi et sont l'objet de concertation notamment avec les organisations représentatives des employeurs et des travailleurs, les organismes ou associations de handicapés et les organismes ou associations spécialisés.

« Le reclassement des travailleurs handicapés comporte, outre la réadaptation fonctionnelle prévue par les textes en vigueur, complétée éventuellement par un réentrainement à l'effort :

« L'orientation ;

« La rééducation ou la formation professionnelle pouvant inclure, le cas échéant, un réentrainement scolaire ;

« Le placement. »

« L'Etat peut consentir une aide financière aux établissements, organismes et employeurs mentionnés à l'article L. 323-12 afin de faciliter la mise ou la remise au travail en milieu ordinaire de production des travailleurs handicapés. Cette aide peut concerner, notamment, l'adaptation des machines ou des outillages, l'aménagement de postes de travail, y compris l'équipement individuel nécessaire aux travailleurs handicapés pour occuper ces postes, et les accès aux lieux de travail. Elle peut également être destinée à compenser les charges supplémentaires d'encadrement. »

Art. 13. — L'article L. 323-10 est complété par un deuxième alinéa ainsi conçu :

« La qualité du travailleur handicapé est reconnue par la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel prévue à l'article L. 323-11. »

Art. 14. — L'article L. 323-11 est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. L. 323-11. — I. — Dans chaque département est créée une commission technique d'orientation et de reclassement professionnel à laquelle, dans le cadre de ses missions définies à l'article L. 330-2, l'Agence nationale pour l'emploi apporte son concours. Cette commission, qui peut comporter des sections spécialisées selon la nature des décisions à prendre et dont la composition et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret, comprend en particulier des personnalités qualifiées nommées sur proposition des organismes gestionnaires des centres de rééducation ou de travail protégé et des associations représentatives des travailleurs handicapés adultes ainsi que des organisations syndicales. Le président de la commission est désigné chaque année, soit par le préfet parmi les membres de la commission, soit, à la demande du préfet, par le président du tribunal de grande instance dans le ressort duquel la commission a son siège, parmi les magistrats de ce tribunal.

« Cette commission est compétente notamment pour :

« 1° Reconnaître, s'il y a lieu, la qualité de travailleur handicapé aux personnes répondant aux conditions définies par l'article L. 323-10 ;

« 2° Se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son reclassement ;

« 3° Désigner les établissements ou les services concourant à la rééducation, au reclassement et à l'accueil des adultes handicapés, et notamment les établissements prévus aux articles 46 et 47 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 ainsi que les ateliers protégés ou les centres d'aide par le travail correspondant à leurs besoins et en mesure de les accueillir. La décision de la commission s'impose à tout établissement ou service dans la limite de la spécialité au titre de laquelle il a été autorisé ou agréé.

« A titre exceptionnel, la commission peut désigner un établissement ou un service entrant dans la catégorie de ceux vers lesquels elle a décidé d'orienter la personne handicapée et en mesure de l'accueillir.

« Lorsque la personne handicapée fait connaître sa préférence pour un établissement ou un service entrant dans la catégorie de ceux vers lesquels la commission a décidé de l'orienter et en mesure de l'accueillir, la commission est tenue de faire figurer cet établissement ou ce service au nombre de ceux qu'elle désigne, quelle que soit sa localisation ;

« 4° Apprécier si l'état de la personne handicapée justifie l'attribution de l'allocation aux adultes handicapés et de l'allocation compensatrice prévue aux articles 35 et 39 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975, ou de l'allocation de logement instituée par la loi n° 71-582 du 16 juillet 1971 modifiée.

« Les décisions de la commission doivent être motivées et faire l'objet d'une révision périodique.

« Sous réserve que soient remplies les conditions d'ouverture du droit aux prestations, les décisions des organismes de sécurité sociale et d'aide sociale en ce qui concerne la prise en charge des frais exposés dans les établissements ou services concourant à la rééducation, à la réadaptation, au reclassement et à l'accueil des adultes handicapés ainsi que dans les centres d'aide par le travail et celles des organismes chargés du paie-

ment de l'allocation aux adultes handicapés et de l'allocation compensatrice ainsi que de l'allocation de logement visée ci-dessus sont prises conformément à la décision de la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel. L'organisme ne peut refuser la prise en charge pour l'établissement ou le service, dès lors que celui-ci figure au nombre de ceux désignés par la commission, pour lequel l'adulte handicapé ou son représentant manifeste une préférence. Il conserve la possibilité d'accorder une prise en charge, à titre provisoire, avant toute décision de la commission.

« L'adulte handicapé ou son représentant est convoqué par la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel. Il peut être assisté par une personne de son choix.

« Les décisions de la commission visées aux 3^o et 4^o ci-dessus peuvent faire l'objet de recours devant la juridiction du contentieux technique de la sécurité sociale sous réserve d'adaptations fixées par voie réglementaire ; ce recours, ouvert à toute personne et à tout organisme intéressé, est dépourvu d'effet suspensif, sauf lorsqu'il est intenté par la personne handicapée ou son représentant pour ce qui concerne les décisions relatives à la prise en charge des frais exposés dans les établissements ou services.

« II. — Des centres de préorientation et des équipes de préparation et de suite du reclassement doivent être créés et fonctionner en liaison avec les commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel et avec l'Agence nationale pour l'emploi.

« Les modalités de prise en charge des dépenses de fonctionnement de ces centres et équipes sont fixées par décret. »

Art. 15. — I. — L'article L. 323-15 est complété par un deuxième alinéa rédigé comme suit :

« Les conventions conclues en application de l'article L. 920-3 entre l'Etat et les établissements et centres de formation professionnelle déterminent, s'il y a lieu, les conditions d'admission en fonction des difficultés particulières rencontrées par les diverses catégories de travailleurs handicapés. »

II. — L'article L. 323-16 est remplacé par les dispositions suivantes :

« Art. L. 323-16. — Les travailleurs handicapés bénéficient des aides financières accordées aux stagiaires de la formation professionnelle et prévues par le titre VI du Livre IX du présent code, sous réserve d'adaptations à leur situation particulière.

« En outre, le travailleur handicapé peut bénéficier, à l'issue de son stage, de primes à la charge de l'Etat destinées à faciliter son reclassement et dont le montant et les conditions d'attribution sont fixés par décret.

« Ces primes ne se cumulent pas avec les primes de même nature dont le travailleur handicapé pourrait bénéficier au titre de la législation dont il relève. »

Art. 16. — A l'article L. 323-17, premier alinéa, le mot « ouvriers » est remplacé par le mot « salariés ».

Art. 17. — L'article L. 323-19 est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« Des décrets en Conseil d'Etat déterminent selon quelles modalités et dans quelles limites les établissements, organismes et employeurs mentionnés à l'article L. 323-12 peuvent être exonérés de l'obligation relative à la priorité d'emploi des travailleurs handicapés, prévue au présent article, en passant des contrats de fournitures, de sous-traitance ou de prestations de service avec des ateliers protégés ou les centres d'aide par le travail mentionnés à l'article 167 du code de la famille et de l'aide sociale.

« Cette exonération, qui ne peut être que partielle, est proportionnelle au volume de travail fourni aux ateliers protégés ou aux centres d'aide par le travail. »

Art. 18. — A l'article L. 323-23, les mots : « commission d'orientation des infirmes » sont remplacés par les mots : « commission technique d'orientation et de reclassement professionnel » et les mots : « règlement d'administration publique » par : « décret en Conseil d'Etat ».

Art. 19. — Les articles L. 323-30, L. 323-31 et L. 323-32 sont remplacés par les dispositions suivantes :

« Art. L. 323-30. — Les personnes handicapées pour lesquelles le placement dans un milieu normal de travail s'avère impossible peuvent être admises soit dans un atelier protégé si leur

capacité de travail est au moins égale à un pourcentage de la capacité normale fixé par décret, soit dans un centre d'aide par le travail prévu à l'article 167 du code de la famille et de l'aide sociale.

« En outre, des centres de distribution de travail à domicile assimilés aux ateliers protégés peuvent procurer aux travailleurs handicapés des travaux manuels ou intellectuels à effectuer à domicile.

« La commission technique d'orientation et de reclassement professionnel prévue à l'article L. 323-11 se prononce par une décision motivée, en tenant compte de la capacité de travail et des possibilités réelles d'intégration, sur l'embauche ou l'admission dans les ateliers protégés ou les centres d'aide par le travail ; elle peut prendre une décision provisoire valable pour une période d'essai.

« Art. L. 323-31. — Les ateliers protégés et les centres de distribution de travail à domicile peuvent être créés par les collectivités ou organismes publics et privés et, notamment, par les entreprises.

« Ils doivent être agréés par le ministre du travail. Ils peuvent recevoir des subventions en application des conventions passées avec l'Etat, les départements, les communes ou les organismes de sécurité sociale.

« Art. L. 323-32. — L'organisme gestionnaire de l'atelier protégé ou du centre de distribution de travail à domicile est considéré comme employeur et le travailleur handicapé comme salarié pour l'application des dispositions législatives, réglementaires et contractuelles en vigueur, notamment en ce qui concerne les conditions de travail et la représentation des travailleurs pour la branche d'activité à laquelle se rattache l'établissement, compte tenu de sa production.

« Le travailleur handicapé en atelier protégé reçoit un salaire fixé compte tenu de l'emploi qu'il occupe, de sa qualification et de son rendement par référence aux dispositions réglementaires ou conventionnelles applicables dans la branche d'activité.

« Le salaire perçu par les travailleurs employés par un atelier protégé ou par un centre de distribution de travail à domicile ne pourra être inférieur à un minimum fixé par décret par référence au salaire minimum de croissance déterminé en application des articles L. 141-1 et suivants.

« Un ou plusieurs travailleurs handicapés employés dans un atelier protégé peuvent être mis à la disposition provisoire d'un autre employeur dans des conditions prévues par l'article L. 125-3 du code du travail et suivant des modalités qui seront précisées par décret. »

Art. 20. — I. — A l'article L. 323-34, premier alinéa, est ajoutée la mention de l'article L. 323-10.

II. — Au quatrième alinéa de l'article L. 323-34, les mots : « commission d'orientation des infirmes » sont remplacés par les mots : « commission technique d'orientation et de reclassement professionnel ».

Art. 21. — L'article L. 323-35 est complété par un alinéa ainsi libellé :

« En outre, des décrets en Conseil d'Etat déterminent :

« Les conditions dans lesquelles les indemnités versées par l'Etat en application du titre VI du livre IX du présent code peuvent se cumuler avec les prestations versées au titre d'un régime de prévoyance ou d'aide sociale, y compris celles versées en application des articles 35 et 39 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 ;

« Les conditions et modalités selon lesquelles les intéressés sont appelés à participer, le cas échéant, aux frais de leur entretien et de leur hébergement pendant la durée du stage de formation ou de rééducation professionnelle ;

« Les conditions d'attribution des primes mentionnées à l'avant-dernier alinéa de l'article L. 323-16. »

Art. 22. — Il est ajouté à l'article L. 330-2 un alinéa ainsi libellé :

« L'Agence nationale pour l'emploi apporte son concours à l'orientation et au placement des travailleurs handicapés. »

Art. 23. — La fin du dernier alinéa de l'article L. 432-1 est ainsi rédigée :

« ... ainsi que celles d'emploi et de travail des jeunes, des femmes et des handicapés. »

Annexe 4. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

JORF n°36 du 12 février 2005

Texte n°1

LOI

LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)

NOR: SANX0300217L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE Ier : DISPOSITIONS GÉNÉRALES

Article 1

Avant l'article L. 146-1 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article L. 146-1 A ainsi rédigé :

« Art. L. 146-1 A. - Dans toutes les instances nationales ou territoriales qui émettent un avis ou adoptent des décisions concernant la politique en faveur des personnes handicapées, les représentants des personnes handicapées sont nommés sur proposition de leurs associations représentatives en veillant à la présence simultanée d'associations participant à la gestion des établissements et services sociaux et médico-sociaux mentionnés aux 2°, 3°, 5° et 7° du I de l'article L. 312-1 et d'associations n'y participant pas. »

Article 2

I. - Le chapitre IV du titre Ier du livre Ier du code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié :

1° Avant l'article L. 114-1, il est inséré un article L. 114 ainsi rédigé :

« Art. L. 114. - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » ;

2° L'article L. 114-1 est ainsi modifié :

a) Le premier alinéa est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté. »

« L'Etat est garant de l'égalité de traitement des personnes handicapées sur l'ensemble du territoire et définit des objectifs pluriannuels d'actions. » ;

b) Le second alinéa est supprimé ;

3° Le second alinéa de l'article L. 114-2 est ainsi rédigé :

« À cette fin, 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. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées. »

II. - 1. Les trois premiers alinéas du I de l'article 1er de la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé deviennent l'article L. 114-5 du code de l'action sociale et des familles.

2. Les dispositions de l'article L. 114-5 du code de l'action sociale et des familles tel qu'il résulte du 1 du présent II sont applicables aux instances en cours à la date d'entrée en vigueur de la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 précitée, à l'exception de celles où il a été irrévocablement statué sur le principe de l'indemnisation.

III. - Les dispositions du a du 2° du I et du II du présent article sont applicables à Mayotte et dans les Terres australes et antarctiques françaises.

IV. - Le livre V du code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié :

1° Avant le chapitre Ier du titre IV, il est inséré un chapitre préliminaire ainsi rédigé :

Chapitre préliminaire

Principes généraux

« Art. L. 540-1. - Le premier alinéa de l'article L. 114-1, l'article L. 114-5 et le quatrième alinéa de l'article L. 146-1 sont applicables à Mayotte. » ;

2° Il est complété par un titre VIII ainsi rédigé :

TITRE VIII TERRES AUSTRALES ET ANTARCTIQUES FRANÇAISES

Chapitre unique

Principes généraux

« Art. L. 581-1. - Le premier alinéa de l'article L. 114-1, l'article L. 114-5 et le quatrième alinéa de l'article L. 146-1 sont applicables dans les Terres australes et antarctiques françaises. »

Article 3

Après l'article L. 114-2 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article L. 114-2-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 114-2-1. - Le Gouvernement organise tous les trois ans, à compter du 1er janvier 2006, une conférence nationale du handicap à laquelle il convie notamment les associations représentatives des personnes handicapées, les représentants des organismes gestionnaires des établissements ou services sociaux et médico-sociaux accueillant des personnes handicapées, les représentants des départements et des organismes de sécurité sociale, les organisations syndicales et patronales représentatives et les organismes qualifiés, afin de débattre des orientations et des moyens de la politique concernant les personnes handicapées.

« A l'issue des travaux de la conférence nationale du handicap, le Gouvernement dépose sur le bureau des assemblées parlementaires, après avoir recueilli l'avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées, un rapport sur la mise en œuvre de la politique

nationale en faveur des personnes handicapées, portant notamment sur les actions de prévention des déficiences, de mise en accessibilité, d'insertion, de maintien et de promotion dans l'emploi, sur le respect du principe de non-discrimination et sur l'évolution de leurs conditions de vie. Ce rapport peut donner lieu à un débat à l'Assemblée nationale et au Sénat. »

TITRE II : PRÉVENTION, RECHERCHE ET ACCÈS AUX SOINS

Article 4

L'article L. 114-3 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

« Art. L. 114-3. - Sans préjudice des dispositions relatives à la prévention et au dépistage prévues notamment par le code de la santé publique, par le code de l'éducation et par le code du travail, l'Etat, les collectivités territoriales et les organismes de protection sociale mettent en œuvre des politiques de prévention, de réduction et de compensation des handicaps et les moyens nécessaires à leur réalisation qui visent à créer les conditions collectives de limitation des causes du handicap, de la prévention des handicaps se surajoutant, du développement des capacités de la personne handicapée et de la recherche de la meilleure autonomie possible.

« La politique de prévention, de réduction et de compensation des handicaps s'appuie sur des programmes de recherche pluridisciplinaires.

La politique de prévention du handicap comporte notamment :

- a) Des actions s'adressant directement aux personnes handicapées ;
- b) Des actions visant à informer, former, accompagner et soutenir les familles et les aidants ;
- c) Des actions visant à favoriser le développement des groupes d'entraide mutuelle ;
- d) Des actions de formation et de soutien des professionnels ;
- e) Des actions d'information et de sensibilisation du public ;
- f) Des actions de prévention concernant la maltraitance des personnes handicapées ;
- g) Des actions permettant d'établir des liens concrets de citoyenneté ;
- h) Des actions de soutien psychologique spécifique proposées à la famille lors de l'annonce du handicap, quel que soit le handicap ;
- i) Des actions pédagogiques en milieu scolaire et professionnel ainsi que dans tous les lieux d'accueil, de prise en charge et d'accompagnement, en fonction des besoins des personnes accueillies ;
- j) Des actions d'amélioration du cadre de vie prenant en compte tous les environnements, produits et services destinés aux personnes handicapées et mettant en œuvre des règles de conception conçues pour s'appliquer universellement.

« Ces actions et programmes de recherche peuvent être proposés par le Conseil national consultatif des personnes handicapées mentionné à l'article L. 146-1 ou par un ou plusieurs conseils départementaux consultatifs des personnes handicapées mentionnés à l'article L. 146-2 lorsque ces actions ou programmes sont circonscrits à un ou plusieurs départements. »

Article 5

L'article L. 3322-2 du code de la santé publique est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Toutes les unités de conditionnement des boissons alcoolisées portent, dans les conditions fixées par arrêté du ministre chargé de la santé, un message à caractère sanitaire préconisant l'absence de consommation d'alcool par les femmes enceintes. »

Article 6

Après l'article L. 114-3 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article L. 114-3-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 114-3-1. - La recherche sur le handicap fait l'objet de programmes pluridisciplinaires associant notamment les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de recherche et les professionnels. »

« Elle vise notamment à recenser les personnes touchées par un handicap et les pathologies qui en sont à l'origine, à définir la cause du handicap ou du trouble invalidant, à améliorer l'accompagnement des personnes concernées sur le plan médical, social, thérapeutique, éducatif ou pédagogique, à améliorer leur vie quotidienne et à développer des actions de réduction des incapacités et de prévention des risques. »

« Il est créé un Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap. Il établit un rapport remis au ministre en charge des personnes handicapées, au conseil scientifique de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie et au Conseil national consultatif des personnes handicapées tous les trois ans. »

« Cet observatoire, dont la composition fixée par décret comporte des associations représentant les personnes handicapées et leurs familles, est chargé de se prononcer sur la coordination des politiques de prévention et de dépistage des problèmes de santé prévues par le code de la santé publique, par le code de l'éducation et par le code du travail avec la politique de prévention du handicap. »

« Il peut être saisi par le Conseil national consultatif des personnes handicapées ou par un conseil départemental consultatif des personnes handicapées mentionné à l'article L. 146-2. »

Article 7

Après l'article L. 1110-1 du code de la santé publique, il est inséré un article L. 1110-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 1110-1-1. - Les professionnels de santé et du secteur médico-social reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'évolution des connaissances relatives aux pathologies à l'origine des handicaps et les innovations thérapeutiques, technologiques, pédagogiques, éducatives et sociales les concernant, l'accueil et l'accompagnement des personnes handicapées, ainsi que l'annonce du handicap. »

Article 8

I. - Le troisième alinéa de l'article L. 1411-2 du code de la santé publique est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Il précise les moyens spécifiques à mettre en œuvre le cas échéant pour permettre aux personnes handicapées de bénéficier pleinement des plans d'action. »

II. - L'article L. 1411-6 du même code est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« Les personnes handicapées bénéficient de consultations médicales de prévention supplémentaires spécifiques. Elles y reçoivent une expertise médicale qui leur permet de

s'assurer qu'elles bénéficient de l'évolution des innovations thérapeutiques et technologiques pour la réduction de leur incapacité. La périodicité et la forme des consultations sont définies par arrêté du ministre chargé de la santé.

« Les équipes médicales expertes responsables de ces consultations peuvent être consultées par les équipes pluridisciplinaires mentionnées à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles, dans le cadre de l'élaboration des plans personnalisés de compensation prévus à l'article L. 114-1-1 du même code. »

Article 9

Après l'article L. 1111-6 du code de la santé publique, il est inséré un article L. 1111-6-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 1111-6-1. - Une personne durablement empêchée, du fait de limitations fonctionnelles des membres supérieurs en lien avec un handicap physique, d'accomplir elle-même des gestes liés à des soins prescrits par un médecin, peut désigner, pour favoriser son autonomie, un aidant naturel ou de son choix pour les réaliser.

« La personne handicapée et les personnes désignées reçoivent préalablement, de la part d'un professionnel de santé, une éducation et un apprentissage adaptés leur permettant d'acquérir les connaissances et la capacité nécessaires à la pratique de chacun des gestes pour la personne handicapée concernée. Lorsqu'il s'agit de gestes liés à des soins infirmiers, cette éducation et cet apprentissage sont dispensés par un médecin ou un infirmier.

« Les conditions d'application du présent article sont définies, le cas échéant, par décret. »

Article 10

Le quatrième alinéa de l'article L. 122-26 du code du travail est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Lorsque l'accouchement intervient plus de six semaines avant la date prévue et exige l'hospitalisation postnatale de l'enfant, la période de suspension du contrat de travail prévue aux alinéas précédents est prolongée du nombre de jours courant entre la date effective de la naissance et la date prévue, afin de permettre à la salariée de participer, chaque fois que possible, aux soins dispensés à son enfant et de bénéficier d'actions d'éducation à la santé préparant le retour à domicile. »

TITRE III : COMPENSATION ET RESSOURCES

Chapitre Ier : Compensation des conséquences du handicap

Article 11

Après l'article L. 114-1 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article L. 114-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 114-1-1. - La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie. »

« Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail nécessaires au plein

exercice de sa citoyenneté et de sa capacité d'autonomie, du développement ou de l'aménagement de l'offre de service, permettant notamment à l'entourage de la personne handicapée de bénéficier de temps de répit, du développement de groupes d'entraide mutuelle ou de places en établissements spécialisés, des aides de toute nature à la personne ou aux institutions pour vivre en milieu ordinaire ou adapté, ou encore en matière d'accès aux procédures et aux institutions spécifiques au handicap ou aux moyens et prestations accompagnant la mise en œuvre de la protection juridique régie par le titre XI du livre Ier du code civil. Ces réponses adaptées prennent en compte l'accueil et l'accompagnement nécessaires aux personnes handicapées qui ne peuvent exprimer seules leurs besoins. »

« Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée tels qu'ils sont exprimés dans son projet de vie, formulé par la personne elle-même ou, à défaut, avec ou pour elle par son représentant légal lorsqu'elle ne peut exprimer son avis. »

Article 12

I - Le chapitre V du titre IV du livre II du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

Chapitre V

Prestation de compensation

« Art. L. 245-1. - I. - Toute personne handicapée résidant de façon stable et régulière en France métropolitaine, dans les départements mentionnés à l'article L. 751-1 du code de la sécurité sociale ou à Saint-Pierre-et-Miquelon, ayant dépassé l'âge d'ouverture du droit à l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé prévue à l'article L. 541-1 du même code, dont l'âge est inférieur à une limite fixée par décret et dont le handicap répond à des critères définis par décret prenant notamment en compte la nature et l'importance des besoins de compensation au regard de son projet de vie, a droit à une prestation de compensation qui a le caractère d'une prestation en nature qui peut être versée, selon le choix du bénéficiaire, en nature ou en espèces. »

« Lorsque le bénéficiaire de la prestation de compensation dispose d'un droit ouvert de même nature au titre d'un régime de sécurité sociale, les sommes versées à ce titre viennent en déduction du montant de la prestation de compensation dans des conditions fixées par décret. »

« Un décret en Conseil d'Etat précise la condition de résidence mentionnée au premier alinéa. »

« II. - Peuvent également prétendre au bénéfice de cette prestation :

« 1° Les personnes d'un âge supérieur à la limite mentionnée au I mais dont le handicap répondait, avant cet âge limite, aux critères mentionnés audit I, sous réserve de solliciter cette prestation avant un âge fixé par décret ; »

« 2° Les personnes d'un âge supérieur à la limite mentionnée au I mais qui exercent une activité professionnelle au-delà de cet âge et dont le handicap répond aux critères mentionnés audit I. »

« III. - Peuvent également prétendre au bénéfice de l'élément de la prestation mentionné au 3° de l'article L. 245-3, dans des conditions fixées par décret, les bénéficiaires de l'allocation prévue à l'article L. 541-1 du code de la sécurité sociale, lorsqu'ils sont exposés, du fait du handicap de leur enfant, à des charges relevant dudit 3°. Ces charges ne

peuvent alors être prises en compte pour l'attribution du complément de l'allocation susmentionnée. »

« Art. L. 245-2. - La prestation de compensation est accordée par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 et servie par le département, dans des conditions identiques sur l'ensemble du territoire national. »

« L'instruction de la demande de prestation de compensation comporte l'évaluation des besoins de compensation du demandeur et l'établissement d'un plan personnalisé de compensation réalisés par l'équipe pluridisciplinaire dans les conditions prévues à l'article L. 146-8. »

« Toutefois, en cas d'urgence attestée, le président du conseil général peut attribuer la prestation de compensation à titre provisoire et pour un montant fixé par décret. Il dispose d'un délai de deux mois pour régulariser cette décision, conformément aux dispositions des deux alinéas précédents. »

« Les décisions relatives à l'attribution de la prestation par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 peuvent faire l'objet d'un recours devant la juridiction du contentieux technique de la sécurité sociale. Les décisions du président du conseil général relatives au versement de la prestation peuvent faire l'objet d'un recours devant les commissions départementales mentionnées à l'article L. 134-6, dans les conditions et selon les modalités prévues aux articles L. 134-1 à L. 134-10. »

« Art. L. 245-3. - La prestation de compensation peut être affectée, dans des conditions définies par décret, à des charges :

1° Liées à un besoin d'aides humaines, y compris, le cas échéant, celles apportées par les aidants familiaux ;

2° Liées à un besoin d'aides techniques, notamment aux frais laissés à la charge de l'assuré lorsque ces aides techniques relèvent des prestations prévues au 1° de l'article L. 321-1 du code de la sécurité sociale ;

3° Liées à l'aménagement du logement et du véhicule de la personne handicapée, ainsi qu'à d'éventuels surcoûts résultant de son transport ;

4° Spécifiques ou exceptionnelles, comme celles relatives à l'acquisition ou l'entretien de produits liés au handicap ;

5° Liées à l'attribution et à l'entretien des aides animalières. A compter du 1er janvier 2006, les charges correspondant à un chien guide d'aveugle ou à un chien d'assistance ne sont prises en compte dans le calcul de la prestation que si le chien a été éduqué dans une structure labellisée et par des éducateurs qualifiés selon des conditions définies par décret. Les chiens remis aux personnes handicapées avant cette date sont présumés remplir ces conditions.

« Art. L. 245-4. - L'élément de la prestation relevant du 1° de l'article L. 245-3 est accordé à toute personne handicapée soit lorsque son état nécessite l'aide effective d'une tierce personne pour les actes essentiels de l'existence ou requiert une surveillance régulière, soit lorsque l'exercice d'une activité professionnelle ou d'une fonction élective lui impose des frais supplémentaires. »

« Le montant attribué à la personne handicapée est évalué en fonction du nombre d'heures de présence requis par sa situation et fixé en équivalent-temps plein, en tenant compte du coût réel de rémunération des aides humaines en application de la législation du travail et de la convention collective en vigueur. »

« Art. L. 245-5. - Le service de la prestation de compensation peut être suspendu ou interrompu lorsqu'il est établi, au regard du plan personnalisé de compensation et dans des conditions fixées par décret, que son bénéficiaire n'a pas consacré cette prestation à la compensation des charges pour lesquelles elle lui a été attribuée. Il appartient, le cas échéant,

au débiteur de la prestation d'intenter une action en recouvrement des sommes indûment utilisées.

« Art. L. 245-6. - La prestation de compensation est accordée sur la base de tarifs et de montants fixés par nature de dépense, dans la limite de taux de prise en charge qui peuvent varier selon les ressources du bénéficiaire. Les tarifs et taux de prise en charge susmentionnés, ainsi que le montant maximum de chaque élément mentionné à l'article L. 245-3, sont déterminés par voie réglementaire. Les modalités et la durée d'attribution de cette prestation sont définies par décret. »

« Sont exclus des ressources retenues pour la détermination du taux de prise en charge mentionné à l'alinéa précédent :

- les revenus d'activité professionnelle de l'intéressé ;
- les indemnités temporaires, prestations et rentes viagères servies aux victimes d'accidents du travail ou à leurs ayants droit mentionnées au 8° de l'article 81 du code général des impôts ;
- les revenus de remplacement dont la liste est fixée par voie réglementaire ;
- les revenus d'activité du conjoint, du concubin, de la personne avec qui l'intéressé a conclu un pacte civil de solidarité, de l'aidant familial qui, vivant au foyer de l'intéressé, en assure l'aide effective, de ses parents même lorsque l'intéressé est domicilié chez eux ;
- les rentes viagères mentionnées au 2° du I de l'article 199 septies du code général des impôts, lorsqu'elles ont été constituées par la personne handicapée pour elle-même ou, en sa faveur, par ses parents ou son représentant légal, ses grands-parents, ses frères et sœurs ou ses enfants ;
- certaines prestations sociales à objet spécialisé dont la liste est fixée par voie réglementaire. »

« Art. L. 245-7. - L'attribution de la prestation de compensation n'est pas subordonnée à la mise en œuvre de l'obligation alimentaire définie par les articles 205 à 211 du code civil.

« Il n'est exercé aucun recours en récupération de cette prestation ni à l'encontre de la succession du bénéficiaire décédé, ni sur le légataire ou le donataire.

Les sommes versées au titre de cette prestation ne font pas l'objet d'un recouvrement à l'encontre du bénéficiaire lorsque celui-ci est revenu à meilleure fortune.

La prestation de compensation n'est pas prise en compte pour le calcul d'une pension alimentaire ou du montant d'une dette calculée en fonction des ressources. »

« Art. L. 245-8. - La prestation de compensation est incessible en tant qu'elle est versée directement au bénéficiaire et insaisissable, sauf pour le paiement des frais de compensation de la personne handicapée relevant du 1° de l'article L. 245-3. En cas de non-paiement de ces frais, la personne physique ou morale ou l'organisme qui en assume la charge peut obtenir du président du conseil général que l'élément de la prestation relevant du 1° de l'article L. 245-3 lui soit versé directement. »

« L'action du bénéficiaire pour le paiement de la prestation se prescrit par deux ans. Cette prescription est également applicable à l'action intentée par le président du conseil général en recouvrement des prestations indûment payées, sauf en cas de fraude ou de fausse déclaration. »

« La tutelle aux prestations sociales prévue aux articles L. 167-1 à L. 167-5 du code de la sécurité sociale s'applique également à la prestation de compensation. »

« Art. L. 245-9. - Toute personne qui a obtenu le bénéfice d'une prestation de compensation avant l'âge mentionné à l'article L. 245-1 et qui remplit les conditions prévues à l'article L. 232-1 peut choisir, lorsqu'elle atteint cet âge et à chaque renouvellement de

l'attribution de cette prestation, entre le maintien de celle-ci et le bénéfice de l'allocation personnalisée d'autonomie.

« Lorsque la personne qui atteint cet âge n'exprime aucun choix, il est présumé qu'elle souhaite continuer à bénéficier de la prestation de compensation. »

« Art. L. 245-10. - Les dispositions de l'article L. 134-3 sont applicables aux dépenses résultant du versement de la prestation prévue à l'article L. 245-1. »

« Art. L. 245-11. - Les personnes handicapées hébergées ou accompagnées dans un établissement social ou médico-social ou hospitalisées dans un établissement de santé ont droit à la prestation de compensation. Un décret fixe les conditions de son attribution et précise, le cas échéant, en fonction de la situation de l'intéressé, la réduction qui peut lui être appliquée pendant la durée de l'hospitalisation, de l'accompagnement ou de l'hébergement, ou les modalités de sa suspension. »

« Art. L. 245-12. - L'élément mentionné au 1° de l'article L. 245-3 peut être employé, selon le choix de la personne handicapée, à rémunérer directement un ou plusieurs salariés, notamment un membre de la famille dans les conditions prévues au deuxième alinéa du présent article, ou à rémunérer un service prestataire d'aide à domicile agréé dans les conditions prévues à l'article L. 129-1 du code du travail, ainsi qu'à dédommager un aidant familial qui n'a pas de lien de subordination avec la personne handicapée au sens du chapitre Ier du titre II du livre Ier du code du travail. »

« La personne handicapée remplissant des conditions fixées par décret peut employer un ou plusieurs membres de sa famille, y compris son conjoint, son concubin ou la personne avec qui elle a conclu un pacte civil de solidarité dans des conditions fixées par décret. »

« Lorsqu'elle choisit de rémunérer directement un ou plusieurs salariés, la personne handicapée peut désigner un organisme mandataire agréé dans les conditions prévues à l'article L. 129-1 du code du travail ou un centre communal d'action sociale comme mandataire de l'élément mentionné au 1° de l'article L. 245-3 du présent code. L'organisme agréé assure, pour le compte du bénéficiaire, l'accomplissement des formalités administratives et des déclarations sociales liées à l'emploi de ses aides à domicile. La personne handicapée reste l'employeur légal. »

« Art. L. 245-13. - La prestation de compensation est versée mensuellement. »

« Toutefois, lorsque la décision attributive de la prestation de compensation ouvre droit au bénéfice des éléments mentionnés aux 2°, 3°, 4° et 5° de l'article L. 245-3, elle peut spécifier, à la demande de la personne handicapée ou de son représentant légal, que ces éléments donneront lieu à un ou plusieurs versements ponctuels. »

« Ces versements ponctuels interviennent à l'initiative de la personne handicapée ou de son représentant légal. Un décret fixe les conditions dans lesquelles les demandes de versements ponctuels postérieures à la décision d'attribution visée à l'alinéa précédent font l'objet d'une instruction simplifiée. »

« Art. L. 245-14. - Sauf disposition contraire, les modalités d'application du présent chapitre sont déterminées par décret en Conseil d'Etat. »

II. - Le neuvième alinéa (3°) de l'article L. 131-2 du même code est abrogé.

III. - A l'article L. 232-23 du même code, les mots : « l'allocation compensatrice » sont remplacés par les mots : « la prestation de compensation ».

IV. - Après le 9° bis de l'article 81 du code général des impôts, il est inséré un 9° ter ainsi rédigé :

« 9° ter La prestation de compensation servie en vertu des dispositions de l'article L. 245-1 du code de l'action sociale et des familles ; ».

Article 13

Dans les trois ans à compter de l'entrée en vigueur de la présente loi, la prestation de compensation sera étendue aux enfants handicapés. Dans un délai maximum de cinq ans, les dispositions de la présente loi opérant une distinction entre les personnes handicapées en fonction de critères d'âge en matière de compensation du handicap et de prise en charge des frais d'hébergement en établissements sociaux et médico-sociaux seront supprimées.

Article 14

Le deuxième alinéa du c du I de l'article L. 241-10 du code de la sécurité sociale est ainsi rédigé :

« - soit de l'élément de la prestation de compensation mentionnée au 1° de l'article L. 245-3 du code de l'action sociale et des familles ; ».

Article 15

L'article 272 du code civil est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Dans la détermination des besoins et des ressources, le juge ne prend pas en considération les sommes versées au titre de la réparation des accidents du travail et les sommes versées au titre du droit à compensation d'un handicap. »

Chapitre II : Ressources des personnes handicapées

Article 16

I. - Le titre II du livre VIII du code de la sécurité sociale est ainsi modifié :

1° L'article L. 821-1 est ainsi modifié :

a) Le premier alinéa est remplacé par trois alinéas ainsi rédigés :

« Toute personne résidant sur le territoire métropolitain ou dans les départements mentionnés à l'article L. 751-1 ou à Saint-Pierre-et-Miquelon ayant dépassé l'âge d'ouverture du droit à l'allocation prévue à l'article L. 541-1 et dont l'incapacité permanente est au moins égale à un pourcentage fixé par décret perçoit, dans les conditions prévues au présent titre, une allocation aux adultes handicapés.

« Les personnes de nationalité étrangère, hors les ressortissants des Etats membres de l'Union européenne ou parties à l'accord sur l'Espace économique européen, ne peuvent bénéficier de l'allocation aux adultes handicapés que si elles sont en situation régulière au regard de la législation sur le séjour ou si elles sont titulaires d'un récépissé de demande de renouvellement de titre de séjour. Un décret fixe la liste des titres ou documents attestant la régularité de leur situation.

« Le droit à l'allocation aux adultes handicapés est ouvert lorsque la personne ne peut prétendre, au titre d'un régime de sécurité sociale, d'un régime de pension de retraite ou d'une législation particulière, à un avantage de vieillesse ou d'invalidité, à l'exclusion de la majoration pour aide constante d'une tierce personne visée à l'article L. 355-1, ou à une rente d'accident du travail, à l'exclusion de la majoration pour aide d'une tierce personne mentionnée à l'article L. 434-2, d'un montant au moins égal à cette allocation. » ;

b) Au quatrième alinéa, les mots : « dans les conditions prévues au premier alinéa ci-dessus, » sont supprimés et les mots : « Les sommes trop perçues à ce titre font l'objet d'un reversement par le bénéficiaire » sont remplacés par les mots : « Pour la récupération des sommes trop perçues à ce titre, les organismes visés à l'article L. 821-7 sont subrogés dans les droits des bénéficiaires vis-à-vis des organismes payeurs des avantages de vieillesse ou d'invalidité » ;

c) Le cinquième alinéa est ainsi rédigé :

« Lorsque l'allocation aux adultes handicapés est versée en complément de la rémunération garantie visée à l'article L. 243-4 du code de l'action sociale et des familles, le cumul de cet avantage avec la rémunération garantie mentionnée ci-dessus est limité à des montants fixés par décret qui varient notamment selon que le bénéficiaire est marié ou vit maritalement ou est lié par un pacte civil de solidarité et a une ou plusieurs personnes à charge. Ces montants varient en fonction du salaire minimum de croissance prévu à l'article L. 141-4 du code du travail. » ;

2° L'article L. 821-1-1 est ainsi rédigé :

« Art. L. 821-1-1. - Il est institué une garantie de ressources pour les personnes handicapées composée de l'allocation aux adultes handicapés et d'un complément de ressources. Le montant de cette garantie est fixé par décret. »

« Le complément de ressources est versé aux bénéficiaires de l'allocation aux adultes handicapés au titre de l'article L. 821-1 :

- dont la capacité de travail, appréciée par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles, est, compte tenu de leur handicap, inférieure à un pourcentage fixé par décret ;

- qui n'ont pas perçu de revenu d'activité à caractère professionnel propre depuis une durée fixée par décret ;

- qui disposent d'un logement indépendant ;

- qui perçoivent l'allocation aux adultes handicapés à taux plein ou en complément d'un avantage de vieillesse ou d'invalidité ou d'une rente d'accident du travail. »

« Le versement du complément de ressources pour les personnes handicapées prend fin à l'âge auquel le bénéficiaire est réputé inapte au travail dans les conditions prévues au cinquième alinéa de l'article L. 821-1. »

« Toute reprise d'activité professionnelle entraîne la fin du versement du complément de ressources. »

« Un décret en Conseil d'Etat précise les conditions dans lesquelles le complément de ressources est versé aux intéressés hébergés dans un établissement social ou médico-social, hospitalisés dans un établissement de santé ou incarcérés dans un établissement relevant de l'administration pénitentiaire. »

« Les dispositions de l'article L. 821-5 sont applicables au complément de ressources. »

3° Après l'article L. 821-1-1, il est inséré un article L. 821-1-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 821-1-2. - Une majoration pour la vie autonome dont le montant est fixé par décret est versée aux bénéficiaires de l'allocation aux adultes handicapés au titre de l'article L. 821-1 qui :

- disposent d'un logement indépendant pour lequel ils reçoivent une aide personnelle au logement ;

- perçoivent l'allocation aux adultes handicapés à taux plein ou en complément d'un avantage de vieillesse ou d'invalidité ou d'une rente d'accident du travail ;

- ne perçoivent pas de revenu d'activité à caractère professionnel propre. »

« Un décret en Conseil d'Etat précise les conditions dans lesquelles la majoration pour la vie autonome est versée aux intéressés hébergés dans un établissement social ou médico-social, hospitalisés dans un établissement de santé ou incarcérés dans un établissement relevant de l'administration pénitentiaire. »

« La majoration pour la vie autonome n'est pas cumulable avec la garantie de ressources pour les personnes handicapées visée à l'article L. 821-1-1. L'allocataire qui remplit les conditions pour l'octroi de ces deux avantages choisit de bénéficier de l'un ou de l'autre. »

« Les dispositions de l'article L. 821-5 sont applicables à la majoration pour la vie autonome. » ;

4° L'article L. 821-2 est ainsi modifié :

a) Au premier alinéa, les mots : « commission technique d'orientation et de reclassement professionnel prévue à l'article L. 323-11 du code du travail » sont remplacés par les mots : « commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles » et les mots : « mais qui est » sont remplacés par les mots : « lorsqu'elle n'a pas occupé d'emploi depuis une durée fixée par décret et qu'elle est » ;

b) Le deuxième alinéa est supprimé ;

c) Dans le dernier alinéa, le mot : « troisième » est remplacé par le mot : « cinquième »

5° Les articles L. 821-3 et L. 821-4 sont ainsi rédigés :

« Art. L. 821-3. - L'allocation aux adultes handicapés peut se cumuler avec les ressources personnelles de l'intéressé et, s'il y a lieu, de son conjoint, concubin ou partenaire d'un pacte civil de solidarité dans la limite d'un plafond fixé par décret, qui varie selon qu'il est marié, concubin ou partenaire d'un pacte civil de solidarité et a une ou plusieurs personnes à sa charge.

« Les rémunérations de l'intéressé tirées d'une activité professionnelle en milieu ordinaire de travail sont en partie exclues du montant des ressources servant au calcul de l'allocation selon des modalités fixées par décret. »

« Art. L. 821-4. - L'allocation aux adultes handicapés est accordée, pour une durée déterminée par décret en Conseil d'Etat, sur décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles appréciant le niveau d'incapacité de la personne handicapée ainsi que, pour les personnes mentionnées à l'article L. 821-2 du présent code, leur impossibilité, compte tenu de leur handicap, de se procurer un emploi. »

« Le complément de ressources mentionné à l'article L. 821-1-1 est accordé, pour une durée déterminée par décret en Conseil d'Etat, sur décision de la commission mentionnée au premier alinéa qui apprécie le taux d'incapacité et la capacité de travail de l'intéressé. »

« La majoration pour la vie autonome mentionnée à l'article L. 821-1-2 est accordée, pour une durée déterminée par décret en Conseil d'Etat, sur décision de la même commission. » ;

6° L'article L. 821-5 est ainsi modifié :

a) A la fin de la deuxième phrase du premier alinéa, les mots : « du handicapé » sont remplacés par les mots : « de la personne handicapée » ;

b) Au sixième alinéa, les mots : « du présent article et des articles L. 821-1 à L. 821-3 » sont remplacés par les mots : « du présent titre » ;

c) Dans le dernier alinéa, les mots : « et de son complément » sont remplacés par les mots : « , du complément de ressources et de la majoration pour la vie autonome » ;

7° L'article L. 821-6 est ainsi modifié :

a) Au premier alinéa, les mots : « aux handicapés hébergés à la charge totale ou

partielle de l'aide sociale ou hospitalisés dans un établissement de soins, ou détenus » sont remplacés par les mots : « aux personnes handicapées hébergées dans un établissement social ou médico-social ou hospitalisées dans un établissement de santé, ou détenues », et les mots : « suspendu, totalement ou partiellement, » sont remplacés par le mot : « réduit » ;

b) Le deuxième alinéa est supprimé ;

8° Après l'article L. 821-7, il est inséré un article L. 821-7-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 821-7-1. - L'allocation prévue par le présent titre peut faire l'objet de la part de l'organisme gestionnaire d'une avance sur droits supposés si, à l'expiration de la période de versement, la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles ne s'est pas prononcée sur le bien-fondé de la demande de renouvellement. » ;

9° L'article L. 821-9 est abrogé ;

10° Au premier et au deuxième alinéas de l'article L. 821-7, les mots : « et de son complément » sont remplacés par les mots : « , du complément de ressources et de la majoration pour la vie autonome ».

II. - Au premier alinéa de l'article L. 244-1 du code de l'action sociale et des familles, les mots : « et L. 821-7 » sont remplacés par les références : « , L. 821-7 et L. 821-8 ».

Article 17

Les articles L. 243-4 à L. 243-6 du code de l'action sociale et des familles sont ainsi rédigés :

« Art. L. 243-4. - Tout travailleur handicapé accueilli dans un établissement ou service relevant du a du 5° du I de l'article L. 312-1 bénéficie du contrat de soutien et d'aide par le travail mentionné à l'article L. 311-4 et a droit à une rémunération garantie versée par l'établissement ou le service d'aide par le travail qui l'accueille et qui tient compte du caractère à temps plein ou à temps partiel de l'activité qu'il exerce. Elle est versée dès l'admission en période d'essai du travailleur handicapé sous réserve de la conclusion du contrat de soutien et d'aide par le travail. »

« Son montant est déterminé par référence au salaire minimum de croissance, dans des conditions et dans des limites fixées par voie réglementaire. »

« Afin de l'aider à financer la rémunération garantie mentionnée au premier alinéa, l'établissement ou le service d'aide par le travail reçoit, pour chaque personne handicapée qu'il accueille, une aide au poste financée par l'Etat. »

« L'aide au poste varie dans des conditions fixées par voie réglementaire, en fonction de la part de rémunération financée par l'établissement ou le service d'aide par le travail et du caractère à temps plein ou à temps partiel de l'activité exercée par la personne handicapée. Les modalités d'attribution de l'aide au poste ainsi que le niveau de la participation de l'établissement ou du service d'aide par le travail à la rémunération des travailleurs handicapés sont déterminés par voie réglementaire. »

« Art. L. 243-5. - La rémunération garantie mentionnée à l'article L. 243-4 ne constitue pas un salaire au sens du code du travail. Elle est en revanche considérée comme une rémunération du travail pour l'application de l'article L. 242-1 du code de la sécurité sociale, et des dispositions relatives à l'assiette des cotisations au régime des assurances sociales agricoles et des cotisations versées au titre des retraites complémentaires. Ces cotisations sont calculées sur la base d'une assiette forfaitaire ou réelle dans des conditions définies par voie réglementaire. »

« Art. L. 243-6. - L'Etat assure aux organismes gestionnaires des établissements et services d'aide par le travail, dans des conditions fixées par décret, la compensation totale des

charges et des cotisations afférentes à la partie de la rémunération garantie égale à l'aide au poste mentionnée à l'article L. 243-4. »

Article 18

I. - Dans la première phrase du dernier alinéa (2°) de l'article L. 344-5 du code de l'action sociale et des familles, après les mots : « son conjoint, ses enfants », sont insérés les mots : « , ses parents ».

II. - La première phrase du dernier alinéa (2°) du même article est complétée par les mots : « ni sur le légataire, ni sur le donataire ».

III. - Le premier alinéa du même article est ainsi rédigé :

« Les frais d'hébergement et d'entretien des personnes handicapées accueillies, quel que soit leur âge, dans les établissements mentionnés au b du 5° et au 7° du I de l'article L. 312-1, à l'exception de celles accueillies dans les établissements relevant de l'article L. 344-1, sont à la charge : ».

IV. - La dernière phrase du 1° du même article est complétée par les mots : « ainsi que des intérêts capitalisés produits par les fonds placés sur les contrats visés au 2° du I de l'article 199 septies du même code ».

V. - Après le même article, il est inséré un article L. 344-5-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 344-5-1. - Toute personne handicapée qui a été accueillie dans un des établissements ou services mentionnés au 7° du I de l'article L. 312-1 bénéficie des dispositions de l'article L. 344-5 lorsqu'elle est hébergée dans un des établissements et services mentionnés au 6° du I de l'article L. 312-1 du présent code et au 2° de l'article L. 6111-2 du code de la santé publique. »

« Les dispositions de l'article L. 344-5 du présent code s'appliquent également à toute personne handicapée accueillie dans l'un des établissements et services mentionnés au 6° du I de l'article L. 312-1 du présent code et au 2° de l'article L. 6111-2 du code de la santé publique, et dont l'incapacité est au moins égale à un pourcentage fixé par décret. »

VI. - Les dispositions de l'article L. 344-5-1 du code de l'action sociale et des familles s'appliquent aux personnes handicapées accueillies, à la date de publication de la présente loi, dans l'un des établissements ou services mentionnés au 6° du I de l'article L. 312-1 du même code ou au 2° de l'article L. 6111-2 du code de la santé publique, dès lors qu'elles satisfont aux conditions posées par ledit article.

TITRE IV : ACCESSIBILITÉ

Chapitre Ier : Scolarité, enseignement supérieur et enseignement professionnel

Article 19

I. - Au quatrième alinéa de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, après les mots : « en difficulté », sont insérés les mots : « , quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, ».

II. - Au troisième alinéa de l'article L. 111-2 du même code, après les mots : « en fonction de ses aptitudes », sont insérés les mots : « et de ses besoins particuliers ».

III. - Les articles L. 112-1 et L. 112-2 du même code sont ainsi rédigés :

« Art. L. 112-1. - Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent en application des articles L. 111-1 et L. 111-2, le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un

handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'Etat met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés.

« Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. »

« Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L. 351-1 par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal. Cette inscription n'exclut pas son retour à l'établissement de référence. »

« De même, les enfants et les adolescents accueillis dans l'un des établissements ou services mentionnés au 2° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ou dans l'un des établissements mentionnés au livre Ier de la sixième partie du code de la santé publique peuvent être inscrits dans une école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du présent code autre que leur établissement de référence, proche de l'établissement où ils sont accueillis. Les conditions permettant cette inscription et cette fréquentation sont fixées par convention entre les autorités académiques et l'établissement de santé ou médico-social. »

« Si nécessaire, des modalités aménagées d'enseignement à distance leur sont proposées par un établissement relevant de la tutelle du ministère de l'éducation nationale. »

« Cette formation est entreprise avant l'âge de la scolarité obligatoire, si la famille en fait la demande. »

« Elle est complétée, en tant que de besoin, par des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales coordonnées dans le cadre d'un projet personnalisé prévu à l'article L. 112-2. »

« Lorsqu'une scolarisation en milieu ordinaire a été décidée par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles mais que les conditions d'accès à l'établissement de référence la rendent impossible, les surcoûts imputables au transport de l'enfant ou de l'adolescent handicapé vers un établissement plus éloigné sont à la charge de la collectivité territoriale compétente pour la mise en accessibilité des locaux. Cette disposition ne fait pas obstacle à l'application de l'article L. 242-11 du même code lorsque l'inaccessibilité de l'établissement de référence n'est pas la cause des frais de transport. »

« Art. L. 112-2. - Afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté, chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation. Cette évaluation est réalisée par l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Les parents ou le représentant légal de l'enfant sont obligatoirement invités à s'exprimer à cette occasion. »

« En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation. »

IV. - Après l'article L. 112-2 du même code, il est inséré un article L. 112-2-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 112-2-1. - Des équipes de suivi de la scolarisation sont créées dans chaque département. Elles assurent le suivi des décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, prises au titre du 2° du I de l'article L. 241-6 du code de l'action sociale et des familles. »

« Ces équipes comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et en particulier le ou les enseignants qui ont en charge l'enfant ou l'adolescent. »

« Elles peuvent, avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal, proposer à la commission mentionnée à l'article L. 241-5 du code de l'action sociale et des familles toute révision de l'orientation d'un enfant ou d'un adolescent qu'elles jugeraient utile. »

V. - 1. Après l'article L. 112-2 du même code, il est inséré un article L. 112-2-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 112-2-2. - Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'Etat fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix. »

2. L'article 33 de la loi n° 91-73 du 18 janvier 1991 portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales est abrogé.

VI. - Le chapitre II du titre Ier du livre Ier du code de l'éducation est complété par un article L. 112-4 ainsi rédigé :

« Art. L. 112-4. - Pour garantir l'égalité des chances entre les candidats, des aménagements aux conditions de passation des épreuves orales, écrites, pratiques ou de contrôle continu des examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur, rendus nécessaires en raison d'un handicap ou d'un trouble de la santé invalidant, sont prévus par décret. Ces aménagements peuvent inclure notamment l'octroi d'un temps supplémentaire et sa prise en compte dans le déroulement des épreuves, la présence d'un assistant, un dispositif de communication adapté, la mise à disposition d'un équipement adapté ou l'utilisation, par le candidat, de son équipement personnel. »

VII. - Le chapitre II du titre Ier du livre Ier du même code est complété par un article L. 112-5 ainsi rédigé :

« Art. L. 112-5. - Les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants handicapés et qui comporte notamment une information sur le handicap tel que défini à l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles et les différentes modalités d'accompagnement scolaire. »

Article 20

I. - Après l'article L. 123-4 du code de l'éducation, il est inséré un article L. 123-4-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 123-4-1. - Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans

l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études. »

II. - Le sixième alinéa de l'article L. 916-1 du même code est ainsi rédigé :

« Par dérogation au premier alinéa, des assistants d'éducation peuvent être recrutés par l'Etat pour exercer des fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés dans les conditions prévues à l'article L. 351-3, ainsi que pour exercer des fonctions d'accompagnement auprès des étudiants handicapés inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur mentionnés aux titres Ier, II, IV et V du livre VII du présent code et pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. »

Article 21

I. - L'intitulé du chapitre Ier du titre V du livre III du code de l'éducation est ainsi rédigé : « Scolarité ».

II. - L'article L. 351-1 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 351-1. - Les enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant sont scolarisés dans les écoles maternelles et élémentaires et les établissements visés aux articles L. 213-2, L. 214-6, L. 422-1, L. 422-2 et L. 442-1 du présent code et aux articles L. 811-8 et L. 813-1 du code rural, si nécessaire au sein de dispositifs adaptés, lorsque ce mode de scolarisation répond aux besoins des élèves. Les parents sont étroitement associés à la décision d'orientation et peuvent se faire aider par une personne de leur choix. La décision est prise par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles, en accord avec les parents ou le représentant légal. A défaut, les procédures de conciliation et de recours prévues aux articles L. 146-10 et L. 241-9 du même code s'appliquent. Dans tous les cas et lorsque leurs besoins le justifient, les élèves bénéficient des aides et accompagnements complémentaires nécessaires. »

« L'enseignement est également assuré par des personnels qualifiés relevant du ministère chargé de l'éducation lorsque la situation de l'enfant ou de l'adolescent présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant nécessite un séjour dans un établissement de santé ou un établissement médico-social. Ces personnels sont soit des enseignants publics mis à la disposition de ces établissements dans des conditions prévues par décret, soit des maîtres de l'enseignement privé dans le cadre d'un contrat passé entre l'établissement et l'Etat dans les conditions prévues par le titre IV du livre IV. »

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions dans lesquelles les enseignants exerçant dans des établissements publics relevant du ministère chargé des personnes handicapées ou titulaires de diplômes délivrés par ce dernier assurent également cet enseignement. »

III. - L'article L. 351-2 du même code est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi rédigé :

« La commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles désigne les établissements ou les services ou à titre exceptionnel l'établissement ou le service correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent en mesure de l'accueillir. » ;

2° Au troisième alinéa, les mots : « dispensant l'éducation spéciale » sont supprimés ;

3° Au deuxième alinéa, les mots : « établissements d'éducation spéciale » sont remplacés par les mots : « établissements ou services mentionnés au 2° et au 12° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ».

IV. - L'article L. 351-3 du même code est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, les mots : « la commission départementale de l'éducation

spéciale » sont remplacés par les mots : « la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles » ;

2° Dans le même alinéa, après la référence : « L. 351-1 », sont insérés les mots : « du présent code » ;

3° Le deuxième alinéa est complété par deux phrases ainsi rédigées :

« Si l'aide individuelle nécessaire à l'enfant handicapé ne comporte pas de soutien pédagogique, ces assistants peuvent être recrutés sans condition de diplôme. Ils reçoivent une formation adaptée. » ;

4° Le troisième alinéa est ainsi rédigé :

« Ils exercent leurs fonctions auprès des élèves pour lesquels une aide a été reconnue nécessaire par décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. Leur contrat de travail précise le nom des écoles et des établissements scolaires au sein desquels ils sont susceptibles d'exercer leurs fonctions. »

Article 22

L'article L. 312-15 du code de l'éducation est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« L'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société.

« Les établissements scolaires s'associent avec les centres accueillant des personnes handicapées afin de favoriser les échanges et les rencontres avec les élèves. »

Chapitre II : Emploi, travail adapté et travail protégé

Section 1 : Principe de non-discrimination

Article 23

L'article L. 122-24-4 du code du travail est ainsi modifié :

1° Après le mot : « mutations », la fin du premier alinéa est ainsi rédigée : « , transformations de postes de travail ou aménagement du temps de travail. » ;

2° Après le premier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Le contrat de travail du salarié peut être suspendu pour lui permettre de suivre un stage de reclassement professionnel. »

Article 24

I. - A la fin du premier alinéa de l'article L. 122-45 du code du travail, les mots : « , sauf inaptitude constatée par le médecin du travail dans le cadre du titre IV du livre II du présent code, » sont supprimés.

II. - Après l'article L. 122-45-3 du même code, il est inséré un article L. 122-45-4 ainsi rédigé :

« Art. L. 122-45-4. - Les différences de traitement fondées sur l'inaptitude constatée par le médecin du travail dans le cadre du titre IV du livre II en raison de l'état de santé ou du handicap ne constituent pas une discrimination lorsqu'elles sont objectives, nécessaires et appropriées. »

« Les mesures appropriées au bénéfice des personnes handicapées visant à favoriser

l'égalité de traitement prévues à l'article L. 323-9-1 ne constituent pas une discrimination. »

III. - Après l'article L. 122-45-3 du même code, il est inséré un article L. 122-45-5 ainsi rédigé :

« Art. L. 122-45-5. - Les associations régulièrement constituées depuis cinq ans au moins, œuvrant dans le domaine du handicap, peuvent exercer en justice toutes actions qui naissent des articles L. 122-45 et L. 122-45-4, dans les conditions prévues par l'article L. 122-45, en faveur d'un candidat à un emploi, à un stage ou une période de formation en entreprise ou d'un salarié de l'entreprise, sous réserve qu'elles justifient d'un accord écrit de l'intéressé. Celui-ci peut toujours intervenir à l'instance engagée par l'association et y mettre un terme à tout moment. »

IV. - Après l'article L. 323-9 du même code, il est inséré un article L. 323-9-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 323-9-1. - Afin de garantir le respect du principe d'égalité de traitement à l'égard des travailleurs handicapés mentionnés à l'article L. 323-3, les employeurs prennent, en fonction des besoins dans une situation concrète, les mesures appropriées pour permettre aux travailleurs mentionnés aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 d'accéder à un emploi ou de conserver un emploi correspondant à leur qualification, de l'exercer ou d'y progresser ou pour qu'une formation adaptée à leurs besoins leur soit dispensée, sous réserve que les charges consécutives à la mise en œuvre de ces mesures ne soient pas disproportionnées, compte tenu des aides qui peuvent compenser en tout ou partie les dépenses supportées à ce titre par l'employeur.

« Ces aides peuvent concerner notamment l'adaptation de machines ou d'outillages, l'aménagement de postes de travail, y compris l'accompagnement et l'équipement individuels nécessaires aux travailleurs handicapés pour occuper ces postes, et les accès aux lieux de travail. »

« Le refus de prendre des mesures appropriées au sens du premier alinéa peut être constitutif d'une discrimination au sens de l'article L. 122-45-4. »

V. - Après l'article L. 212-4-1 du même code, il est inséré un article L. 212-4-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 212-4-1-1. - Au titre des mesures appropriées prévues à l'article L. 323-9-1, les salariés handicapés mentionnés aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 bénéficient à leur demande d'aménagements d'horaires individualisés propres à faciliter leur accès à l'emploi, leur exercice professionnel ou le maintien dans leur emploi. »

« Les aidants familiaux et les proches de la personne handicapée bénéficient dans les mêmes conditions d'aménagements d'horaires individualisés propres à faciliter l'accompagnement de cette personne handicapée. »

Article 25

I. - L'article L. 132-12 du code du travail est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« Les organisations mentionnées au premier alinéa se réunissent pour négocier, tous les trois ans, sur les mesures tendant à l'insertion professionnelle et au maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés. La négociation porte notamment sur les conditions d'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles ainsi que sur les conditions de travail, de maintien dans l'emploi et d'emploi. »

« La négociation sur l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés se déroule sur la base d'un rapport établi par la partie patronale présentant, pour chaque secteur d'activité, la situation par rapport à l'obligation d'emploi des

travailleurs handicapés prévue par la section 1 du chapitre III du titre II du livre III. »

II. - L'article L. 132-27 du même code est complété par trois alinéas ainsi rédigés :

« Dans les entreprises mentionnées au premier alinéa, l'employeur est également tenu d'engager, chaque année, une négociation sur les mesures relatives à l'insertion professionnelle et au maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés. La négociation porte notamment sur les conditions d'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, les conditions de travail et d'emploi ainsi que les actions de sensibilisation au handicap de l'ensemble du personnel de l'entreprise. »

« La négociation sur l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés se déroule sur la base d'un rapport établi par l'employeur présentant la situation par rapport à l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés prévue par la section 1 du chapitre III du titre II du livre III. »

« A défaut d'une initiative de l'employeur depuis plus de douze mois suivant la précédente négociation, la négociation s'engage obligatoirement à la demande d'une organisation syndicale représentative dans le délai fixé à l'article L. 132-28 ; la demande de négociation formulée par l'organisation syndicale est transmise dans les huit jours par l'employeur aux autres organisations représentatives. Lorsqu'un accord collectif comportant de telles mesures est signé dans l'entreprise, la périodicité de la négociation est portée à trois ans.

III. - Après le mot : « relatives », la fin du 3° de l'article L. 133-5 du même code est ainsi rédigée : « aux diplômes et aux titres professionnels délivrés au nom de l'Etat, à condition que ces diplômes et titres aient été créés depuis plus d'un an ; ».

IV. - Au 11° de l'article L. 133-5 du même code, les mots : « prévue à l'article L. 323-9 » sont remplacés par les mots : « prévue à l'article L. 323-1, ainsi que par des mesures d'aménagement de postes ou d'horaires, d'organisation du travail et des actions de formation visant à remédier aux inégalités de fait affectant ces personnes ».

V. - Au 8° de l'article L. 136-2 du même code, après les mots : « ou une race, », sont insérés les mots : « ainsi que des mesures prises en faveur du droit au travail des personnes handicapées, ».

VI. - Dans le III de l'article 12 de la loi n° 2003-775 du 21 août 2003 portant réforme des retraites, les mots : « à l'avant-dernier » sont remplacés par les mots : « au septième ».

Section 2 : Insertion professionnelle et obligation d'emploi

Article 26

I. - L'article L. 323-8-3 du code du travail est complété par trois alinéas ainsi rédigés :

« Elle procède annuellement à l'évaluation des actions qu'elle conduit pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées en milieu ordinaire, publie un rapport d'activité annuel et est soumise au contrôle administratif et financier de l'Etat. »

« Une convention d'objectifs est conclue entre l'Etat et l'association mentionnée au premier alinéa tous les trois ans. Dans le respect des missions prévues par l'article L. 323-8-4, cette convention fixe notamment les engagements réciproques contribuant à la cohérence entre les mesures de droit commun de l'emploi et de la formation professionnelle et les mesures spécifiques arrêtées par l'association et les moyens financiers nécessaires à l'atteinte de ces objectifs. »

« Cette convention détermine également les priorités et les grands principes d'intervention du service public de l'emploi et des organismes de placement spécialisés. »

II. - Après l'article L. 323-10 du même code, il est inséré un article L. 323-10-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 323-10-1. - Une convention de coopération est conclue entre l'association mentionnée à l'article L. 323-8-3 et le fonds défini à l'article L. 323-8-6-1. Elle détermine notamment les obligations respectives des parties à l'égard des organismes de placement spécialisés mentionnés à l'article L. 323-11. »

III. - L'article L. 323-11 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 323-11. - Des centres de préorientation contribuent à l'orientation professionnelle des travailleurs handicapés. »

« Des organismes de placement spécialisés en charge de la préparation, de l'accompagnement et du suivi durable dans l'emploi des personnes handicapées participent au dispositif d'insertion professionnelle et d'accompagnement particulier pendant la période d'adaptation au poste de travail des travailleurs handicapés mis en œuvre par l'Etat, le service public de l'emploi, l'association mentionnée à l'article L. 323-8-3 et le fonds visé à l'article L. 323-8-6-1. Ils doivent être conventionnés à cet effet et peuvent, à cette condition, recevoir l'aide de l'association et du fonds susmentionnés. »

« Pour assurer la cohérence des actions du service public de l'emploi et des organismes de placement spécialisé, il est institué un dispositif de pilotage incluant l'Etat, le service public de l'emploi, l'association mentionnée à l'article L. 323-8-3, le fonds visé à l'article L. 323-8-6-1 et les organismes de placement spécialisés. »

« Les conventions mentionnées au deuxième alinéa doivent être conformes aux orientations fixées par la convention d'objectifs prévue à l'article L. 323-8-3. »

« Les centres de préorientation et les organismes de placement spécialisés mentionnés aux premier et deuxième alinéas passent également convention avec la maison départementale des personnes handicapées mentionnée à l'article L. 146-3 du code de l'action sociale et des familles afin de coordonner leurs interventions auprès des personnes handicapées. »

IV. - Dans le 2° de l'article L. 381-1 et le 5° de l'article L. 542-1 du code de la sécurité sociale, les mots : « L. 323-11 du code du travail » sont remplacés par les mots : « L. 241-5 du code de l'action sociale et des familles ».

V. - Après l'article L. 323-11 du code du travail, il est inséré un article L. 323-11-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 323-11-1. - L'Etat, le service public de l'emploi, l'association visée à l'article L. 323-8-3, le fonds visé à l'article L. 323-8-6-1, les conseils régionaux, les organismes de protection sociale, les organisations syndicales et associations représentatives des personnes handicapées définissent et mettent en œuvre des politiques concertées d'accès à la formation et à la qualification professionnelles des personnes handicapées qui visent à créer les conditions collectives d'exercice du droit au travail des personnes handicapées. »

« Ces politiques ont pour objectif de recenser et quantifier les besoins de formation des personnes handicapées ainsi que la qualité des formations dispensées. Elles favorisent l'utilisation efficiente des différents dispositifs en facilitant la mise en synergie entre les organismes de formation ordinaires et les organismes spécialement conçus pour la compensation des conséquences du handicap ou la réparation du préjudice. »

« En vue de garantir une gamme complète de services aux personnes handicapées tenant compte de l'analyse des besoins en respectant notamment la possibilité de libre choix de ces personnes et également en tenant compte de la proximité des lieux de formation, une programmation pluriannuelle de l'accueil en formation est prévue. »

« Afin de tenir compte des contraintes particulières des personnes handicapées ou présentant un trouble de santé invalidant, un accueil à temps partiel ou discontinu, une durée

adaptée de la formation et des modalités adaptées de validation de la formation professionnelle sont prévus dans des conditions fixées par décret. »

Article 27

I. - L'article L. 323-3 du code du travail est complété par un 10° et un 11° ainsi rédigés :

« 10° Les titulaires de la carte d'invalidité définie à l'article L. 241-3 du code de l'action sociale et des familles ;

« 11° Les titulaires de l'allocation aux adultes handicapés. »

II. - L'article L. 323-4 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 323-4. - L'effectif total de salariés mentionné au premier alinéa de l'article L. 323-1 est calculé selon les modalités définies à l'article L. 620-10. »

« Pour le calcul du nombre des bénéficiaires de la présente section, par dérogation aux dispositions de l'article L. 620-10, lesdits bénéficiaires comptent chacun pour une unité s'ils ont été présents six mois au moins au cours des douze derniers mois, quelle que soit la nature du contrat de travail ou sa durée, à l'exception de ceux sous contrat de travail temporaire ou mis à disposition par une entreprise extérieure qui sont pris en compte au prorata de leur temps de présence dans l'entreprise au cours des douze mois précédents. »

III. - L'article L. 323-8-2 du même code est ainsi modifié :

1° Les mots : « ; le montant de cette contribution, qui peut être modulé en fonction de l'effectif de l'entreprise, est fixé par un arrêté conjoint du ministre chargé de l'emploi et du ministre chargé du budget, dans la limite de 500 fois le salaire horaire minimum de croissance par bénéficiaire non employé » sont supprimés ;

2° Il est complété par trois alinéas ainsi rédigés :

« Le montant de cette contribution peut être modulé en fonction de l'effectif de l'entreprise et des emplois exigeant des conditions d'aptitude particulières, fixés par décret, occupés par des salariés de l'entreprise. Il tient également compte de l'effort consenti par l'entreprise en matière de maintien dans l'emploi ou de recrutement direct des bénéficiaires de la présente section, notamment des bénéficiaires pour lesquels le directeur départemental du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, après avis éventuel de l'inspection du travail, a reconnu la lourdeur du handicap, ou des bénéficiaires de la présente section rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi. »

« Les modalités de calcul de la contribution, qui ne peut excéder la limite de 600 fois le salaire horaire minimum de croissance par bénéficiaire non employé, sont fixées par décret. Pour les entreprises qui n'ont occupé aucun bénéficiaire de l'obligation d'emploi mentionnée à l'article L. 323-3, n'ont passé aucun contrat visé à l'article L. 323-8 ou n'appliquent aucun accord mentionné à l'article L. 323-8-1 pendant une période supérieure à trois ans, la limite de la contribution est portée dans des conditions définies par décret à 1 500 fois le salaire horaire minimum de croissance. »

« Peuvent toutefois être déduites du montant de cette contribution, en vue de permettre aux employeurs de s'acquitter partiellement de l'obligation d'emploi instituée à l'article L. 323-1, des dépenses supportées directement par l'entreprise et destinées à favoriser l'accueil, l'insertion ou le maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés au sein de l'entreprise ou l'accès de personnes handicapées à la vie professionnelle qui ne lui incombent pas en application d'une disposition législative ou réglementaire. L'avantage représenté par cette déduction ne peut se cumuler avec une aide accordée pour le même objet par l'association mentionnée à l'article L. 323-8-3. La nature des dépenses susmentionnées ainsi

que les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être déduites du montant de la contribution sont définies par décret. »

IV. - L'article L. 323-12 du même code est abrogé.

V. - Dans le premier alinéa de l'article L. 323-8-1 du même code, après les mots : « en faisant application d'un accord de branche, », sont insérés les mots : « d'un accord de groupe, ».

Le même article est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« L'agrément est donné pour la durée de validité de l'accord. »

VI. - A l'article L. 323-8-6 du même code, après les mots : « contribution instituée par », sont insérés les mots : « la dernière phrase du quatrième alinéa de ».

VII. - Dans la première phrase de l'article L. 323-7 du même code, les mots : « comptant plus d'une fois en application de l'article L. 323-4 » sont supprimés.

Article 28

I. - Après le premier alinéa de l'article L. 351-1-3 du code de la sécurité sociale, après le premier alinéa de l'article L. 634-3-3 du même code et après le premier alinéa de l'article L. 732-18-2 du code rural, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« La pension des intéressés est majorée en fonction de la durée ayant donné lieu à cotisations considérée, dans des conditions précisées par décret. »

II. - Le I de l'article L. 24 du code des pensions civiles et militaires de retraite est complété par un 5° ainsi rédigé :

« 5° La condition d'âge de soixante ans figurant au 1° est abaissée dans des conditions fixées par décret pour les fonctionnaires handicapés qui totalisent, alors qu'ils étaient atteints d'une incapacité permanente d'au moins 80 %, une durée d'assurance au moins égale à une limite fixée par décret, tout ou partie de cette durée ayant donné lieu à versement de retenues pour pensions. »

« Les fonctionnaires visés à l'alinéa précédent bénéficient d'une pension calculée sur la base du nombre de trimestres nécessaires pour obtenir le pourcentage maximum mentionné au deuxième alinéa du I de l'article L. 13. »

III. - Les dispositions du 5° du I de l'article L. 24 du code des pensions civiles et militaires de retraite sont applicables aux fonctionnaires affiliés à la Caisse nationale de retraites des agents des collectivités locales ainsi qu'aux ouvriers régis par le régime des pensions des ouvriers des établissements industriels de l'Etat.

Article 29

Le code des marchés publics est ainsi modifié :

1° L'intitulé de la section 3 du chapitre III du titre III est ainsi rédigé : « Conditions d'accès à la commande publique relatives à la situation fiscale et sociale des candidats, ou au respect de l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés ou aux difficultés des entreprises » ;

2° La même section 3 est complétée par un article 44-1 ainsi rédigé :

« Art. 44-1. - Ne sont pas admises à concourir aux marchés publics les personnes assujetties à l'obligation définie à l'article L. 323-1 du code du travail qui, au cours de l'année précédant celle au cours de laquelle a eu lieu le lancement de la consultation, n'ont pas souscrit la déclaration visée à l'article L. 323-8-5 du même code ou n'ont pas, si elles en sont redevables, versé la contribution visée à l'article L. 323-8-2 de ce code. » ;

3° Au deuxième alinéa de l'article 52, après la référence : « 44 », est insérée la référence : « , 44-1 » ;

4° Le deuxième alinéa (1°) de l'article 45 est complété par les mots : « et sur le respect de l'obligation d'emploi mentionnée à l'article L. 323-1 du code du travail ».

Article 30

Dans le troisième alinéa de l'article L. 1411-1 du code général des collectivités territoriales, après les mots : « garanties professionnelles et financières », sont insérés les mots : « , de leur respect de l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés prévue à l'article L. 323-1 du code du travail ».

Article 31

La loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires est ainsi modifiée :

1° Le 5° de l'article 5 et le 4° de l'article 5 bis sont complétés par les mots : « compte tenu des possibilités de compensation du handicap » ;

2° Après l'article 6 quinquies, il est inséré un article 6 sexies ainsi rédigé :

« Art. 6 sexies. - Afin de garantir le respect du principe d'égalité de traitement à l'égard des travailleurs handicapés, les employeurs visés à l'article 2 prennent, en fonction des besoins dans une situation concrète, les mesures appropriées pour permettre aux travailleurs mentionnés aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail d'accéder à un emploi ou de conserver un emploi correspondant à leur qualification, de l'exercer et d'y progresser ou pour qu'une formation adaptée à leurs besoins leur soit dispensée, sous réserve que les charges consécutives à la mise en œuvre de ces mesures ne soient pas disproportionnées, notamment compte tenu des aides qui peuvent compenser en tout ou partie les dépenses supportées à ce titre par l'employeur. » ;

3° Après l'article 23, il est inséré un article 23 bis ainsi rédigé :

« Art. 23 bis. - Le Gouvernement dépose, chaque année, sur le bureau des assemblées parlementaires, un rapport, établi après avis des conseils supérieurs de la fonction publique de l'Etat, de la fonction publique territoriale et de la fonction publique hospitalière sur la situation de l'emploi des personnes handicapées dans chacune des trois fonctions publiques.»

Article 32

La loi n° 84-16 du 11 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat est ainsi modifiée :

1° L'article 27 est ainsi rédigé :

« Art. 27. - I. - Aucun candidat ayant fait l'objet d'une orientation en milieu ordinaire de travail par la commission prévue à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles ne peut être écarté, en raison de son handicap, d'un concours ou d'un emploi de la fonction publique, sauf si son handicap a été déclaré incompatible avec la fonction postulée à la suite de l'examen médical destiné à évaluer son aptitude à l'exercice de sa fonction, réalisé en application des dispositions du 5° de l'article 5 ou du 4° de l'article 5 bis du titre Ier du statut général des fonctionnaires. »

« Les limites d'âge supérieures fixées pour l'accès aux grades et emplois publics régis par les dispositions du présent chapitre ne sont pas opposables aux personnes mentionnées

aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail. »

« Les personnes qui ne relèvent plus de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° du même article L. 323-3 peuvent bénéficier d'un recul des limites d'âge susmentionnées égal à la durée des traitements et soins qu'elles ont eu à subir lorsqu'elles relevaient de l'une de ces catégories. Cette durée ne peut excéder cinq ans. »

« Des dérogations aux règles normales de déroulement des concours et des examens sont prévues afin, notamment, d'adapter la durée et le fractionnement des épreuves aux moyens physiques des candidats ou de leur apporter les aides humaines et techniques nécessaires précisées par eux au moment de leur inscription. Des temps de repos suffisant sont notamment accordés à ces candidats, entre deux épreuves successives, de manière à leur permettre de composer dans des conditions compatibles avec leurs moyens physiques. »

« II. - Les personnes mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail peuvent être recrutées en qualité d'agent contractuel dans les emplois de catégories A, B et C pendant une période correspondant à la durée de stage prévue par le statut particulier du corps dans lequel elles ont vocation à être titularisées. Le contrat est renouvelable, pour une durée qui ne peut excéder la durée initiale du contrat. A l'issue de cette période, les intéressés sont titularisés sous réserve qu'ils remplissent les conditions d'aptitude pour l'exercice de la fonction. »

« Les dispositions de l'alinéa précédent s'appliquent aux catégories de niveau équivalent de La Poste, exploitant public créé par la loi n° 90-568 du 2 juillet 1990 relative à l'organisation du service public de la poste et à France Télécom. »

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application des deux alinéas précédents, notamment les conditions minimales de diplôme exigées pour le recrutement en qualité d'agent contractuel en catégories A et B, les modalités de vérification de l'aptitude préalable au recrutement en catégorie C, les conditions du renouvellement éventuel du contrat, les modalités d'appréciation, avant la titularisation, de l'aptitude à exercer les fonctions. »

« Ce mode de recrutement n'est pas ouvert aux personnes qui ont la qualité de fonctionnaire. »

« III. - Les fonctionnaires handicapés relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail bénéficient des aménagements prévus à l'article 6 sexies du titre Ier du statut général des fonctionnaires. » ;

2° A l'article 60, les mots : « ayant la qualité de travailleur handicapé reconnue par la commission prévue à l'article L. 323-11 du code du travail » sont remplacés par les mots : « handicapés relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail » ;

3° A l'article 62, les mots : « reconnus travailleurs handicapés par la commission prévue à l'article L. 323-11 du code du travail » sont remplacés par les mots : « handicapés relevant de l'une des catégories visées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail » ;

4° Après le premier alinéa de l'article 37 bis, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« L'autorisation d'accomplir un service à temps partiel est accordée de plein droit aux fonctionnaires relevant des catégories visées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail, après avis du médecin de prévention. » ;

5° Après l'article 40 bis, il est inséré un article 40 ter ainsi rédigé :

« Art. 40 ter. - Des aménagements d'horaires propres à faciliter son exercice professionnel ou son maintien dans l'emploi sont accordés à sa demande au fonctionnaire handicapé relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de

l'article L. 323-3 du code du travail, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du fonctionnement du service. »

« Des aménagements d'horaires sont également accordés à sa demande à tout fonctionnaire, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du fonctionnement du service, pour lui permettre d'accompagner une personne handicapée, qui est son conjoint, son concubin, la personne avec laquelle il a conclu un pacte civil de solidarité, un enfant à charge, un ascendant ou une personne accueillie à son domicile et nécessite la présence d'une tierce personne. »

Article 33

La loi n° 84-53 du 26 janvier 1984 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique territoriale est ainsi modifiée :

1° L'article 35 est ainsi rédigé :

« Art. 35. - Aucun candidat ayant fait l'objet d'une orientation en milieu ordinaire de travail par la commission prévue à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles ne peut être écarté, en raison de son handicap, d'un concours ou d'un emploi de la fonction publique, sauf si son handicap a été déclaré incompatible avec la fonction postulée à la suite de l'examen médical destiné à évaluer son aptitude à l'exercice de sa fonction, réalisé en application des dispositions du 5° de l'article 5 ou du 4° de l'article 5 bis du titre Ier du statut général des fonctionnaires.

« Les conditions d'aptitude physique mentionnées au 5° de l'article 5 du titre Ier du statut général des fonctionnaires sont fixées par décret en Conseil d'Etat.

« Les limites d'âge supérieures fixées pour l'accès aux emplois des collectivités et établissements ne sont pas opposables aux personnes visées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail.

« Les personnes qui ne relèvent plus de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° du même article L. 323-3 peuvent bénéficier d'un recul des limites d'âge susvisées égal à la durée des traitements et soins qu'elles ont eu à subir lorsqu'elles relevaient de l'une de ces catégories. Cette durée ne peut excéder cinq ans.

« Des dérogations aux règles normales de déroulement des concours et des examens sont prévues afin, notamment, d'adapter la durée et le fractionnement des épreuves aux moyens physiques des candidats ou de leur apporter les aides humaines et techniques nécessaires précisées par eux au moment de leur inscription. Des temps de repos suffisant sont notamment accordés à ces candidats, entre deux épreuves successives, de manière à leur permettre de composer dans des conditions compatibles avec leurs moyens physiques.

« Les fonctionnaires handicapés relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail bénéficient des aménagements prévus à l'article 6 sexies du titre Ier du statut général des fonctionnaires. » ;

2° Après l'article 35, il est inséré un article 35 bis ainsi rédigé :

« Art. 35 bis. - Le rapport prévu au deuxième alinéa de l'article L. 323-2 du code du travail est présenté à l'assemblée délibérante après avis du comité technique paritaire. » ;

3° Les deux derniers alinéas de l'article 38 sont remplacés par trois alinéas ainsi rédigés :

« Les personnes mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail peuvent être recrutées en qualité d'agent contractuel dans les emplois de catégories A, B et C pendant une période correspondant à la durée de stage prévue par le statut particulier du cadre d'emplois dans lequel elles ont vocation à être titularisées. Le

contrat est renouvelable, pour une durée qui ne peut excéder la durée initiale du contrat. A l'issue de cette période, les intéressés sont titularisés sous réserve qu'ils remplissent les conditions d'aptitude pour l'exercice de la fonction. »

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application de l'alinéa précédent, notamment les conditions minimales de diplôme exigées pour le recrutement en qualité d'agent contractuel en catégories A et B, les modalités de vérification de l'aptitude préalable au recrutement en catégorie C, les conditions du renouvellement éventuel du contrat, les modalités d'appréciation, avant la titularisation, de l'aptitude à exercer les fonctions. »

« Ce mode de recrutement n'est pas ouvert aux personnes qui ont la qualité de fonctionnaire. » ;

4° Au premier alinéa de l'article 54, les mots : « ayant la qualité de travailleur handicapé reconnue par la commission prévue à l'article L. 323-11 du code du travail » sont remplacés par les mots : « handicapés relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail » ; au deuxième alinéa de ce même article, les mots : « reconnus travailleurs handicapés par la commission prévue à l'article L. 323-11 du code du travail » sont remplacés par les mots : « handicapés relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail » ;

5° Après le deuxième alinéa de l'article 60 bis, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« L'autorisation d'accomplir un service à temps partiel est accordée de plein droit aux fonctionnaires relevant des catégories visées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail, après avis du médecin du service de médecine professionnelle et préventive. » ;

6° Après l'article 60 quater, il est inséré un article 60 quinquies ainsi rédigé :

« Art. 60 quinquies. - Des aménagements d'horaires propres à faciliter son exercice professionnel ou son maintien dans l'emploi sont accordés à sa demande au fonctionnaire handicapé relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du fonctionnement du service. »

« Des aménagements d'horaires sont également accordés à sa demande à tout fonctionnaire, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du fonctionnement du service, pour lui permettre d'accompagner une personne handicapée, qui est son conjoint, son concubin, la personne avec laquelle il a conclu un pacte civil de solidarité, un enfant à charge, un ascendant ou une personne accueillie à son domicile et nécessite la présence d'une tierce personne. »

Article 34

Dans le premier alinéa du I de l'article 35 de la loi n° 2000-321 du 12 avril 2000 relative aux droits des citoyens dans leurs relations avec les administrations, les mots : « deux derniers » sont remplacés par les mots : « trois derniers ».

Article 35

La loi n° 86-33 du 9 janvier 1986 portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique hospitalière est ainsi modifiée :

1° L'article 27 est ainsi rédigé :

« Art. 27. - I. - Aucun candidat ayant fait l'objet d'une orientation en milieu ordinaire de travail par la commission prévue à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles ne peut être écarté, en raison de son handicap, d'un concours ou d'un emploi de la fonction publique, sauf si son handicap a été déclaré incompatible avec la fonction postulée à la suite de l'examen médical destiné à évaluer son aptitude à l'exercice de sa fonction, réalisé en application des dispositions du 5° de l'article 5 ou du 4° de l'article 5 bis du titre Ier du statut général des fonctionnaires. »

« Les conditions d'aptitude physique mentionnées au 5° de l'article 5 du titre Ier du statut général des fonctionnaires sont fixées par décret en Conseil d'Etat. »

« Les limites d'âge supérieures fixées pour l'accès aux corps ou emplois des établissements ne sont pas opposables aux personnes mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail. »

« Les personnes qui ne relèvent plus de l'une des catégories visées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° du même article L. 323-3 peuvent bénéficier d'un recul des limites d'âge susmentionnées égal à la durée des traitements et soins qu'elles ont eu à subir lorsqu'elles relevaient de l'une de ces catégories. Cette durée ne peut excéder cinq ans. »

« Des dérogations aux règles normales de déroulement des concours et des examens sont prévues afin, notamment, d'adapter la durée et le fractionnement des épreuves aux moyens physiques des candidats ou de leur apporter les aides humaines et techniques nécessaires précisées par eux au moment de leur inscription. Des temps de repos suffisant sont notamment accordés à ces candidats entre deux épreuves successives, de manière à leur permettre de composer dans des conditions compatibles avec leurs moyens physiques. »

« Les fonctionnaires handicapés relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail bénéficient des aménagements prévus à l'article 6 sexies du titre Ier du statut général des fonctionnaires. »

« II. - Les personnes mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail peuvent être recrutées en qualité d'agent contractuel dans les emplois de catégories A, B et C pendant une période correspondant à la durée de stage prévue par le statut particulier du corps dans lequel elles ont vocation à être titularisées. Le contrat est renouvelable, pour une durée qui ne peut excéder la durée initiale du contrat. A l'issue de cette période, les intéressés sont titularisés sous réserve qu'ils remplissent les conditions d'aptitude pour l'exercice de la fonction. »

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les modalités d'application de l'alinéa précédent, notamment les conditions minimales de diplôme exigées pour le recrutement en qualité d'agent contractuel en catégories A et B, les modalités de vérification de l'aptitude préalable au recrutement en catégorie C, les conditions du renouvellement éventuel du contrat, les modalités d'appréciation, avant la titularisation, de l'aptitude à exercer les fonctions. »

« Ce mode de recrutement n'est pas ouvert aux personnes qui ont la qualité de fonctionnaire. » ;

2° Après l'article 27, il est inséré un article 27 bis ainsi rédigé :

« Art. 27 bis. - Le rapport prévu au deuxième alinéa de l'article L. 323-2 du code du travail est présenté au conseil d'administration après avis du comité technique d'établissement. » ;

3° A l'article 38, les mots : « reconnus travailleurs handicapés par la commission prévue à l'article L. 323-11 du code du travail » sont remplacés par les mots : « handicapés relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L.

323-3 du code du travail » ;

4° Après le deuxième alinéa de l'article 46-1, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« L'autorisation d'accomplir un service à temps partiel est accordée de plein droit aux fonctionnaires relevant des catégories visées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail, après avis du médecin du travail. » ;

5° Après l'article 47-1, il est inséré un article 47-2 ainsi rédigé :

« Art. 47-2. - Des aménagements d'horaires propres à faciliter son exercice professionnel ou son maintien dans l'emploi sont accordés à sa demande au fonctionnaire handicapé relevant de l'une des catégories mentionnées aux 1°, 2°, 3°, 4°, 9°, 10° et 11° de l'article L. 323-3 du code du travail, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du fonctionnement du service. »

« Des aménagements d'horaires sont également accordés à sa demande à tout fonctionnaire, dans toute la mesure compatible avec les nécessités du fonctionnement du service, pour lui permettre d'accompagner une personne handicapée, qui est son conjoint, son concubin, la personne avec laquelle il a conclu un pacte civil de solidarité, un enfant à charge, un ascendant ou une personne accueillie à son domicile et nécessite la présence d'une tierce personne. »

Article 36

I. - Le premier alinéa de l'article L. 323-2 du code du travail est ainsi modifié :

1° Après le mot : « commerciaux », sont insérés les mots : « , l'exploitant public La Poste » ;

2° Les références : « L. 323-3, L. 323-5 et L. 323-8 » sont remplacées par les références : « L. 323-3, L. 323-4-1, L. 323-5, L. 323-8 et L. 323-8-6-1 ».

II. - Après l'article L. 323-4 du même code, il est inséré un article L. 323-4-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 323-4-1. - Pour le calcul du taux d'emploi fixé à l'article L. 323-2, l'effectif total pris en compte est constitué de l'ensemble des agents rémunérés par chaque employeur mentionné à l'article L. 323-2 au 1er janvier de l'année écoulée. »

« Pour le calcul du taux d'emploi susmentionné, l'effectif des bénéficiaires de l'obligation d'emploi est constitué de l'ensemble des personnes mentionnées aux articles L. 323-3 et L. 323-5 rémunérées par les employeurs mentionnés à l'alinéa précédent au 1er janvier de l'année écoulée.

« Pour l'application des deux précédents alinéas, chaque agent compte pour une unité.

« Le taux d'emploi correspond à l'effectif déterminé au deuxième alinéa rapporté à celui du premier alinéa. »

III. - Après l'article L. 323-8-6 du même code, il est inséré un article L. 323-8-6-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 323-8-6-1. - I. - Il est créé un fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique, géré par un établissement public placé sous la tutelle de l'Etat. Ce fonds est réparti en trois sections dénommées ainsi qu'il suit :

1° Section "Fonction publique de l'Etat ;

2° Section "Fonction publique territoriale ;

3° Section "Fonction publique hospitalière. »

« Ce fonds a pour mission de favoriser l'insertion professionnelle des personnes handicapées au sein des trois fonctions publiques, ainsi que la formation et l'information des agents en prise avec elles. »

« Peuvent bénéficier du concours de ce fonds les employeurs publics mentionnés à l'article 2 du titre Ier du statut général des fonctionnaires et l'exploitant public La Poste, à l'exception des établissements publics à caractère industriel ou commercial. »

« Un comité national, composé de représentants des employeurs, des personnels et des personnes handicapées, définit notamment les orientations concernant l'utilisation des crédits du fonds par des comités locaux. Le comité national établit un rapport annuel qui est soumis aux conseils supérieurs de la fonction publique de l'Etat, de la fonction publique territoriale et de la fonction publique hospitalière, ainsi qu'au Conseil national consultatif des personnes handicapées. »

« II. - Les employeurs mentionnés à l'article L. 323-2 peuvent s'acquitter de l'obligation d'emploi instituée par cet article, en versant au fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique une contribution annuelle pour chacun des bénéficiaires de la présente section qu'ils auraient dû employer.

« Les contributions versées par les employeurs mentionnés à l'article 2 du titre II du statut général des fonctionnaires et par l'exploitant public La Poste sont versées dans la section "Fonction publique de l'Etat.

« Les contributions versées par les employeurs mentionnés à l'article 2 du titre III du statut général des fonctionnaires sont versées dans la section "Fonction publique territoriale.

« Les contributions versées par les employeurs mentionnés à l'article 2 du titre IV du statut général des fonctionnaires sont versées dans la section "Fonction publique hospitalière.

« III. - Les crédits de la section "Fonction publique de l'Etat doivent exclusivement servir à financer des actions réalisées à l'initiative des employeurs mentionnés à l'article 2 du titre II du statut général des fonctionnaires et de l'exploitant public La Poste.

« Les crédits de la section "Fonction publique territoriale doivent exclusivement servir à financer des actions réalisées à l'initiative des employeurs mentionnés à l'article 2 du titre III du statut général des fonctionnaires. »

« Les crédits de la section "Fonction publique hospitalière doivent exclusivement servir à financer des actions réalisées à l'initiative des employeurs mentionnés à l'article 2 du titre IV du statut général des fonctionnaires. »

« Des actions communes à plusieurs fonctions publiques peuvent être financées par les crédits relevant de plusieurs sections. »

« IV. - La contribution mentionnée au II du présent article est due par les employeurs mentionnés à l'article L. 323-2. »

« Elle est calculée en fonction du nombre d'unités manquantes constatées au 1er janvier de l'année écoulée. Le nombre d'unités manquantes correspond à la différence entre le nombre total de personnes rémunérées par l'employeur auquel est appliquée la proportion de 6 %, arrondi à l'unité inférieure, et celui des bénéficiaires de l'obligation d'emploi prévue à l'article L. 323-2 qui sont effectivement rémunérés par l'employeur. »

« Le nombre d'unités manquantes est réduit d'un nombre d'unités égal au quotient obtenu en divisant le montant des dépenses réalisées en application du premier alinéa de l'article L. 323-8 et de celles affectées à des mesures adoptées en vue de faciliter l'insertion professionnelle des personnes handicapées dans la fonction publique par le traitement brut annuel minimum servi à un agent occupant à temps complet un emploi public apprécié au 31 décembre de l'année écoulée. Le nombre d'unités manquantes est également réduit dans les

mêmes conditions afin de tenir compte de l'effort consenti par l'employeur pour accueillir ou maintenir dans l'emploi des personnes lourdement handicapées. »

« Le montant de la contribution est égal au nombre d'unités manquantes, multiplié par un montant unitaire. Ce montant ainsi que ses modalités de modulation sont identiques, sous réserve des spécificités de la fonction publique, à ceux prévus pour la contribution définie à l'article L. 323-8-2. »

« Pour les services de l'Etat, le calcul de la contribution est opéré au niveau de l'ensemble des personnels rémunérés par chaque ministère. »

« Les employeurs mentionnés à l'article L. 323-2 déposent, au plus tard le 30 avril, auprès du comptable du Trésor public une déclaration annuelle accompagnée du paiement de leur contribution. Le contrôle de la déclaration annuelle est effectué par le gestionnaire du fonds. »

« A défaut de déclaration et de régularisation dans le délai d'un mois après une mise en demeure adressée par le gestionnaire du fonds, l'employeur est considéré comme ne satisfaisant pas à l'obligation d'emploi. Le montant de la contribution est alors calculé en retenant la proportion de 6 % de l'effectif total rémunéré. Dans cette situation ou dans les cas de défaut de paiement ou de paiement insuffisant, le gestionnaire du fonds émet un titre exécutoire qui est recouvré par le comptable du Trésor public selon les règles applicables au recouvrement des créances étrangères à l'impôt et au domaine. »

« V. - Les modalités d'application du présent article sont précisées par un décret en Conseil d'Etat. »

Section 3 : Milieu ordinaire de travail

Article 37

Les deuxième et troisième alinéas de l'article L. 323-6 du code du travail sont ainsi rédigés :

« Pour l'application du premier alinéa, une aide peut être attribuée sur décision du directeur départemental du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, après avis éventuel de l'inspecteur du travail. Cette aide, demandée par l'employeur, peut être allouée en fonction des caractéristiques des bénéficiaires de la présente section, dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat. Elle est financée par l'association mentionnée à l'article L. 323-8-3. Cette aide ne peut être cumulée avec la minoration de la contribution prévue pour l'embauche d'un travailleur visée par le troisième alinéa de l'article L. 323-8-2. »

« Ce décret fixe également les conditions dans lesquelles une aide peut être accordée aux travailleurs handicapés qui font le choix d'exercer une activité professionnelle non salariée, lorsque, du fait de leur handicap, leur productivité se trouve notoirement diminuée. »

Section 4 : Entreprises adaptées et travail protégé

Article 38

I. - Aux articles L. 131-2, L. 323-8, L. 323-34, L. 412-5, L. 421-2 et L. 431-2 du code du travail, les mots : « ateliers protégés » sont remplacés par les mots : « entreprises adaptées

». A l'article L. 323-32 (deuxième et dernier alinéas), les mots : « atelier protégé » sont remplacés par les mots : « entreprise adaptée ».

II. - Dans les I et II de l'article 54 du code des marchés publics et dans le troisième alinéa de l'article 89 du même code, les mots : « ateliers protégés » sont remplacés par les mots : « entreprises adaptées ».

III. - L'article L. 323-29 du code du travail est abrogé.

IV. - L'article L. 323-30 du même code est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est ainsi rédigé :

« Les personnes handicapées pour lesquelles une orientation sur le marché du travail par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles s'avère impossible peuvent être admises dans un établissement ou service mentionné au a du 5° du I de l'article L. 312-1 du même code. » ;

2° Le deuxième alinéa est supprimé ;

3° Le troisième alinéa est ainsi rédigé :

« La commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles se prononce par une décision motivée, en tenant compte des possibilités réelles d'insertion, sur une orientation vers le marché du travail ou sur l'admission en centre d'aide par le travail. »

V. - L'article L. 323-31 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 323-31. - Les entreprises adaptées et les centres de distribution de travail à domicile peuvent être créés par les collectivités ou organismes publics ou privés et notamment par des sociétés commerciales. Pour ces dernières, ils sont obligatoirement constitués en personnes morales distinctes. »

« Ils passent avec le représentant de l'Etat dans la région un contrat d'objectifs triennal valant agrément et prévoyant notamment, par un avenant financier annuel, un contingent d'aides au poste. Ce contrat précise les conditions dans lesquelles le contingent d'aides au poste est révisé en cours d'année, en cas de variation de l'effectif employé. »

« Ils bénéficient de l'ensemble des dispositifs destinés aux entreprises et à leurs salariés. Le bénéfice de ces dispositifs ne peut se cumuler, pour un même poste, avec l'aide au poste mentionnée au dernier alinéa, ni avec aucune aide spécifique portant sur le même objet. »

« Compte tenu des surcoûts générés par l'emploi très majoritaire de personnes handicapées à efficience réduite, ils perçoivent en outre une subvention spécifique dont les modalités d'attribution sont fixées par décret. Cette subvention permet en outre un suivi social ainsi qu'une formation spécifique de la personne handicapée à son poste de travail. »

« Ils perçoivent, pour chaque travailleur handicapé orienté vers le marché du travail par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles qu'ils emploient, une aide au poste forfaitaire, versée par l'Etat, dont le montant et les modalités d'attribution sont déterminés par décret en Conseil d'Etat. »

VI. - L'article L. 323-32 du même code est ainsi modifié :

1° Au début du premier alinéa, les mots : « L'organisme gestionnaire de l'atelier protégé ou du » sont remplacés par les mots « L'entreprise adaptée ou le » ;

2° Dans la première phrase du deuxième alinéa, les mots : « , de sa qualification et de son rendement » sont remplacés par les mots : « et de sa qualification » ;

3° Les deuxième, troisième et dernière phrases du même alinéa sont supprimées ;

4° Le troisième alinéa est ainsi rédigé :

« Ce salaire ne pourra être inférieur au salaire minimum de croissance déterminé en application des articles L. 141-1 et suivants. » ;

5° Avant le dernier alinéa, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« Le travailleur en entreprise adaptée bénéficie en outre des dispositions du titre IV du livre IV. »

VII. - Après l'article L. 323-32 du même code, il est rétabli un article L. 323-33 ainsi rédigé :

« Art. L. 323-33. - En cas de départ volontaire vers l'entreprise ordinaire, le salarié handicapé démissionnaire bénéficie, au cas où il souhaiterait réintégrer l'entreprise adaptée, d'une priorité d'embauche dont les modalités sont fixées par décret. »

VIII. - Au deuxième alinéa a de l'article L. 443-3-1 du même code, les mots : « les classant, en application de l'article L. 323-11, dans la catégorie correspondant aux handicaps graves ou les déclarant relever soit d'un atelier protégé, soit d'un centre d'aide par le travail » sont remplacés par les mots : « les déclarant, en application de l'article L. 241-6 du code de l'action sociale et des familles, relever d'un établissement ou service mentionné au a du 5° du I de l'article L. 312-1 de ce même code ».

IX. - Dans le a du 5° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, les mots : « ateliers protégés définis » sont remplacés par les mots : « entreprises adaptées définies ».

X. - Dans le dernier alinéa du IV de l'article 32 de la loi n° 2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail, les mots : « ateliers protégés » sont remplacés par les mots : « entreprises adaptées ».

Article 39

I. - L'article L. 311-4 du code de l'action sociale et des familles est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Lorsqu'il est conclu dans les établissements et services d'aide par le travail mentionnés au a du 5° du I de l'article L. 312-1, le contrat de séjour prévu à l'alinéa précédent est dénommé "contrat de soutien et d'aide par le travail. Ce contrat doit être conforme à un modèle de contrat établi par décret. »

II. - Il est inséré, après l'article L. 344-1 du même code, un article L. 344-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 344-1-1. - Les établissements et services qui accueillent ou accompagnent les personnes handicapées adultes qui n'ont pu acquérir un minimum d'autonomie leur assurent un soutien médico-social et éducatif permettant le développement de leurs potentialités et des acquisitions nouvelles, ainsi qu'un milieu de vie favorisant leur épanouissement personnel et social. Un décret détermine les obligations de ces établissements et services, notamment la composition et les qualifications des équipes pluridisciplinaires dont ils doivent disposer. »

III. - L'article L. 344-2 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 344-2. - Les établissements et services d'aide par le travail accueillent des personnes handicapées dont la commission prévue à l'article L. 146-9 a constaté que les capacités de travail ne leur permettent, momentanément ou durablement, à temps plein ou à temps partiel, ni de travailler dans une entreprise ordinaire ou dans une entreprise adaptée ou pour le compte d'un centre de distribution de travail à domicile, ni d'exercer une activité professionnelle indépendante. Ils leur offrent des possibilités d'activités diverses à caractère professionnel, ainsi qu'un soutien médico-social et éducatif, en vue de favoriser leur épanouissement personnel et social. »

IV. - Après l'article L. 344-2 du même code, sont insérés cinq articles L. 344-2-1 à L. 344-2-5 ainsi rédigés :

« Art. L. 344-2-1. - Les établissements et services d'aide par le travail mettent en œuvre ou favorisent l'accès à des actions d'entretien des connaissances, de maintien des acquis scolaires et de formation professionnelle, ainsi que des actions éducatives d'accès à l'autonomie et d'implication dans la vie sociale, au bénéfice des personnes handicapées qu'ils accueillent, dans des conditions fixées par décret. »

« Les modalités de validation des acquis de l'expérience de ces personnes sont fixées par décret. »

« Art. L. 344-2-2. - Les personnes handicapées admises dans les établissements et services d'aide par le travail bénéficient d'un droit à congés dont les modalités d'organisation sont fixées par décret. »

« Art. L. 344-2-3. - Sont applicables aux personnes handicapées admises dans les établissements et services visés à l'article L. 344-2 les dispositions de l'article L. 122-28-9 du code du travail relatives au congé de présence parentale. »

« Art. L. 344-2-4. - Les personnes handicapées admises dans un établissement ou un service d'aide par le travail peuvent, dans le respect des dispositions de l'article L. 125-3 du code du travail et selon des modalités fixées par voie réglementaire, être mises à disposition d'une entreprise afin d'exercer une activité à l'extérieur de l'établissement ou du service auquel elles demeurent rattachées. »

« Art. L. 344-2-5. - Lorsqu'une personne handicapée accueillie dans un établissement ou un service d'aide par le travail conclut un des contrats de travail prévus aux articles L. 122-2, L. 322-4-7 et L. 322-4-8 du code du travail, elle peut bénéficier, avec son accord ou celui de son représentant, d'une convention passée entre l'établissement ou le service d'aide par le travail, son employeur et éventuellement le service d'accompagnement à la vie sociale. Cette convention précise les modalités de l'aide apportée par l'établissement ou le service d'aide par le travail et éventuellement le service d'accompagnement à la vie sociale au travailleur handicapé et à son employeur pendant la durée du contrat de travail dans la limite d'une durée maximale d'un an renouvelable deux fois pour cette même durée. »

« En cas de rupture de ce contrat de travail ou lorsqu'elle n'est pas définitivement recrutée par l'employeur au terme de celui-ci, la personne handicapée est réintégrée de plein droit dans l'établissement ou le service d'aide par le travail d'origine ou, à défaut, dans un autre établissement ou service d'aide par le travail avec lequel un accord a été conclu à cet effet. La convention mentionnée au précédent alinéa prévoit également les modalités de cette réintégration. »

Article 40

Après la section 5 du chapitre III du titre Ier du livre III du code de l'action sociale et des familles, il est inséré une section 5 bis ainsi rédigée :

« Section 5 bis «

« Dispositions relatives à l'organisation du travail «

« Art. L. 313-23-1. - Nonobstant les dispositions des articles L. 212-1 et L. 220-1 du code du travail, un accord collectif de travail peut prévoir que, dans les établissements et services visés aux 2°, 3°, 5°, 7° et, le cas échéant, 12° du I de l'article L. 312-1 du présent code qui hébergent des personnes handicapées, l'amplitude des journées de travail des salariés chargés d'accompagner les résidents peut atteindre quinze heures, sans que leur durée quotidienne de travail effectif excède douze heures. Cet accord fixe également les contreparties minimales dont bénéficient les salariés concernés, notamment sous forme de

périodes équivalentes de repos compensateur. »

« A défaut d'accord, un décret en Conseil d'Etat détermine les conditions dans lesquelles il est possible de déroger à l'amplitude des journées de travail dans les limites fixées au premier alinéa et les contreparties minimales afférentes. »

« Art. L. 313-23-2. - Nonobstant les dispositions de l'article L. 212-1 du code du travail, la durée quotidienne de travail effectif des salariés chargés d'accompagner les personnes handicapées accueillies dans les établissements et services visés aux 2°, 3°, 5°, 7° et, le cas échéant, 12° du I de l'article L. 312-1 du présent code peut excéder douze heures lorsque cela est justifié par l'organisation des transferts et sorties de ces personnes et si une convention de branche, un accord professionnel ou un accord d'entreprise ou d'établissement le prévoit. »

Chapitre III : Cadre bâti, transports et nouvelles technologies

Article 41

I. - L'article L. 111-7 du code de la construction et de l'habitation est remplacé par cinq articles L. 111-7 à L. 111-7-4 ainsi rédigés :

« Art. L. 111-7. - Les dispositions architecturales, les aménagements et équipements intérieurs et extérieurs des locaux d'habitation, qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques, des établissements recevant du public, des installations ouvertes au public et des lieux de travail doivent être tels que ces locaux et installations soient accessibles à tous, et notamment aux personnes handicapées, quel que soit le type de handicap, notamment physique, sensoriel, cognitif, mental ou psychique, dans les cas et selon les conditions déterminés aux articles L. 111-7-1 à L. 111-7-3. Ces dispositions ne sont pas obligatoires pour les propriétaires construisant ou améliorant un logement pour leur propre usage. »

« Art. L. 111-7-1. - Des décrets en Conseil d'Etat fixent les modalités relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées prévue à l'article L. 111-7 que doivent respecter les bâtiments ou parties de bâtiments nouveaux. Ils précisent les modalités particulières applicables à la construction de maisons individuelles. »

« Les mesures de mise en accessibilité des logements sont évaluées dans un délai de trois ans à compter de la publication de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et une estimation de leur impact financier sur le montant des loyers est réalisée afin d'envisager, si nécessaire, les réponses à apporter à ce phénomène. »

« Art. L. 111-7-2. - Des décrets en Conseil d'Etat fixent les modalités relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées prévue à l'article L. 111-7 que doivent respecter les bâtiments ou parties de bâtiments d'habitation existants lorsqu'ils font l'objet de travaux, notamment en fonction de la nature des bâtiments et parties de bâtiments concernés, du type de travaux entrepris ainsi que du rapport entre le coût de ces travaux et la valeur des bâtiments au-delà duquel ces modalités s'appliquent. Ils prévoient dans quelles conditions des dérogations motivées peuvent être autorisées en cas d'impossibilité technique ou de contraintes liées à la préservation du patrimoine architectural, ou lorsqu'il y a disproportion manifeste entre les améliorations apportées et leurs conséquences. Ces décrets sont pris après avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées. »

« En cas de dérogation portant sur un bâtiment appartenant à un propriétaire possédant un parc de logements dont le nombre est supérieur à un seuil fixé par décret en Conseil d'Etat,

les personnes handicapées affectées par cette dérogation bénéficient d'un droit à être relogées dans un bâtiment accessible au sens de l'article L. 111-7, dans des conditions fixées par le décret en Conseil d'Etat susmentionné. »

« Art. L. 111-7-3. - Les établissements existants recevant du public doivent être tels que toute personne handicapée puisse y accéder, y circuler et y recevoir les informations qui y sont diffusées, dans les parties ouvertes au public. L'information destinée au public doit être diffusée par des moyens adaptés aux différents handicaps. »

« Des décrets en Conseil d'Etat fixent pour ces établissements, par type et par catégorie, les exigences relatives à l'accessibilité prévues à l'article L. 111-7 et aux prestations que ceux-ci doivent fournir aux personnes handicapées. Pour faciliter l'accessibilité, il peut être fait recours aux nouvelles technologies de la communication et à une signalétique adaptée. »

« Les établissements recevant du public existants devront répondre à ces exigences dans un délai, fixé par décret en Conseil d'Etat, qui pourra varier par type et catégorie d'établissement, sans excéder dix ans à compter de la publication de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. »

« Ces décrets, pris après avis du Conseil national consultatif des personnes handicapées, précisent les dérogations exceptionnelles qui peuvent être accordées aux établissements recevant du public après démonstration de l'impossibilité technique de procéder à la mise en accessibilité ou en raison de contraintes liées à la conservation du patrimoine architectural ou lorsqu'il y a disproportion manifeste entre les améliorations apportées et leurs conséquences. »

« Ces dérogations sont accordées après avis conforme de la commission départementale consultative de la protection civile, de la sécurité et de l'accessibilité, et elles s'accompagnent obligatoirement de mesures de substitution pour les établissements recevant du public et remplissant une mission de service public. »

« Art. L. 111-7-4. - Un décret en Conseil d'Etat définit les conditions dans lesquelles, à l'issue de l'achèvement des travaux prévus aux articles L. 111-7-1, L. 111-7-2 et L. 111-7-3 et soumis à permis de construire, le maître d'ouvrage doit fournir à l'autorité qui a délivré ce permis un document attestant de la prise en compte des règles concernant l'accessibilité. Cette attestation est établie par un contrôleur technique visé à l'article L. 111-23 ou par une personne physique ou morale satisfaisant à des critères de compétence et d'indépendance déterminés par ce même décret. Ces dispositions ne s'appliquent pas pour les propriétaires construisant ou améliorant leur logement pour leur propre usage. »

II. - Après l'article L. 111-8-3 du même code, il est inséré un article L. 111-8-3-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 111-8-3-1. - L'autorité administrative peut décider la fermeture d'un établissement recevant du public qui ne répond pas aux prescriptions de l'article L. 111-7-3. »

III. - L'article L. 111-26 du même code est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Dans les cas prévus au premier alinéa, le contrôle technique porte également sur le respect des règles relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées. »

IV. - Une collectivité publique ne peut accorder une subvention pour la construction, l'extension ou la transformation du gros œuvre d'un bâtiment soumis aux dispositions des articles L. 111-7-1, L. 111-7-2 et L. 111-7-3 du code de la construction et de l'habitation que si le maître d'ouvrage a produit un dossier relatif à l'accessibilité. L'autorité ayant accordé une subvention en exige le remboursement si le maître d'ouvrage n'est pas en mesure de lui fournir l'attestation prévue à l'article L. 111-7-4 dudit code.

V. - La formation à l'accessibilité du cadre bâti aux personnes handicapées est obligatoire dans la formation initiale des architectes et des professionnels du cadre bâti. Un décret en Conseil d'Etat précise les diplômes concernés par cette obligation.

Article 42

L'article L. 123-2 du code de la construction et de l'habitation est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Ces mesures complémentaires doivent tenir compte des besoins particuliers des personnes handicapées ou à mobilité réduite. »

Article 43

I. - La première phrase du deuxième alinéa de l'article L. 151-1 du code de la construction et de l'habitation et la première phrase du premier alinéa de l'article L. 460-1 du code de l'urbanisme sont complétées par les mots : « , et en particulier ceux concernant l'accessibilité aux personnes handicapées quel que soit le type de handicap ».

II. - Le code de la construction et de l'habitation est ainsi modifié :

1° A l'article L. 152-1, les « références : L. 111-4, L. 111-7 » sont remplacées par les références : « L. 111-4, L. 111-7 à L. 111-7-4 » ;

2° A l'article L. 152-3, les mots : « à l'article L. 152-4 (2e alinéa) » sont remplacés par les mots : « au premier alinéa de l'article L. 152-4 ».

III. - L'article L. 152-4 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 152-4. - Est puni d'une amende de 45 000 EUR le fait, pour les utilisateurs du sol, les bénéficiaires des travaux, les architectes, les entrepreneurs ou toute autre personne responsable de l'exécution de travaux, de méconnaître les obligations imposées par les articles L. 111-4, L. 111-7, L. 111-8, L. 111-9, L. 112-17, L. 125-3 et L. 131-4, par les règlements pris pour leur application ou par les autorisations délivrées en conformité avec leurs dispositions. En cas de récidive, la peine est portée à six mois d'emprisonnement et 75 000 EUR d'amende. »

Les peines prévues à l'alinéa précédent sont également applicables :

« 1° En cas d'inexécution, dans les délais prescrits, de tous travaux accessoires d'aménagement ou de démolition imposés par les autorisations mentionnées au premier alinéa ;

2° En cas d'inobservation, par les bénéficiaires d'autorisations accordées pour une durée limitée ou à titre précaire, des délais impartis pour le rétablissement des lieux dans leur état antérieur ou la réaffectation du sol à son ancien usage. »

« Ainsi qu'il est dit à l'article L. 480-12 du code de l'urbanisme :

Sans préjudice de l'application, le cas échéant, des peines plus fortes prévues aux articles 433-7 et 433-8 du code pénal, quiconque aura mis obstacle à l'exercice du droit de visite prévu à l'article L. 460-1 sera puni d'une amende de 3 750 EUR.

En outre, un emprisonnement d'un mois pourra être prononcé ».

Les personnes physiques coupables de l'un des délits prévus au présent article encourent également la peine complémentaire d'affichage ou de diffusion, par la presse écrite ou par tout moyen de communication audiovisuelle, de la décision prononcée, dans les conditions prévues à l'article 131-35 du code pénal.

Les personnes morales peuvent être déclarées responsables pénalement, dans les conditions prévues à l'article 121-2 du code pénal, des infractions aux dispositions de l'article

L. 111-7, ainsi que des règlements pris pour son application ou des autorisations délivrées en conformité avec leurs dispositions. Elles encourent les peines suivantes :

a) L'amende, suivant les modalités prévues par l'article 131-38 du code pénal ;

b) La peine complémentaire d'affichage ou de diffusion, par la presse écrite ou par tout moyen de communication audiovisuelle, de la décision prononcée, dans les conditions prévues à l'article 131-35 du même code ;

c) La peine complémentaire d'interdiction, à titre définitif ou pour une durée de cinq ans au plus, d'exercer directement ou indirectement une ou plusieurs activités professionnelles ou sociales, selon les modalités prévues à l'article 131-48 du même code. »

Article 44

A l'article 1391 C du code général des impôts, après les mots : « , organismes d'habitations à loyer modéré », sont insérés les mots : « ou par les sociétés d'économie mixte ayant pour objet statutaire la réalisation ou la gestion de logements ».

Article 45

I. - La chaîne du déplacement, qui comprend le cadre bâti, la voirie, les aménagements des espaces publics, les systèmes de transport et leur intermodalité, est organisée pour permettre son accessibilité dans sa totalité aux personnes handicapées ou à mobilité réduite.

Dans un délai de dix ans à compter de la date de publication de la présente loi, les services de transport collectif devront être accessibles aux personnes handicapées et à mobilité réduite.

Les autorités compétentes pour l'organisation du transport public au sens de la loi n° 82-1153 du 30 décembre 1982 d'orientation des transports intérieurs ou le Syndicat des transports d'Ile-de-France prévu à l'article 1er de l'ordonnance n° 59-151 du 7 janvier 1959 relative à l'organisation des transports de voyageurs en Ile-de-France et, en l'absence d'autorité organisatrice, l'Etat, ainsi que les exploitants des aéroports mentionnés à l'article 1609 quater viciés A du code général des impôts et les gestionnaires de gares maritimes dont la liste est fixée par arrêté en fonction de l'importance de leur trafic élaborent un schéma directeur d'accessibilité des services dont ils sont responsables, dans les trois ans à compter de la publication de la présente loi.

Ce schéma fixe la programmation de la mise en accessibilité des services de transport, dans le respect du délai défini au deuxième alinéa, et définit les modalités de l'accessibilité des différents types de transport.

En cas d'impossibilité technique avérée de mise en accessibilité de réseaux existants, des moyens de transport adaptés aux besoins des personnes handicapées ou à mobilité réduite doivent être mis à leur disposition. Ils sont organisés et financés par l'autorité organisatrice de transport normalement compétente dans un délai de trois ans. Le coût du transport de substitution pour les usagers handicapés ne doit pas être supérieur au coût du transport public existant.

Les réseaux souterrains de transports ferroviaires et de transports guidés existants ne sont pas soumis au délai prévu au deuxième alinéa, à condition d'élaborer un schéma directeur dans les conditions prévues au troisième alinéa et de mettre en place, dans un délai de trois ans, des transports de substitution répondant aux conditions prévues à l'alinéa

précédent.

Dans un délai de trois ans à compter de la publication de la présente loi, les autorités organisatrices de transports publics mettent en place une procédure de dépôt de plainte en matière d'obstacles à la libre circulation des personnes à mobilité réduite.

Un plan de mise en accessibilité de la voirie et des aménagements des espaces publics est établi dans chaque commune à l'initiative du maire ou, le cas échéant, du président de l'établissement public de coopération intercommunale. Ce plan fixe notamment les dispositions susceptibles de rendre accessible aux personnes handicapées et à mobilité réduite l'ensemble des circulations piétonnes et des aires de stationnement d'automobiles situées sur le territoire de la commune ou de l'établissement public de coopération intercommunale. Ce plan de mise en accessibilité fait partie intégrante du plan de déplacements urbains quand il existe. L'octroi des aides publiques favorisant le développement des systèmes de transport collectif est subordonné à la prise en compte de l'accessibilité.

II. - Tout matériel roulant acquis lors d'un renouvellement de matériel ou à l'occasion de l'extension des réseaux doit être accessible aux personnes handicapées ou à mobilité réduite. Des décrets préciseront, pour chaque catégorie de matériel, les modalités d'application de cette disposition.

III. - Le premier alinéa de l'article 28 de la loi n° 82-1153 du 30 décembre 1982 d'orientation des transports intérieurs est ainsi modifié :

1° Après les mots : « afin de renforcer la cohésion sociale et urbaine », sont insérés les mots : « et d'améliorer l'accessibilité des réseaux de transports publics aux personnes handicapées ou à mobilité réduite » ;

2° Il est complété par deux phrases ainsi rédigées :

« Il comporte également une annexe particulière traitant de l'accessibilité. Cette annexe indique les mesures d'aménagement et d'exploitation à mettre en œuvre afin d'améliorer l'accessibilité des réseaux de transports publics aux personnes handicapées et à mobilité réduite, ainsi que le calendrier de réalisation correspondant. »

IV. - La loi n° 82-1153 du 30 décembre 1982 précitée est ainsi modifiée :

1° Dans le dernier alinéa de l'article 1er, après le mot : « usager », sont insérés les mots : « , y compris les personnes à mobilité réduite ou souffrant d'un handicap, » ;

2° Le deuxième alinéa de l'article 2 est complété par les mots : « ainsi qu'en faveur de leurs accompagnateurs » ;

3° Dans le deuxième alinéa de l'article 21-3, après les mots : « associations d'usagers des transports collectifs », sont insérés les mots : « et notamment d'associations de personnes handicapées » ;

4° Dans le deuxième alinéa de l'article 22, après les mots : « d'usagers, », sont insérés les mots : « et notamment des représentants d'associations de personnes handicapées » ;

5° Dans le deuxième alinéa de l'article 27-2, après les mots : « associations d'usagers des transports collectifs », sont insérés les mots : « et notamment d'associations de personnes handicapées » ;

6° Dans le deuxième alinéa de l'article 30-2, après les mots : « associations d'usagers des transports collectifs, », sont insérés les mots : « et notamment d'associations de personnes handicapées » ;

7° Au premier alinéa de l'article 28-2, après les mots : « Les représentants des professions et des usagers des transports », sont insérés les mots : « ainsi que des associations représentant des personnes handicapées ou à mobilité réduite ».

V. - Au troisième alinéa de l'article L. 302-1 du code de la construction et de l'habitation, les mots : « et à favoriser la mixité sociale » sont remplacés par les mots : « , à

favoriser la mixité sociale et à améliorer l'accessibilité du cadre bâti aux personnes handicapées ».

VI. - Les modalités d'application du présent article sont définies par décret.

Article 46

Après l'article L. 2143-2 du code général des collectivités territoriales, il est inséré un article L. 2143-3 ainsi rédigé :

« Art. L. 2143-3. - Dans les communes de 5 000 habitants et plus, il est créé une commission communale pour l'accessibilité aux personnes handicapées composée notamment des représentants de la commune, d'associations d'usagers et d'associations représentant les personnes handicapées. »

« Cette commission dresse le constat de l'état d'accessibilité du cadre bâti existant, de la voirie, des espaces publics et des transports. Elle établit un rapport annuel présenté en conseil municipal et fait toutes propositions utiles de nature à améliorer la mise en accessibilité de l'existant. »

« Le rapport présenté au conseil municipal est transmis au représentant de l'Etat dans le département, au président du conseil général, au conseil départemental consultatif des personnes handicapées, ainsi qu'à tous les responsables des bâtiments, installations et lieux de travail concernés par le rapport. »

« Le maire préside la commission et arrête la liste de ses membres.

« Cette commission organise également un système de recensement de l'offre de logements accessibles aux personnes handicapées. »

« Des communes peuvent créer une commission intercommunale. Celle-ci exerce pour l'ensemble des communes concernées les missions d'une commission communale. Cette commission intercommunale est présidée par l'un des maires des communes, qui arrêtent conjointement la liste de ses membres. »

« Lorsque la compétence en matière de transports ou d'aménagement du territoire est exercée au sein d'un établissement public de coopération intercommunale, la commission pour l'accessibilité aux personnes handicapées doit être créée auprès de ce groupement. Elle est alors présidée par le président de l'établissement. La création d'une commission intercommunale est obligatoire pour les établissements publics de coopération intercommunale compétents en matière de transports ou d'aménagement du territoire, dès lors qu'ils regroupent 5 000 habitants ou plus. »

Article 47

Les services de communication publique en ligne des services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics qui en dépendent doivent être accessibles aux personnes handicapées.

L'accessibilité des services de communication publique en ligne concerne l'accès à tout type d'information sous forme numérique quels que soient le moyen d'accès, les contenus et le mode de consultation. Les recommandations internationales pour l'accessibilité de l'internet doivent être appliquées pour les services de communication publique en ligne.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les règles relatives à l'accessibilité et précise, par référence aux recommandations établies par l'Agence pour le développement de

l'administration électronique, la nature des adaptations à mettre en œuvre ainsi que les délais de mise en conformité des sites existants, qui ne peuvent excéder trois ans, et les sanctions imposées en cas de non-respect de cette mise en accessibilité. Le décret énonce en outre les modalités de formation des personnels intervenant sur les services de communication publique en ligne.

Article 48

I. - Toute personne physique ou morale qui organise, en les réalisant ou en les faisant réaliser, des activités de vacances avec hébergement d'une durée supérieure à cinq jours destinées spécifiquement à des groupes constitués de personnes handicapées majeures doit bénéficier d'un agrément « Vacances adaptées organisées ». Cet agrément, dont les conditions et les modalités d'attribution et de retrait sont fixées par décret en Conseil d'Etat, est accordé par le préfet de région.

Si ces activités relèvent du champ d'application des articles 1er et 2 de la loi n° 92-645 du 13 juillet 1992 fixant les conditions d'exercice des activités relatives à l'organisation et à la vente de voyages et de séjours, cette personne doit en outre être titulaire de l'autorisation administrative prévue par cette réglementation.

Sont dispensés d'agrément les établissements et services soumis à l'autorisation prévue à l'article L. 313-1 du code de l'action sociale et des familles qui organisent des séjours de vacances pour leurs usagers dans le cadre de leur activité.

II. - Le préfet du département dans le ressort duquel sont réalisées les activités définies au I peut, dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, en ordonner la cessation immédiate ou dans le délai nécessaire pour organiser le retour des personnes accueillies, lorsque ces activités sont effectuées sans agrément ou lorsque les conditions exigées par l'agrément ne sont pas respectées. Le contrôle est confié aux inspecteurs des affaires sanitaires et sociales et aux médecins de santé publique de ce département.

III. - Le fait de se livrer à l'activité mentionnée au I sans agrément ou de poursuivre l'organisation d'un séjour auquel il a été mis fin en application du II est puni de 3 750 EUR d'amende. Les personnes morales peuvent être déclarées responsables pénalement, dans les conditions prévues à l'article 121-2 du code pénal, de l'infraction définie au présent article.

Les peines encourues par les personnes morales sont l'amende, suivant les modalités définies par l'article 131-38 du code pénal, ainsi que les peines prévues aux 2°, 4° et 9° de l'article 131-39 du même code, suivant les modalités prévues par ce même code.

Article 49

Le 4° de l'article L. 302-5 du code de la construction et de l'habitation est complété par une phrase ainsi rédigée :

« Dans les foyers d'hébergement et les foyers de vie destinés aux personnes handicapées mentales, les chambres occupées par ces personnes sont comptabilisées comme autant de logements locatifs sociaux dès lors qu'elles disposent d'un élément de vie indépendante défini par décret. »

Article 50

Les propriétaires bailleurs peuvent passer des conventions avec les établissements ou services spécialisés afin de :

1° Déterminer les modifications nécessaires à apporter aux logements pour les adapter aux différentes formes de handicap de leurs locataires ;

2° Prévoir une collaboration afin d'intégrer notamment les personnes handicapées physiques dans leur logement sur la base d'un projet personnalisé.

Article 51

Après l'article L. 221-1 du code de l'urbanisme, il est inséré un article L. 221-1-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 221-1-1. - Les communes et groupements de communes sont tenus d'inscrire dans leurs documents d'urbanisme les réserves foncières correspondant aux équipements prévus par le schéma départemental d'organisation sociale et médico-sociale mentionné à l'article L. 312-4 du code de l'action sociale et des familles. »

« Des décrets en Conseil d'Etat fixent les modalités d'application du présent article. »

Article 52

I. - Le code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié :

1° Le chapitre VI du titre IV du livre Ier est intitulé : « Institutions relatives aux personnes handicapées » ;

2° Il est créé dans ce chapitre une section 1 intitulée : « Consultation des personnes handicapées » et comprenant les articles L. 146-1 et L. 146-2.

II. - Les dispositions du III de l'article 1er de la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé sont insérées après le troisième alinéa de l'article L. 146-1 du code de l'action sociale et des familles.

III. - L'article 1er de la loi n° 2002-303 du 4 mars 2002 précitée est abrogé.

IV. - Les dispositions du 3° du I du présent article sont applicables à Mayotte et dans les Terres australes et antarctiques françaises.

V. - Au deuxième alinéa de l'article L. 146-2 du code de l'action sociale et des familles, les mots : « de la commission départementale de l'éducation spéciale et de la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel » sont remplacés par les mots : « de la maison départementale des personnes handicapées prévue à l'article L. 146-3 ».

VI. - A l'avant-dernier alinéa du même article, les mots : « des commissions techniques d'orientation et de reclassement professionnel, des commissions départementales de l'éducation spéciale » sont remplacés par les mots : « de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 ».

Article 53

Le chapitre Ier du titre Ier du livre II du code rural est complété par une section 4 ainsi rédigée :

Section 4

Les animaux éduqués accompagnant des personnes handicapées

« Art. L. 211-30. - Les chiens accompagnant les personnes handicapées, quel que soit le type de handicap, moteur, sensoriel ou mental, et dont les propriétaires justifient de l'éducation de l'animal sont dispensés du port de la muselière dans les transports, les lieux

publics, les locaux ouverts au public ainsi que ceux permettant une activité professionnelle, formatrice ou éducative. »

Article 54

L'article 88 de la loi n° 87-588 du 30 juillet 1987 portant diverses mesures d'ordre social est ainsi rédigé :

« Art. 88. - L'accès aux transports, aux lieux ouverts au public, ainsi qu'à ceux permettant une activité professionnelle, formatrice ou éducative est autorisé aux chiens guides d'aveugle ou d'assistance accompagnant les personnes titulaires de la carte d'invalidité prévue à l'article L. 241-3 du code de l'action sociale et des familles.

« La présence du chien guide d'aveugle ou d'assistance aux côtés de la personne handicapée ne doit pas entraîner de facturation supplémentaire dans l'accès aux services et prestations auxquels celle-ci peut prétendre. »

TITRE V : ACCUEIL ET INFORMATION DES PERSONNES HANDICAPÉES, ÉVALUATION DE LEURS BESOINS ET RECONNAISSANCE DE LEURS DROITS

Chapitre Ier : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

Article 55

I. - Après le chapitre IX du titre IV du livre Ier du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un chapitre X intitulé : « Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie ». Ce chapitre comprend notamment les articles 9 et 11, le II de l'article 12 et l'article 14 de la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 relative à la solidarité pour l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées qui deviennent, respectivement, les articles L. 14-10-2, L. 14-10-4, L. 14-10-6 et L. 14-10-8 du code de l'action sociale et des familles.

II. - Le deuxième alinéa de l'article L. 14-10-2 du même code est complété par les mots : « notamment régis par les conventions collectives applicables au personnel des organismes de sécurité sociale ».

III. - 1. Au début du premier alinéa de l'article L. 14-10-6 du même code, les mots : « A compter de l'année 2004 » sont supprimés, et les mots : « visé au premier alinéa du 3° du I » sont remplacés par les mots : « mentionné au II de l'article L. 14-10-5 ». A la fin de l'avant-dernier alinéa du même article, les mots : « du présent II » sont supprimés. Au dernier alinéa du même article, les mots : « 3° du I » sont remplacés par les mots : « II de l'article L. 14-10-5 », et les mots : « 6° dudit I » sont remplacés par les mots : « VI du même article » ;

2. Au I de l'article L. 14-10-8 du même code, les mots : « aux sections mentionnées aux articles 12 et 13 » sont remplacés par les mots : « aux sections et sous-sections mentionnées à l'article L. 14-10-5 ». A la fin du II du même article, les mots : « visées au 3° du I de l'article 12 et au 3° de l'article 13 » sont remplacés par les mots : « mentionnées aux II et III de l'article L. 14-10-5 ».

IV. - Au onzième alinéa (10°) de l'article L. 3332-2 du code général des collectivités

territoriales, les mots : « instituée par la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 relative à la solidarité pour l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées » sont remplacés par les mots : « mentionnée à l'article L. 14-10-1 du code de l'action sociale et des familles ».

V. - Les articles 8, 10 et 13 de la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 précitée sont abrogés. Pour l'article 13, cette abrogation prend effet à compter du 1er janvier 2006.

Article 56

Au chapitre X du titre IV du livre Ier du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article L. 14-10-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 14-10-1. - I. - La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie a pour missions :

1° De contribuer au financement de l'accompagnement de la perte d'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées, à domicile et en établissement, dans le respect de l'égalité de traitement des personnes concernées sur l'ensemble du territoire ;

2° D'assurer la répartition équitable sur le territoire national du montant total de dépenses mentionné à l'article L. 314-3, en veillant notamment à une prise en compte de l'ensemble des besoins, pour toutes les catégories de handicaps ;

3° D'assurer un rôle d'expertise technique et de proposition pour les référentiels nationaux d'évaluation des déficiences et de la perte d'autonomie, ainsi que pour les méthodes et outils utilisés pour apprécier les besoins individuels de compensation ;

4° D'assurer un rôle d'expertise et d'appui dans l'élaboration des schémas nationaux mentionnés à l'article L. 312-5 et des programmes interdépartementaux d'accompagnement du handicap et de la perte d'autonomie mentionnés à l'article L. 312-5-1 ;

5° De contribuer à l'information et au conseil sur les aides techniques qui visent à améliorer l'autonomie des personnes âgées et handicapées, de contribuer à l'évaluation de ces aides et de veiller à la qualité des conditions de leur distribution ;

6° D'assurer un échange d'expériences et d'informations entre les maisons départementales des personnes handicapées mentionnées à l'article L. 146-3, de diffuser les bonnes pratiques d'évaluation individuelle des besoins et de veiller à l'équité du traitement des demandes de compensation ;

7° De participer, avec les autres institutions et administrations compétentes, à la définition d'indicateurs et d'outils de recueil de données anonymisées, afin de mesurer et d'analyser la perte d'autonomie et les besoins de compensation des personnes âgées et handicapées ;

8° De participer, avec les autres institutions et administrations compétentes, à la définition et au lancement d'actions de recherche dans le domaine de la prévention et de la compensation de la perte d'autonomie ;

9° D'assurer une coopération avec les institutions étrangères ayant le même objet. »

« II. - L'autorité compétente de l'Etat conclut avec la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie une convention d'objectifs et de gestion comportant des engagements réciproques des signataires. Elle précise notamment, pour la durée de son exécution :

1° Les objectifs liés à la mise en œuvre des dispositions législatives et réglementaires qui régissent le domaine de compétence de la caisse ;

2° Les objectifs prioritaires en matière de compensation des handicaps et de la perte d'autonomie, notamment en termes de création de places et d'équipements nouveaux ;

3° Les objectifs fixés aux autorités compétentes de l'Etat au niveau local pour la mise

en œuvre des dispositions de l'article L. 314-3 ;

4° Les modalités et critères d'évaluation des résultats obtenus au regard des objectifs fixés ;

5° Les règles de calcul et l'évolution des charges de gestion de la caisse. »

« La convention d'objectifs et de gestion est conclue pour une période minimale de quatre ans. Elle est signée, pour le compte de la caisse, par le président du conseil et par le directeur. »

« III. - Un décret fixe la nature et le contenu des conventions qui organisent les relations entre la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie et les organismes nationaux d'assurance maladie et d'assurance vieillesse et notamment les échanges réguliers d'informations portant sur l'action de la caisse. »

Article 57

Au chapitre X du titre IV du livre Ier du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article L. 14-10-3 ainsi rédigé :

« Art. L. 14-10-3. - I. - La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie est dotée d'un conseil et d'un directeur. Un conseil scientifique assiste le conseil et le directeur dans la définition des orientations et la conduite des actions de la caisse. »

« II. - Le conseil est composé :

1° De représentants des associations œuvrant au niveau national en faveur des personnes handicapées et des personnes âgées ;

2° De représentants des conseils généraux ;

3° De représentants des organisations syndicales nationales de salariés représentatives au sens de l'article L. 133-2 du code du travail et de représentants désignés par les organisations professionnelles nationales d'employeurs représentatives ;

4° De représentants de l'Etat ;

5° De parlementaires ;

6° De personnalités et de représentants d'institutions choisis à raison de leur qualification dans les domaines de compétence de la caisse. »

« Le président du conseil est désigné par le conseil parmi les personnalités qualifiées mentionnées à l'alinéa précédent. Il est nommé par arrêté du ministre chargé de la protection sociale. »

« Le directeur assiste aux séances du conseil avec voix consultative.

Un décret en Conseil d'Etat précise la composition du conseil, le mode de désignation de ses membres et ses modalités de fonctionnement. »

« III. - Le conseil de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie détermine, par ses délibérations :

1° La mise en œuvre des orientations de la convention d'objectifs et de gestion mentionnée au II de l'article L. 14-10-1 et des orientations des conventions mentionnées au III du même article ;

2° Les objectifs à poursuivre, notamment dans le cadre des conventions avec les départements mentionnées à l'article L. 14-10-7, pour garantir l'égalité des pratiques d'évaluation individuelle des besoins et améliorer la qualité des services rendus aux personnes handicapées et aux personnes âgées dépendantes ;

3° Les principes selon lesquels doit être réparti le montant total annuel de dépenses mentionné à l'article L. 314-3 ;

4° Les orientations des rapports de la caisse avec les autres institutions et organismes,

nationaux ou étrangers, qui œuvrent dans son champ de compétence. »

Le conseil est périodiquement tenu informé par le directeur de la mise en œuvre des orientations qu'il a définies et formule, en tant que de besoin, les recommandations qu'il estime nécessaires pour leur aboutissement.

« Le conseil délibère également, sur proposition du directeur :

1° Sur les comptes prévisionnels de la caisse, présentés conformément aux dispositions de l'article L. 14-10-5 ;

2° Sur le rapport mentionné au VI du présent article. »

« IV. - Le directeur de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie est nommé par décret. »

« Il est responsable du bon fonctionnement de la caisse, prépare les délibérations du conseil et met en œuvre leur exécution. A ces titres, il prend toutes décisions nécessaires et exerce toutes les compétences qui ne sont pas attribuées à une autre autorité. »

« Il rend compte au conseil de la gestion de la caisse.

Le directeur informe le conseil de la caisse des évolutions susceptibles d'entraîner le non-respect des objectifs déterminés par celui-ci.

Dans le cadre d'une procédure contradictoire écrite, et pour assurer le respect des dispositions législatives et réglementaires applicables au versement des dotations aux départements, le directeur peut demander aux départements les explications et les justificatifs nécessaires à l'analyse des données transmises à la caisse en application des articles L. 232-17 et L. 247-5. »

« Le directeur représente la caisse en justice et dans tous les actes de la vie civile. Il signe les marchés, conventions et transactions au sens de l'article 2044 du code civil, est l'ordonnateur des dépenses et des recettes de la caisse et vise le compte financier. Il recrute le personnel et a autorité sur lui. Il peut déléguer sa signature. »

« V. - Le conseil scientifique peut être saisi par le conseil ou par le directeur de toute question d'ordre technique ou scientifique qui entre dans le champ de compétence de la caisse, notamment dans le cadre des missions mentionnées aux 3°, 4° et 5° du I de l'article L. 14-10-1. »

« La composition de ce conseil ainsi que les conditions de la désignation de ses membres et les modalités de son fonctionnement sont fixées par décret en Conseil d'Etat. »

« VI. - La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie transmet, chaque année, au Parlement et au Gouvernement, au plus tard le 15 octobre, un rapport présentant les comptes prévisionnels de la caisse pour l'année en cours et l'année suivante ainsi que l'utilisation des ressources affectées à chacune des sections mentionnées à l'article L. 14-10-5. Ce rapport détaille notamment la répartition des concours versés aux départements en application du même article. Il dresse un diagnostic d'ensemble des conditions de la prise en charge de la perte d'autonomie sur le territoire national et comporte, le cas échéant, toute recommandation que la caisse estime nécessaire. »

Article 58

I. - Après l'article L. 312-5 du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un article L. 312-5-1 ainsi rédigé :

« Art. L. 312-5-1. - Pour les établissements et services mentionnés aux 2°, 3°, 5°, 6° et 7° du I de l'article L. 312-1, ainsi que pour ceux mentionnés aux 11° et 12 dudit I qui accueillent des personnes âgées ou des personnes handicapées, le représentant de l'Etat dans la région établit, en liaison avec les préfets de département concernés, et actualise

annuellement un programme interdépartemental d'accompagnement des handicaps et de la perte d'autonomie. »

« Ce programme dresse, pour la part des prestations financée sur décision tarifaire de l'autorité compétente de l'Etat, les priorités de financement des créations, extensions ou transformations d'établissements ou de services au niveau régional. »

« Ces priorités sont établies et actualisées sur la base des schémas nationaux, régionaux et départementaux d'organisation sociale et médico-sociale mentionnés à l'article L. 312-5. Elles veillent en outre à garantir :

1° La prise en compte des orientations fixées par le représentant de l'Etat en application du sixième alinéa du même article ;

2° Un niveau d'accompagnement géographiquement équitable des différentes formes de handicap et de dépendance ;

3° L'accompagnement des handicaps de faible prévalence, au regard notamment des dispositions des schémas nationaux d'organisation sociale et médico-sociale ;

4° L'articulation de l'offre sanitaire et de l'offre médico-sociale au niveau régional, pour tenir compte notamment des établissements mentionnés au 2° de l'article L. 6111-2 du code de la santé publique. »

« Le programme interdépartemental est actualisé en tenant compte des évolutions des schémas départementaux d'organisation sociale et médico-sociale. »

« Le programme interdépartemental est établi et actualisé par le représentant de l'Etat dans la région après avis de la section compétente du comité régional de l'organisation sociale et médico-sociale. Il est transmis pour information aux présidents de conseil général. »

II. - Au cinquième alinéa (4°) de l'article L. 313-4 du même code, les mots : « Présente un coût de fonctionnement » sont remplacés par les mots : « Est compatible, lorsqu'il en relève, avec le programme interdépartemental mentionné à l'article L. 312-5-1, et présente un coût de fonctionnement ».

Article 59

I. - L'article L. 314-3 du code de l'action sociale et des familles est remplacé par deux articles L. 314-3 et L. 314-3-1 ainsi rédigés :

« Art. L. 314-3. - I. - Le financement de celles des prestations des établissements et services mentionnés à l'article L. 314-3-1 qui sont à la charge des organismes de sécurité sociale est soumis à un objectif de dépenses.

« Cet objectif est fixé chaque année par arrêté des ministres chargés de la sécurité sociale, de l'action sociale, de l'économie et du budget en fonction, d'une part, d'une contribution des régimes d'assurance maladie fixée par le même arrêté au sein de l'objectif national de dépenses d'assurance maladie voté par le Parlement et, d'autre part, du montant prévisionnel des produits mentionnés aux 1° et 2° de l'article L. 14-10-4.

« Il prend en compte l'impact des éventuelles modifications des règles de tarification des prestations, ainsi que celui des changements de régime de financement des établissements et services concernés.

« Sur la base de cet objectif, et après imputation de la part mentionnée à l'article L. 162-43 du code de la sécurité sociale, les mêmes ministres arrêtent, dans les quinze jours qui suivent la publication de la loi de financement de la sécurité sociale, le montant total annuel des dépenses prises en compte pour le calcul des dotations globales, forfaits, prix de journée et tarifs afférents aux prestations mentionnées au premier alinéa. »

« II. - Le montant total annuel mentionné au dernier alinéa du I est réparti par la

Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie en dotations régionales limitatives. »

« Les montants de ces dotations sont fixés en fonction des besoins des personnes handicapées et âgées dépendantes, tels qu'ils résultent des programmes interdépartementaux mentionnés à l'article L. 312-5-1, et des priorités définies au niveau national en matière d'accompagnement des personnes handicapées et des personnes âgées. Ils intègrent l'objectif de réduction progressive des inégalités dans l'allocation des ressources entre régions, et peuvent à ce titre prendre en compte l'activité et le coût moyen des établissements et services. »

« III. - Pour ceux des établissements et services mentionnés à l'article L. 314-3-1 dont le tarif des prestations est fixé par le représentant de l'Etat dans le département, conformément aux priorités du programme interdépartemental et dans un souci d'articulation de l'offre sanitaire et de l'offre médico-sociale, le représentant de l'Etat dans la région, en liaison avec le directeur de l'agence régionale de l'hospitalisation, le directeur de la caisse régionale d'assurance maladie et les représentants de l'Etat dans les départements, propose à la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie une répartition de la dotation régionale mentionnée au II en dotations départementales limitatives. »

« La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie arrête le montant de ces dotations. »

« Dans les mêmes conditions, ces dotations départementales peuvent être réparties en dotations affectées à certaines catégories de bénéficiaires ou à certaines prestations. »

« Art. L. 314-3-1. - Relèvent de l'objectif géré, en application de l'article L. 314-3, par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie :

1° Les établissements et services mentionnés aux 2°, 3°, b du 5° et 7° du I de l'article L. 312-1 ;

2° Les établissements et services mentionnés aux 11° et 12° du I du même article qui accueillent des personnes handicapées ou âgées dépendantes ;

3° Les établissements mentionnés au 6° du I de l'article L. 312-1 du présent code et au 2° de l'article L. 6111-2 du code de la santé publique. »

II. - A la fin du second alinéa de l'article L. 174-5 du code de la sécurité sociale, les mots : « défini à l'article L. 174-1-1 du présent code » sont remplacés par les mots : « défini à l'article L. 314-3 du code de l'action sociale et des familles ».

Article 60

I. - Il est inséré, dans le chapitre X du titre IV du livre Ier du code de l'action sociale et des familles, un article L. 14-10-5 ainsi rédigé :

« Art. L. 14-10-5. - La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie retrace ses ressources et ses charges en six sections distinctes selon les modalités suivantes :

I. - Une section consacrée au financement des établissements ou services sociaux et médico-sociaux mentionnés à l'article L. 314-3-1, qui est divisée en deux sous-sections.

1. La première sous-section est relative aux établissements et services mentionnés au 1° de l'article L. 314-3-1 et à ceux du 2° du même article qui accueillent principalement des personnes handicapées. Elle retrace :

a) En ressources, une fraction au moins égale à 10 % et au plus égale à 14 % du produit des contributions visées aux 1° et 2° de l'article L. 14-10-4, ainsi que la part de la contribution des régimes d'assurance maladie, mentionnée au deuxième alinéa du I de l'article L. 314-3, qui est destinée au financement de ces établissements ou services ;

b) En charges, le remboursement aux régimes d'assurance maladie des charges

afférentes à l'accueil de leurs affiliés dans ces établissements ou services.

2. La deuxième sous-section est relative aux établissements et services mentionnés au 3° de l'article L. 314-3-1 et à ceux du 2° du même article qui accueillent principalement des personnes âgées. Elle retrace :

a) En ressources, 40 % du produit des contributions visées aux 1° et 2° de l'article L. 14-10-4, ainsi que la part de la contribution des régimes d'assurance maladie, mentionnée au deuxième alinéa du I de l'article L. 314-3, qui est destinée au financement de ces établissements ou services ;

b) En charges, le remboursement aux régimes d'assurance maladie des charges afférentes à l'accueil de leurs affiliés dans ces établissements ou services.

Les opérations comptables relatives aux produits et aux charges de la présente section sont effectuées simultanément à la clôture des comptes de l'exercice.

II. - Une section consacrée à la prestation d'allocation personnalisée d'autonomie mentionnée à l'article L. 232-1. Elle retrace :

a) En ressources, 20 % du produit des contributions visées aux 1° et 2° de l'article L. 14-10-4, le produit mentionné au 4° du même article et le produit de la contribution sociale généralisée mentionné au 3° du même article, diminué du montant mentionné au IV du présent article ;

b) En charges, un concours versé aux départements dans la limite des ressources mentionnées au a, destiné à couvrir une partie du coût de l'allocation personnalisée d'autonomie. Le montant de ce concours est réparti selon les modalités prévues à l'article L. 14-10-6.

III. - Une section consacrée à la prestation de compensation mentionnée à l'article L. 245-1. Elle retrace :

a) En ressources, une fraction au moins égale à 26 % et au plus égale à 30 % du produit des contributions visées aux 1° et 2° de l'article L. 14-10-4 ;

b) En charges, un concours versé aux départements dans la limite des ressources mentionnées au a, destiné à couvrir une partie du coût de la prestation de compensation et un concours versé pour l'installation ou le fonctionnement des maisons départementales des personnes handicapées. Les montants de ces concours sont répartis selon les modalités prévues à l'article L. 14-10-7.

Avant imputation des contributions aux sections mentionnées aux V et VI, l'ensemble des ressources destinées aux personnes handicapées, soit au titre des établissements et services financés par la sous-section mentionnée au 1 du I, soit au titre de la présente section, doit totaliser 40 % du produit des contributions visées aux 1° et 2° de l'article L. 14-10-4.

IV. - Une section consacrée à la promotion des actions innovantes et au renforcement de la professionnalisation des métiers de service en faveur des personnes âgées. Elle retrace :

a) En ressources, une fraction du produit visé au 3° de l'article L. 14-10-4, fixée par arrêté conjoint des ministres chargés de l'action sociale, de la sécurité sociale et du budget, qui ne peut être inférieure à 5 % ni supérieure à 12 % de ce produit ;

b) En charges, le financement de dépenses de modernisation des services ou de professionnalisation des métiers qui apportent au domicile des personnes âgées dépendantes une assistance dans les actes quotidiens de la vie, ainsi que de dépenses de formation et de qualification des personnels soignants recrutés dans le cadre des mesures de médicalisation des établissements et services mentionnés au 3° de l'article L. 314-3-1.

Les projets financés par cette section doivent être agréés par l'autorité compétente de l'Etat, qui recueille le cas échéant, dans les cas et conditions fixés par voie réglementaire, l'avis préalable de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie.

V. - Une section consacrée au financement des autres dépenses en faveur des personnes handicapées et des personnes âgées dépendantes, qui retrace le financement des autres actions qui entrent dans le champ de compétence de la caisse, au titre desquelles notamment les dépenses d'animation et de prévention, et les frais d'études dans les domaines d'action de la caisse :

a) Pour les personnes âgées, ces charges sont retracées dans une sous-section spécifique abondée par une fraction, fixée par arrêté des ministres chargés des personnes âgées et du budget, des ressources prévues au a du 2 du I ;

b) Pour les personnes handicapées, ces charges sont retracées dans une sous-section spécifique abondée par une fraction, fixée par arrêté des ministres chargés des personnes handicapées et du budget, des ressources prévues au a du III.

VI. - Une section consacrée aux frais de gestion de la caisse. Les charges de cette section sont financées par un prélèvement sur les ressources mentionnées aux 1° à 4° de l'article L. 14-10-4, réparti entre les sections précédentes au prorata du montant des ressources qui leur sont affectées.

Par dérogation au I de l'article L. 14-10-8, les reports de crédits peuvent être affectés, en tout ou partie, à d'autres sections, par arrêté des ministres chargés des personnes âgées, des personnes handicapées et du budget après avis du conseil de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. »

II. - L'article L. 14-10-4 du même code est complété par un 5° ainsi rédigé :

« 5° La contribution des régimes d'assurance maladie mentionnée au deuxième alinéa de l'article L. 314-3. Cette contribution est répartie entre les régimes au prorata des charges qui leur sont imputables au titre du I de l'article L. 14-10-5. »

Article 61

Il est inséré, dans le chapitre X du titre IV du livre Ier du code de l'action sociale et des familles, un article L. 14-10-7 ainsi rédigé :

« Art. L. 14-10-7. - I. - Les concours mentionnés au III de l'article L. 14-10-5 sont répartis entre les départements selon des modalités fixées par décrets en Conseil d'Etat pris après avis de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, en fonction de tout ou partie des critères suivants :

a) Le nombre de bénéficiaires dans le département, au titre de l'année écoulée, de la prestation de compensation mentionnée à l'article L. 245-1, corrigé, en cas de variation importante, par la valeur de ce nombre sur les années antérieures. Pour les années au cours desquelles cette prestation n'était pas ou pas exclusivement en vigueur, ce nombre est augmenté du nombre de bénéficiaires de l'allocation compensatrice mentionnée à l'article L. 245-1 dans sa rédaction antérieure à l'entrée en vigueur de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ;

b) Les caractéristiques des bénéficiaires et des montants individuels de prestation de compensation qui ont été versés au titre de l'année écoulée, et notamment le nombre de bénéficiaires d'allocations de montant élevé ;

c) Le nombre de bénéficiaires des prestations prévues aux articles L. 341-1, L. 821-1 et L. 821-2 du code de la sécurité sociale ;

d) Le nombre de bénéficiaires de l'allocation prévue à l'article L. 541-1 du code de la sécurité sociale ;

e) La population adulte du département dont l'âge est inférieur à la limite fixée en

application du I de l'article L. 245-1 du présent code ;

f) Le potentiel fiscal, déterminé selon les modalités définies à l'article L. 3334-6 du code général des collectivités territoriales. »

« Le versement du concours relatif à l'installation et au fonctionnement des maisons départementales s'effectue conformément à une convention entre la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie et le département concerné, visant à définir des objectifs de qualité de service pour la maison départementale des personnes handicapées et à dresser le bilan de réalisation des objectifs antérieurs. »

« II. - Le rapport entre, d'une part, les dépenses réalisées au titre de la prestation de compensation de chaque département après déduction du montant réparti conformément au I et, d'autre part, leur potentiel fiscal ne peut être supérieur à un taux fixé par voie réglementaire. Les dépenses correspondant à la fraction de ce rapport qui dépasse ce seuil sont prises en charge en totalité par la caisse. »

« L'attribution résultant de l'opération définie au I pour les départements autres que ceux ayant bénéficié d'un complément de dotation au titre de l'alinéa précédent est diminuée de la somme des montants ainsi calculés, au prorata de la répartition effectuée en application dudit alinéa entre ces seuls départements. »

« Les opérations décrites aux deux alinéas précédents sont renouvelées jusqu'à ce que les dépenses laissées à la charge de chaque département n'excèdent plus le seuil défini au premier alinéa du présent II. »

Article 62

I. - Le code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié :

1° Au quatrième alinéa du I de l'article L. 312-3, les mots : « qui est transmis, selon le cas, » sont remplacés par les mots : « qui est transmis à la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie ainsi que, selon le cas, » ;

2° Au quatrième alinéa de l'article L. 312-5, les mots : « sont arrêtés par le ministre des affaires sociales » sont remplacés par les mots : « sont arrêtés, sur proposition de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie lorsqu'ils entrent dans son champ de compétence, par le ministre des affaires sociales » ;

3° Avant le dernier alinéa de l'article L. 451-1, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie mentionnée à l'article L. 14-10-1 participe aux travaux relatifs à la définition et au contenu des formations qui concernent les personnels salariés et non salariés engagés dans la prévention et la compensation des handicaps et de la perte d'autonomie. »

II. - Le dernier alinéa du I de l'article L. 162-17-3 du code de la sécurité sociale est complété par les mots : « ainsi qu'un représentant de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie mentionnée à l'article L. 14-10-1 du code de l'action sociale et des familles ».

Article 63

La prise en charge des soins par l'assurance maladie est assurée sans distinction liée à l'âge ou au handicap, conformément aux principes de solidarité nationale et d'universalité rappelés à l'article L. 111-1 du code de la sécurité sociale.

Chapitre II : Maisons départementales des personnes handicapées

Article 64

Le chapitre VI du titre IV du livre Ier du code de l'action sociale et des familles est complété par deux sections 2 et 3 ainsi rédigées :

Section 2

Maisons départementales des personnes handicapées

« Art. L. 146-3. - Afin d'offrir un accès unique aux droits et prestations mentionnés aux articles L. 241-3, L. 241-3-1 et L. 245-1 à L. 245-11 du présent code et aux articles L. 412-8-3, L. 432-9, L. 541-1, L. 821-1 et L. 821-2 du code de la sécurité sociale, à toutes les possibilités d'appui dans l'accès à la formation et à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services ainsi que de faciliter les démarches des personnes handicapées et de leur famille, il est créé dans chaque département une maison départementale des personnes handicapées. »

« La maison départementale des personnes handicapées exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap. Elle met en place et organise le fonctionnement de l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8 de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées prévue à l'article L. 146-9, de la procédure de conciliation interne prévue à l'article L. 146-10 et désigne la personne référente mentionnée à l'article L. 146-13. La maison départementale des personnes handicapées assure à la personne handicapée et à sa famille l'aide nécessaire à la formulation de son projet de vie, l'aide nécessaire à la mise en œuvre des décisions prises par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, l'accompagnement et les médiations que cette mise en œuvre peut requérir. Elle met en œuvre l'accompagnement nécessaire aux personnes handicapées et à leur famille après l'annonce et lors de l'évolution de leur handicap. »

« Pour l'exercice de ses missions, la maison départementale des personnes handicapées peut s'appuyer sur des centres communaux ou intercommunaux d'action sociale ou des organismes assurant des services d'évaluation et d'accompagnement des besoins des personnes handicapées avec lesquels elle passe convention. »

« La maison départementale des personnes handicapées organise des actions de coordination avec les autres dispositifs sanitaires et médico-sociaux concernant les personnes handicapées. »

« Un référent pour l'insertion professionnelle est désigné au sein de chaque maison départementale des personnes handicapées. »

« Chaque maison départementale recueille et transmet les données mentionnées à l'article L. 247-2, ainsi que les données relatives aux suites réservées aux orientations prononcées par la commission des droits pour l'autonomie des personnes handicapées, notamment auprès des établissements et services susceptibles d'accueillir ou d'accompagner les personnes concernées. »

« Art. L. 146-4. - La maison départementale des personnes handicapées est un groupement d'intérêt public, dont le département assure la tutelle administrative et financière. »

« Le département, l'Etat et les organismes locaux d'assurance maladie et d'allocations familiales du régime général de sécurité sociale définis aux articles L. 211-1 et L. 212-1 du code de la sécurité sociale sont membres de droit de ce groupement. »

« D'autres personnes morales peuvent demander à en être membres, notamment les

personnes morales représentant les organismes gestionnaires d'établissements ou de services destinés aux personnes handicapées, celles assurant une mission de coordination en leur faveur et les autres personnes morales participant au financement du fonds départemental de compensation prévu à l'article L. 146-5 du présent code. »

« La maison départementale des personnes handicapées est administrée par une commission exécutive présidée par le président du conseil général. »

« Outre son président, la commission exécutive comprend :

1° Des membres représentant le département, désignés par le président du conseil général, pour moitié des postes à pourvoir ;

2° Des membres représentant les associations de personnes handicapées, désignés par le conseil départemental consultatif des personnes handicapées, pour le quart des postes à pourvoir ;

3° Pour le quart restant des membres :

a) Des représentants de l'Etat désignés par le représentant de l'Etat dans le département et par le recteur d'académie compétent ;

b) Des représentants des organismes locaux d'assurance maladie et d'allocations familiales du régime général, définis aux articles L. 211-1 et L. 212-1 du code de la sécurité sociale ;

c) Le cas échéant, des représentants des autres membres du groupement prévus par la convention constitutive du groupement. »

« Les décisions de la maison départementale des personnes handicapées sont arrêtées à la majorité des voix. En cas d'égal partage des voix, celle du président est prépondérante. »

« Le directeur de la maison départementale des personnes handicapées est nommé par le président du conseil général. »

« La convention constitutive du groupement précise notamment les modalités d'adhésion et de retrait des membres et la nature des concours apportés par eux. »

« A défaut de signature de la convention constitutive au 1er janvier 2006 par l'ensemble des membres prévus aux 1° à 3° ci-dessus, le président du conseil général peut décider l'entrée en vigueur de la convention entre une partie seulement desdits membres. En cas de carence de ce dernier, le représentant de l'Etat dans le département arrête le contenu de la convention constitutive conformément aux dispositions d'une convention de base définie par décret en Conseil d'Etat. »

« Le personnel de la maison départementale des personnes handicapées comprend :

1° Des personnels mis à disposition par les parties à la convention constitutive ;

2° Le cas échéant, des fonctionnaires régis par le statut général de la fonction publique de l'Etat, de la fonction publique territoriale ou de la fonction publique hospitalière, placés en détachement ;

3° Le cas échéant, des agents contractuels de droit public, recrutés par la maison départementale des personnes handicapées, et soumis aux dispositions applicables aux agents non titulaires de la fonction publique territoriale ;

4° Le cas échéant, des agents contractuels de droit privé, recrutés par la maison départementale des personnes handicapées. »

« Art. L. 146-5. - Chaque maison départementale des personnes handicapées gère un fonds départemental de compensation du handicap chargé d'accorder des aides financières destinées à permettre aux personnes handicapées de faire face aux frais de compensation restant à leur charge, après déduction de la prestation de compensation mentionnée à l'article L. 245-1. Les contributeurs au fonds départemental sont membres du comité de gestion. Ce comité est chargé de déterminer l'emploi des sommes versées par le fonds. La maison

départementale des personnes handicapées rend compte aux différents contributeurs de l'usage des moyens du fonds départemental de compensation. »

« Les frais de compensation restant à la charge du bénéficiaire de la prestation prévue à l'article L. 245-6 ne peuvent, dans la limite des tarifs et montants visés au premier alinéa dudit article, excéder 10 % de ses ressources personnelles nettes d'impôts dans des conditions définies par décret. »

« Le département, l'Etat, les autres collectivités territoriales, les organismes d'assurance maladie, les caisses d'allocations familiales, les organismes régis par le code de la mutualité, l'association mentionnée à l'article L. 323-8-3 du code du travail, le fonds prévu à l'article L. 323-8-6-1 du même code et les autres personnes morales concernées peuvent participer au financement du fonds. Une convention passée entre les membres de son comité de gestion prévoit ses modalités d'organisation et de fonctionnement. »

« Art. L. 146-6. - Les maisons départementales des personnes handicapées peuvent travailler en liaison avec les centres locaux d'information et de coordination. »

« Art. L. 146-7. - La maison départementale des personnes handicapées met à disposition, pour les appels d'urgence, un numéro téléphonique en libre appel gratuit pour l'appelant, y compris depuis un terminal mobile. »

« La maison départementale des personnes handicapées réalise périodiquement et diffuse un livret d'information sur les droits des personnes handicapées et sur la lutte contre la maltraitance. »

« Art. L. 146-8. - Une équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap. Elle entend, soit sur sa propre initiative, soit lorsqu'ils en font la demande, la personne handicapée, ses parents lorsqu'elle est mineure, ou son représentant légal. Dès lors qu'il est capable de discernement, l'enfant handicapé lui-même est entendu par l'équipe pluridisciplinaire. L'équipe pluridisciplinaire se rend sur le lieu de vie de la personne soit sur sa propre initiative, soit à la demande de la personne handicapée. Lors de l'évaluation, la personne handicapée, ses parents ou son représentant légal peuvent être assistés par une personne de leur choix. La composition de l'équipe pluridisciplinaire peut varier en fonction de la nature du ou des handicaps de la personne handicapée dont elle évalue les besoins de compensation ou l'incapacité permanente. »

« L'équipe pluridisciplinaire sollicite, en tant que de besoin et lorsque les personnes concernées en font la demande, le concours des établissements ou services visés au 11° du I de l'article L. 312-1 ou des centres désignés en qualité de centres de référence pour une maladie rare ou un groupe de maladies rares. »

« Art. L. 146-9. - Une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées prend, sur la base de l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8, des souhaits exprimés par la personne handicapée ou son représentant légal dans son projet de vie et du plan de compensation proposé dans les conditions prévues aux articles L. 114-1 et L. 146-8, les décisions relatives à l'ensemble des droits de cette personne, notamment en matière d'attribution de prestations et d'orientation, conformément aux dispositions des articles L. 241-5 à L. 241-11. »

« Art. L. 146-10. - Sans préjudice des voies de recours mentionnées à l'article L. 241-9, lorsqu'une personne handicapée, ses parents si elle est mineure, ou son représentant légal estiment qu'une décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 méconnaît ses droits, ils peuvent demander l'intervention d'une personne qualifiée chargée de proposer des mesures de conciliation. La liste des personnes qualifiées est établie par la maison

départementale des personnes handicapées. »

« L'engagement d'une procédure de conciliation suspend les délais de recours. »

« Art. L. 146-11. - Il est créé au sein de la maison départementale des personnes handicapées une équipe de veille pour les soins infirmiers qui a pour mission :

1° L'évaluation des besoins de prise en charge de soins infirmiers ;

2° La mise en place des dispositifs permettant d'y répondre ;

3° La gestion d'un service d'intervention d'urgence auprès des personnes handicapées. »

« Cette équipe peut être saisie par le médecin traitant avec l'accord de la personne handicapée ou par la personne elle-même. Dans les dix jours qui suivent la date du dépôt du dossier de demande, l'équipe procède à l'évaluation précise des besoins d'accompagnement de la personne en soins infirmiers et propose des solutions adaptées. En cas de défaillance, elle intervient auprès des services de soins existants pour qu'une solution rapide soit trouvée. »

« Art. L. 146-12. - Les modalités d'application de la présente section sont déterminées par décret en Conseil d'Etat. »

Section 3

Traitement amiable des litiges

« Art. L. 146-13. - Pour faciliter la mise en œuvre des droits énoncés à l'article L. 114-1 et sans préjudice des voies de recours existantes, une personne référente est désignée au sein de chaque maison départementale des personnes handicapées. Sa mission est de recevoir et d'orienter les réclamations individuelles des personnes handicapées ou de leurs représentants vers les services et autorités compétents. »

« Les réclamations mettant en cause une administration, une collectivité territoriale, un établissement public ou tout autre organisme investi d'une mission de service public sont transmises par la personne référente au Médiateur de la République, conformément à ses compétences définies par la loi n° 73-6 du 3 janvier 1973 instituant un Médiateur de la République. »

« Les réclamations mettant en cause une personne morale ou physique de droit privé qui n'est pas investie d'une mission de service public sont transmises par la personne référente soit à l'autorité compétente, soit au corps d'inspection et de contrôle compétent. »

Chapitre III : Cartes attribuées aux personnes handicapées

Article 65

I. - L'article L. 241-3 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

« Art. L. 241-3. - Une carte d'invalidité est délivrée à titre définitif ou pour une durée déterminée par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 à toute personne dont le taux d'incapacité permanente est au moins de 80 %, apprécié suivant des référentiels définis par voie réglementaire, ou qui a été classée en 3e catégorie de la pension d'invalidité de la sécurité sociale. Cette carte permet notamment d'obtenir une priorité d'accès aux places assises dans les transports en commun, dans les espaces et salles d'attente ainsi que dans les établissements et les manifestations accueillant du public, tant pour son titulaire que pour la personne qui l'accompagne dans ses déplacements. Elle permet également d'obtenir une priorité dans les files d'attente. Cette disposition doit être rappelée par un affichage clair et

visible dans les lieux dans lesquels ce droit s'exerce. »

II. - L'article L. 241-3-1 du même code est ainsi rédigé :

« Art. L. 241-3-1. - Toute personne atteinte d'une incapacité inférieure à 80 % rendant la station debout pénible reçoit, pour une durée déterminée, une carte portant la mention : "Priorité pour personne handicapée. Cette carte est délivrée sur demande par la commission mentionnée à l'article L. 146-9. Elle permet d'obtenir une priorité d'accès aux places assises dans les transports en commun, dans les espaces et salles d'attente ainsi que dans les établissements et les manifestations accueillant du public. Elle permet également d'obtenir une priorité dans les files d'attente. »

III. - L'article L. 241-3-2 du même code est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa est remplacé par deux alinéas ainsi rédigés :

« Toute personne, y compris les personnes relevant du code des pensions militaires d'invalidité et des victimes de la guerre et du code de la sécurité sociale, atteinte d'un handicap qui réduit de manière importante et durable sa capacité et son autonomie de déplacement à pied ou qui impose qu'elle soit accompagnée par une tierce personne dans ses déplacements, peut recevoir une carte de stationnement pour personnes handicapées. Cette carte est délivrée par le préfet conformément à l'avis du médecin chargé de l'instruction de la demande. »

« Les organismes utilisant un véhicule destiné au transport collectif des personnes handicapées peuvent recevoir une carte de stationnement pour personnes handicapées. » ;

2° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions d'application du présent article. »

IV. - Le 3° de l'article L. 2213-2 du code général des collectivités territoriales est ainsi rédigé :

« 3° Réserver sur la voie publique ou dans tout autre lieu de stationnement ouvert au public des emplacements de stationnement aménagés aux véhicules utilisés par les personnes titulaires de la carte de stationnement prévue à l'article L. 241-3-2 du code de l'action sociale et des familles. »

Chapitre IV : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

Article 66

Après le chapitre Ier du titre IV du livre II du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un chapitre Ier bis ainsi rédigé :

Chapitre Ier bis

Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

« Art. L. 241-5. - La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées comprend notamment des représentants du département, des services de l'Etat, des organismes de protection sociale, des organisations syndicales, des associations de parents d'élèves et, pour au moins un tiers de ses membres, des représentants des personnes handicapées et de leurs familles désignés par les associations représentatives, et un membre du conseil départemental consultatif des personnes handicapées. Des représentants des organismes gestionnaires d'établissements ou de services siègent à la commission avec voix consultative. »

« Le président de la commission est désigné tous les deux ans par les membres de la commission en son sein. »

« La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées siège en formation plénière et peut être organisée en sections locales ou spécialisées. »

« Lorsque des sections sont constituées, elles comportent obligatoirement parmi leurs membres un tiers de représentants des personnes handicapées et de leurs familles. »

« Les décisions de la commission sont prises après vote des membres de la commission. Les modalités et règles de majorité de vote, qui peuvent être spécifiques à chaque décision en fonction de sa nature, sont fixées par décret en Conseil d'Etat. Lorsque la décision porte sur l'attribution de la prestation de compensation, la majorité des voix est détenue par les représentants du conseil général. »

« La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées peut adopter, dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, une procédure simplifiée de prise de décision et désigner en son sein les membres habilités à la mettre en œuvre, sauf opposition de la personne handicapée concernée ou de son représentant légal. »

« Art. L. 241-6. - I. - La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est compétente pour :

1° Se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale ;

2° Désigner les établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation, au reclassement et à l'accueil de l'adulte handicapé et en mesure de l'accueillir ;

3° Apprécier :

a) Si l'état ou le taux d'incapacité de la personne handicapée justifie l'attribution, pour l'enfant ou l'adolescent, de l'allocation et, éventuellement, de son complément mentionnés à l'article L. 541-1 du code de la sécurité sociale, de la majoration mentionnée à l'article L. 541-4 du même code, ainsi que de la carte d'invalidité et de la carte portant la mention : "Priorité pour personne handicapée prévues respectivement aux articles L. 241-3 et L. 241-3-1 du présent code et, pour l'adulte, de l'allocation prévue aux articles L. 821-1 et L. 821-2 du code de la sécurité sociale et du complément de ressources prévu à l'article L. 821-1-1 du même code, ainsi que de la carte d'invalidité et de la carte portant la mention : "Priorité pour personne handicapée prévues respectivement aux articles L. 241-3 et L. 241-3-1 du présent code ;

b) Si les besoins de compensation de l'enfant ou de l'adulte handicapé justifient l'attribution de la prestation de compensation dans les conditions prévues à l'article L. 245-1 ;

c) Si la capacité de travail de la personne handicapée justifie l'attribution du complément de ressources mentionné à l'article L. 821-1-1 du code de la sécurité sociale ;

4° Reconnaître, s'il y a lieu, la qualité de travailleur handicapé aux personnes répondant aux conditions définies par l'article L. 323-10 du code du travail ;

5° Statuer sur l'accompagnement des personnes handicapées âgées de plus de soixante ans hébergées dans les structures pour personnes handicapées adultes. »

« II. - Les décisions de la commission sont, dans tous les cas, motivées et font l'objet d'une révision périodique. La périodicité de cette révision et ses modalités, notamment au regard du caractère réversible ou non du handicap, sont fixées par décret. »

« III. - Lorsqu'elle se prononce sur l'orientation de la personne handicapée et lorsqu'elle désigne les établissements ou services susceptibles de l'accueillir, la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est tenue de proposer à la personne handicapée ou, le cas échéant, à ses parents ou à son représentant légal un choix entre

plusieurs solutions adaptées. »

« La décision de la commission prise au titre du 2° du I s'impose à tout établissement ou service dans la limite de la spécialité au titre de laquelle il a été autorisé ou agréé. »

« Lorsque les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé ou l'adulte handicapé ou son représentant légal font connaître leur préférence pour un établissement ou un service entrant dans la catégorie de ceux vers lesquels la commission a décidé de l'orienter et en mesure de l'accueillir, la commission est tenue de faire figurer cet établissement ou ce service au nombre de ceux qu'elle désigne, quelle que soit sa localisation. »

« A titre exceptionnel, la commission peut désigner un seul établissement ou service. »

« Lorsque l'évolution de son état ou de sa situation le justifie, l'adulte handicapé ou son représentant légal, les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé ou l'établissement ou le service peuvent demander la révision de la décision d'orientation prise par la commission. L'établissement ou le service ne peut mettre fin, de sa propre initiative, à l'accompagnement sans décision préalable de la commission. »

« Art. L. 241-7. - La personne adulte handicapée, le cas échéant son représentant légal, les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé sont consultés par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées. Ils peuvent être assistés par une personne de leur choix ou se faire représenter. »

« La commission vérifie si le handicap ou l'un des handicaps dont elle est saisie est à faible prévalence et si, dans l'affirmative, l'équipe pluridisciplinaire a consulté autant que de besoin le pôle de compétence spécialisé visé à l'article L. 146-8 et a tenu compte de son avis. »

« Art. L. 241-8. - Sous réserve que soient remplies les conditions d'ouverture du droit aux prestations, les décisions des organismes responsables de la prise en charge des frais exposés dans les établissements et services et celles des organismes chargés du paiement des allocations et de leurs compléments prévus aux articles L. 541-1 et L. 821-1 à L. 821-2 du code de la sécurité sociale et de la prestation de compensation prévue à l'article L. 245-1 du présent code sont prises conformément à la décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées. »

« L'organisme ne peut refuser la prise en charge pour l'établissement ou le service, dès lors que celui-ci figure au nombre de ceux désignés par la commission, pour lequel les parents ou le représentant légal de l'enfant ou de l'adolescent handicapé manifestent leur préférence. Il peut accorder une prise en charge à titre provisoire avant toute décision de la commission. »

« Art. L. 241-9. - Les décisions relevant du 1° du I de l'article L. 241-6 prises à l'égard d'un enfant ou un adolescent handicapé, ainsi que celles relevant des 2° et 3° du I du même article peuvent faire l'objet de recours devant la juridiction du contentieux technique de la sécurité sociale. Ce recours, ouvert à toute personne et à tout organisme intéressé, est dépourvu d'effet suspensif, sauf lorsqu'il est intenté par la personne handicapée ou son représentant légal à l'encontre des décisions relevant du 2° du I de l'article L. 241-6. »

« Les décisions relevant du 1° du I du même article, prises à l'égard d'un adulte handicapé, et du 4° du I dudit article peuvent faire l'objet d'un recours devant la juridiction administrative. »

« Art. L. 241-10. - Les membres de l'équipe pluridisciplinaire et de la commission respectivement mentionnées aux articles L. 146-8 et L. 146-9 sont tenus au secret professionnel dans les conditions prévues aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal. »

« Art. L. 241-11. - Sauf disposition contraire, les modalités d'application de la

présente section sont déterminées par décret en Conseil d'Etat. »

Article 67

I. - Au deuxième alinéa de l'article L. 121-4 du code de l'action sociale et des familles, les mots : « et à l'article L. 323-11 du code du travail, reproduit à l'article L. 243-1 du présent code » sont remplacés par les mots : « et à l'article L. 146-9 ».

II. - Le chapitre II du titre IV du livre II du même code est ainsi modifié :

1° Il est intitulé : « Enfance et adolescence handicapées » ;

2° La section 1 et la section 2 constituent une section 1 intitulée : « Scolarité et accompagnement des enfants et des adolescents handicapés » ;

3° L'article L. 242-1 est ainsi rédigé :

« Art. L. 242-1. - Les règles relatives à l'éducation des enfants et adolescents handicapés sont fixées aux articles L. 112-1 à L. 112-4, L. 351-1 et L. 352-1 du code de l'éducation. » ;

4° Les articles L. 242-2, L. 242-3 et L. 242-5 à L. 242-9 sont abrogés ;

5° L'article L. 242-4 est ainsi modifié :

a) Les mots : « établissement d'éducation spéciale » sont remplacés par les mots : « établissement ou service mentionné au 2° du I de l'article L. 312-1 » ;

b) Les mots : « commission technique d'orientation et de reclassement professionnel » sont remplacés par les mots : « commission mentionnée à l'article L. 146-9 » ;

c) Les mots : « conformément à l'article L. 323-11 du code du travail reproduit à l'article L. 243-1 du présent code, » sont supprimés ;

d) Les mots : « décision conjointe de la commission départementale d'éducation spéciale et de la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel » sont remplacés par les mots : « décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 siégeant en formation plénière » ;

e) Il est complété par trois alinéas ainsi rédigés :

« Tous les deux ans, le représentant de l'Etat dans le département adresse au président du conseil général et au conseil départemental consultatif des personnes handicapées un rapport sur l'application du présent article. Ce rapport est également transmis, avec les observations et les préconisations du conseil départemental consultatif des personnes handicapées, au conseil national mentionné à l'article L. 146-1. »

« Toute personne handicapée ou son représentant légal a droit à une information sur les garanties que lui reconnaît le présent article. Cette information lui est délivrée par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 au moins six mois avant la limite d'âge mentionnée au deuxième alinéa. »

« Au vu du rapport biennal susvisé, toutes les dispositions sont prises en suffisance et en qualité pour créer, selon une programmation pluriannuelle, les places en établissement nécessaires à l'accueil des jeunes personnes handicapées âgées de plus de vingt ans. » ;

6° Au premier alinéa de l'article L. 242-10, les mots : « d'éducation spéciale et professionnelle » sont remplacés par les mots : « ou services mentionnés au 2° du I de l'article L. 312-1 » ;

7° Le dernier alinéa de l'article L. 242-12 est ainsi rédigé :

« Un décret détermine les conditions d'application du présent article et notamment les catégories d'établissements médico-éducatifs intéressés. »

8° La section 3 devient la section 2 et est intitulée : « Allocation d'éducation de l'enfant handicapé » ;

9° L'article L. 242-14 est ainsi rédigé :

« Art. L. 242-14. - Les règles relatives à l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé sont fixées par les dispositions des articles L. 541-1, L. 541-2, L. 541-3 et L. 541-4 du code de la sécurité sociale » ;

10° La section 4 et son article unique sont abrogés.

III. - Au 2° du I de l'article L. 312-1 du même code, les mots : « et d'éducation spéciale » sont supprimés.

IV. - Au quatrième alinéa de l'article L. 421-10 du même code, les mots : « en établissement d'éducation spéciale » sont remplacés par les mots : « dans un établissement ou service mentionné au 2 du I de l'article L. 312-1 ».

V. - Dans le chapitre III du titre IV du livre II du même code, les articles L. 243-1 à L. 243-3 sont abrogés. La subdivision du chapitre en sections est supprimée.

Article 68

Le code de la sécurité sociale est ainsi modifié :

1° Le chapitre Ier du titre IV du livre V est intitulé : « Allocation d'éducation de l'enfant handicapé » ;

2° Aux articles L. 241-10, L. 333-3, L. 351-4-1, L. 381-1, L. 511-1, L. 541-1, L. 541-3, L. 542-1, L. 544-8, L. 553-4 et L. 755-20, les mots : « allocation d'éducation spéciale » sont remplacés par les mots : « allocation d'éducation de l'enfant handicapé » ;

3° Le 3° de l'article L. 321-1 est ainsi rédigé :

« 3° La couverture, sur décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles, des frais d'hébergement et de traitement des enfants ou adolescents handicapés dans les établissements mentionnés au 2° et au 12° du I de l'article L. 312-1 du même code ainsi que celle des frais de traitement concourant à leur éducation dispensée en dehors de ces établissements, à l'exception de la partie de ces frais incombant à l'Etat en application des articles L. 112-1 à L. 112-4, L. 123-4-1, L. 351-1 à L. 351-3 et L. 352-1 du code de l'éducation ; » ;

4° Le troisième alinéa de l'article L. 541-1 est ainsi rédigé :

« La même allocation et, le cas échéant, son complément peuvent être alloués, si l'incapacité permanente de l'enfant, sans atteindre le pourcentage mentionné au premier alinéa, reste néanmoins égale ou supérieure à un minimum, dans le cas où l'enfant fréquente un établissement mentionné au 2° ou au 12° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ou dans le cas où l'état de l'enfant exige le recours à un dispositif adapté ou d'accompagnement au sens de l'article L. 351-1 du code de l'éducation ou à des soins dans le cadre des mesures préconisées par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. » ;

5° L'article L. 541-2 est ainsi rédigé :

« Art. L. 541-2. - L'allocation et son complément éventuel sont attribués au vu de la décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles appréciant si l'état de l'enfant ou de l'adolescent justifie cette attribution. »

« Lorsque la personne ayant la charge de l'enfant handicapé ne donne pas suite aux mesures préconisées par la commission, l'allocation peut être suspendue ou supprimée dans les mêmes conditions et après audition de cette personne sur sa demande. » ;

6° Il est inséré un article L. 541-4 ainsi rédigé :

« Art. L. 541-4. - Toute personne isolée bénéficiant de l'allocation et de son complément mentionnés à l'article L. 541-1 et assumant seule la charge d'un enfant

handicapé dont l'état nécessite le recours à une tierce personne a droit à une majoration spécifique pour parent isolé d'enfant handicapé versée dans des conditions prévues par décret. »

« La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie verse au Fonds national des prestations familiales, géré par la Caisse nationale des allocations familiales, une subvention correspondant aux sommes versées au titre de la majoration visée à l'alinéa précédent. »

Article 69

Le début du 2° de l'article L. 381-1 du code de la sécurité sociale ainsi rédigé :

« 2° Ou assumant, au foyer familial, la charge d'une personne adulte handicapée dont la commission prévue à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles reconnaît que l'état nécessite une assistance ou une présence définies dans des conditions fixées par décret et dont le taux d'incapacité permanente est au moins égal au taux ci-dessus rappelé, dès lors que ladite personne handicapée est son conjoint, son concubin, la personne avec laquelle elle a conclu un pacte civil de solidarité ou son ascendant, descendant ou collatéral ou l'ascendant, descendant ou collatéral d'un des membres du couple. Les différends... (le reste sans changement). »

Article 70

Le code du travail est ainsi modifié :

1° Aux articles L. 122-32-1 et L. 323-3, les mots : « à l'article L. 323-11 » sont remplacés par les mots : « à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles » ;

2° A l'article L. 832-2, les mots : « commission technique d'orientation et de reclassement professionnel » sont remplacés par les mots : « commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles » ;

3° L'article L. 323-10 est ainsi rédigé :

« Art. L. 323-10. - Est considérée comme travailleur handicapé au sens de la présente section toute personne dont les possibilités d'obtenir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite de l'altération d'une ou plusieurs fonctions physique, sensorielle, mentale ou psychique. »

« La qualité de travailleur handicapé est reconnue par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles. »

« L'orientation dans un établissement ou service visé au a du 5° du I de l'article L. 312-1 du même code vaut reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé. » ;

4° Les articles L. 323-13 et L. 832-10 sont abrogés.

TITRE VI : CITOYENNETÉ ET PARTICIPATION À LA VIE SOCIALE

Article 71

Le code électoral est ainsi modifié :

1° L'article L. 5 est ainsi rédigé :

« Art. L. 5. - Les majeurs placés sous tutelle ne peuvent être inscrits sur les listes électorales à moins qu'ils n'aient été autorisés à voter par le juge des tutelles. » ;

2° L'article L. 200 est ainsi rédigé :

« Art. L. 200. - Ne peuvent être élus les majeurs placés sous tutelle ou sous curatelle. »

3° A l'article L. 199, la référence : « L. 5, » est supprimée ;

4° Le 2° de l'article L. 230 est ainsi rédigé :

« 2° Les majeurs placés sous tutelle ou sous curatelle ; ».

Article 72

Après le troisième alinéa de l'article L. 57-1 du code électoral, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« - permettre aux électeurs handicapés de voter de façon autonome, quel que soit leur handicap ; ».

Article 73

Après l'article L. 62-1 du code électoral, il est inséré un article L. 62-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 62-2. - Les bureaux et les techniques de vote doivent être accessibles aux personnes handicapées, quel que soit le type de ce handicap, notamment physique, sensoriel, mental ou psychique, dans des conditions fixées par décret. »

Article 74

I. - La loi n° 86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication est ainsi modifiée :

1° Le treizième alinéa (5° bis) de l'article 28 est ainsi rédigé :

« 5° bis Les proportions substantielles des programmes qui, par des dispositifs adaptés et en particulier aux heures de grande écoute, sont accessibles aux personnes sourdes ou malentendantes. Pour les services dont l'audience moyenne annuelle dépasse 2,5 % de l'audience totale des services de télévision, cette obligation s'applique, dans un délai maximum de cinq ans suivant la publication de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, à la totalité de leurs programmes, à l'exception des messages publicitaires. La convention peut toutefois prévoir des dérogations justifiées par les caractéristiques de certains programmes. Pour les services de télévision à vocation locale, la convention peut prévoir un allègement des obligations d'adaptation ; »

2° Après le troisième alinéa de l'article 33-1, il est inséré un alinéa ainsi rédigé :

« La convention porte notamment sur les proportions des programmes qui, par des dispositifs adaptés et en particulier aux heures de grande écoute, sont rendus accessibles aux personnes sourdes ou malentendantes, en veillant notamment à assurer l'accès à la diversité des programmes diffusés. Pour les services dont l'audience moyenne annuelle dépasse 2,5 % de l'audience totale des services de télévision, cette obligation s'applique, dans un délai maximum de cinq ans suivant la publication de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, à la totalité de leurs programmes, à l'exception des messages publicitaires. La convention peut toutefois prévoir des dérogations justifiées par les caractéristiques de certains programmes. » ;

3° Le troisième alinéa du I de l'article 53 est complété par les mots : « ainsi que les engagements permettant d'assurer, dans un délai de cinq ans suivant la publication de la loi n°

2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'adaptation à destination des personnes sourdes ou malentendantes de la totalité des programmes de télévision diffusés, à l'exception des messages publicitaires, sous réserve des dérogations justifiées par les caractéristiques de certains programmes » ;

4° Après l'article 80, il est rétabli un article 81 ainsi rédigé :

« Art. 81. - En matière d'adaptation des programmes à destination des personnes sourdes ou malentendantes et pour l'application du 5° bis de l'article 28, du quatrième alinéa de l'article 33-1 et du troisième alinéa de l'article 53, le Conseil supérieur de l'audiovisuel et le Gouvernement consultent chaque année, chacun pour ce qui le concerne, le Conseil national consultatif des personnes handicapées mentionné à l'article L. 146-1 du code de l'action sociale et des familles. Cette consultation porte notamment sur le contenu des obligations de sous-titrage et de recours à la langue des signes française inscrites dans les conventions et les contrats d'objectifs et de moyens, sur la nature et la portée des dérogations justifiées par les caractéristiques de certains programmes et sur les engagements de la part des éditeurs de services en faveur des personnes sourdes ou malentendantes. »

II. - Dans un délai d'un an à compter de la publication de la présente loi, le Gouvernement déposera devant le Parlement un rapport présentant les moyens permettant de développer l'audiodescription des programmes télévisés au niveau de la production et de la diffusion, ainsi qu'un plan de mise en œuvre de ces préconisations.

Article 75

Après la section 3 du chapitre II du titre Ier du livre III de la deuxième partie du code de l'éducation, il est inséré une section 3 bis ainsi rédigée :

Section 3 bis

L'enseignement de la langue des signes

« Art. L. 312-9-1. - La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée. »

Article 76

Devant les juridictions administratives, civiles et pénales, toute personne sourde bénéficie du dispositif de communication adapté de son choix. Ces frais sont pris en charge par l'Etat.

Lorsque les circonstances l'exigent, il est mis à la disposition des personnes déficientes visuelles une aide technique leur permettant d'avoir accès aux pièces du dossier selon des modalités fixées par voie réglementaire.

Les personnes aphasiques peuvent se faire accompagner devant les juridictions par une personne de leur choix ou un professionnel, compte tenu de leurs difficultés de communication liées à une perte totale ou partielle du langage.

Article 77

I. - Afin de garantir l'exercice de la libre circulation et d'adapter les nouvelles épreuves du permis de conduire aux personnes sourdes et malentendantes, un interprète ou un médiateur langue des signes sera présent aux épreuves théoriques et pratiques du permis de conduire pour véhicules légers (permis B) lors des sessions spécialisées pour les personnes sourdes, dont la fréquence minimale sera fixée par décret.

II. - Afin de permettre aux candidats de suivre les explications de l'interprète ou du médiateur en langue des signes, il sera accordé, lors des examens théoriques, le temps nécessaire, défini par décret, à la bonne compréhension des traductions entre les candidats et le traducteur.

Article 78

Dans leurs relations avec les services publics, qu'ils soient gérés par l'Etat, les collectivités territoriales ou un organisme les représentant, ainsi que par des personnes privées chargées d'une mission de service public, les personnes déficientes auditives bénéficient, à leur demande, d'une traduction écrite simultanée ou visuelle de toute information orale ou sonore les concernant selon des modalités et un délai fixés par voie réglementaire.

Le dispositif de communication adapté peut notamment prévoir la transcription écrite ou l'intervention d'un interprète en langue des signes française ou d'un codeur en langage parlé complété.

Un décret prévoit également des modalités d'accès des personnes déficientes auditives aux services téléphoniques d'urgence.

Article 79

Dans un délai d'un an à compter de la publication de la présente loi, le Gouvernement présentera un plan des métiers, qui aura pour ambition de favoriser la complémentarité des interventions médicales, sociales, scolaires au bénéfice de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant.

Ce plan des métiers répondra à la nécessité des reconnaissances des fonctions émergentes, l'exigence de gestion prévisionnelle des emplois et le souci d'articulation des formations initiales et continues dans les différents champs d'activités concernés.

Il tiendra compte des rôles des aidants familiaux, bénévoles associatifs et accompagnateurs.

Article 80

Après le chapitre VI du titre IV du livre II du code de l'action sociale et des familles, il est inséré un chapitre VIII ainsi rédigé :

Chapitre VIII

Formation des aidants familiaux

« Art. L. 248-1. - Des décrets en Conseil d'Etat définissent les modalités de formation qui peuvent être dispensées aux aidants familiaux, aux bénévoles associatifs et aux accompagnateurs non professionnels intervenant auprès de personnes handicapées. »

TITRE VII : DISPOSITIONS DIVERSES

Article 81

I. - L'intitulé du titre VI du livre III de la quatrième partie du code de la santé publique est ainsi rédigé : « Professions d'audioprothésiste, d'opticien-lunetier, de prothésiste et d'orthésiste pour l'appareillage des personnes handicapées ».

II. - Le titre VI du livre III de la quatrième partie du même code est complété par un chapitre IV ainsi rédigé :

Chapitre IV

Prothésistes et orthésistes pour l'appareillage des personnes handicapées

« Art. L. 4364-1. - Peut exercer les professions de prothésiste ou d'orthésiste toute personne qui réalise, sur prescription médicale, l'appareillage nécessaire aux personnes handicapées et qui peut justifier d'une formation attestée par un diplôme, un titre ou un certificat ou disposer d'une expérience professionnelle et satisfaire à des règles de délivrance de l'appareillage. Les conditions d'application du présent article sont définies par décret. »

« L'exercice illégal de ces professions expose les contrevenants aux dispositions pénales prévues au chapitre III du présent titre. »

Article 82

Le II de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Les associations qui organisent l'intervention des bénévoles dans les établissements sociaux et médico-sociaux publics ou privés doivent conclure avec ces établissements une convention qui détermine les modalités de cette intervention. »

Article 83

Après la première phrase du premier alinéa de l'article 2-8 du code de procédure pénale, il est inséré une phrase ainsi rédigée :

« En outre, lorsque l'action publique a été mise en mouvement par le ministère public ou la partie lésée, l'association pourra exercer les droits reconnus à la partie civile en ce qui concerne les atteintes volontaires à la vie, les atteintes à l'intégrité physique ou psychique, les agressions et autres atteintes sexuelles, le délaissement, l'abus de vulnérabilité, le bizutage, l'extorsion, l'escroquerie, les destructions et dégradations et la non-dénonciation de mauvais traitements, prévues par les articles 221-1 à 221-5, 222-1 à 222-18, 222-22 à 222-33-1, 223-3 et 223-4, 223-15-2, 225-16-2, 312-1 à 312-9, 313-1 à 313-3, 322-1 à 322-4 et 434-3 du code pénal lorsqu'ils sont commis en raison de l'état de santé ou du handicap de la victime. »

Article 84

I. - L'article L. 313-16 du code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, les mots : « Le représentant de l'Etat dans le département » sont remplacés par les mots : « L'autorité qui a délivré l'autorisation » ;

2° Il est complété par deux alinéas ainsi rédigés :

« Lorsque l'autorité qui a délivré l'autorisation est le président du conseil général et

en cas de carence de ce dernier, constatée dans des conditions fixées par décret en Conseil d'Etat, le représentant de l'Etat dans le département peut, après mise en demeure restée sans résultat, prononcer la fermeture de l'établissement ou du service. »

« Lorsque l'établissement ou le service relève d'une autorisation conjointe de l'autorité compétente de l'Etat et du président du conseil général, la décision de fermeture de cet établissement ou de ce service est prise conjointement par ces deux autorités. En cas de désaccord entre ces deux autorités, la décision de fermeture peut être prise par le représentant de l'Etat dans le département. »

II. - 1. Au premier alinéa de l'article L. 313-17 du même code, les mots : « le représentant de l'Etat dans le département » sont remplacés par les mots : « l'autorité qui a délivré l'autorisation », et au début du second alinéa, les mots : « Il peut mettre en œuvre la procédure » sont remplacés par les mots : « Elle peut mettre en œuvre la procédure ».

2. Dans la première phrase du second alinéa de l'article L. 313-18 du même code, les mots : « le représentant de l'Etat dans le département » sont remplacés par les mots : « l'autorité qui l'a délivrée ».

III. - Au début de l'article L. 331-5 du même code sont insérés les mots : « Sans préjudice de l'application des dispositions prévues à l'article L. 313-16 ».

Article 85

I. - Le I de l'article 199 septies du code général des impôts est ainsi modifié :

1° Au premier alinéa, les montants : « 1 070 EUR » et « 230 EUR » sont remplacés respectivement par les montants : « 1 525 EUR » et « 300 EUR » ;

2° Le 1° est ainsi rédigé :

« 1° Les primes afférentes à des contrats d'assurance en cas de décès, lorsque ces contrats garantissent le versement d'un capital ou d'une rente viagère à un enfant ou à tout autre parent en ligne directe ou collatérale jusqu'au troisième degré de l'assuré, ou à une personne réputée à charge de celui-ci en application de l'article 196 A bis, et lorsque ces bénéficiaires sont atteints d'une infirmité qui les empêche soit de se livrer, dans des conditions normales de rentabilité, à une activité professionnelle, soit, s'ils sont âgés de moins de dix-huit ans, d'acquérir une instruction ou une formation professionnelle d'un niveau normal ; »

3° Au 2°, les mots : « La fraction des primes représentatives de l'opération d'épargne afférente » sont remplacés par les mots : « Les primes afférentes ».

II. - Les dispositions du I s'appliquent à compter de l'imposition des revenus de 2004.

III. - Le dernier alinéa de l'article L. 132-3 du code des assurances est complété par les mots : « ou au remboursement du seul montant des primes payées, en exécution d'un contrat d'assurance de survie, souscrit au bénéfice d'une des personnes mentionnées au premier alinéa ci-dessus. »

Article 86

Le code du travail est ainsi modifié :

1° Le dernier alinéa de l'article L. 323-8-1 est ainsi rédigé :

« L'accord doit être agréé par l'autorité administrative, après avis de l'instance départementale compétente en matière d'emploi et de formation professionnelle ou du Conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des travailleurs handicapés institué par l'article L. 323-34. » ;

2° La section 3 du chapitre III du titre II du livre III est abrogée.

Article 87

I. - L'intitulé du titre II du livre VII du code de l'éducation est ainsi rédigé : « Etablissements de formation des maîtres ».

II. - Le titre II du livre VII du même code est complété par un chapitre III ainsi rédigé :

Chapitre III

« Missions et organisation de l'établissement de formation des personnels pour l'adaptation et l'intégration scolaires »

« Art. L. 723-1. - La formation professionnelle initiale et continue des personnels qui concourent à la mission d'adaptation et d'intégration scolaires des enfants et adolescents handicapés mentionnés au titre V du livre III est confiée à un établissement public national à caractère administratif placé sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur et du ministre chargé de l'éducation. »

« Cet établissement est administré par un conseil d'administration et dirigé par un directeur nommé par arrêté des ministres précités. Le conseil d'administration comprend des représentants de l'Etat, des personnalités qualifiées, des représentants des établissements publics d'enseignement supérieur et des collectivités territoriales ainsi que des représentants élus du personnel et des usagers. Il est assisté par un conseil scientifique et pédagogique. »

« Un décret fixe les attributions, les modalités d'organisation et de fonctionnement, et la composition du conseil d'administration de cet établissement. »

III. - L'article 13 de la loi n° 54-405 du 10 avril 1954 relative au développement des crédits affectés aux dépenses du ministère de l'éducation nationale pour l'exercice 1954 est abrogé.

Article 88

I. - L'article L. 232-17 du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé :

« Art. L. 232-17. - Afin d'alimenter un système d'information organisé par décret pris après avis de la Commission nationale de l'informatique et des libertés, chaque département transmet au ministre en charge des personnes âgées :

- des données comptables relatives aux dépenses nettes d'allocation personnalisée d'autonomie à la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie mentionnée à l'article L. 14-10-1 ;

- des données statistiques relatives au développement du dispositif d'allocation personnalisée d'autonomie, à ses principales caractéristiques et notamment à celles de ses bénéficiaires ainsi qu'à l'activité des équipes médico-sociales et au suivi des conventions visées respectivement aux articles L. 232-3 et L. 232-13. »

II. - Le titre IV du livre II du même code est complété par un chapitre VII ainsi rédigé :

Chapitre VII

Gestion et suivi statistique

« Art. L. 247-1. - La Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie est destinataire, dans des conditions fixées par décret, des données comptables relatives aux dépenses nettes de la prestation de compensation mentionnée à l'article L. 245-1 et de celles relatives à

l'activité des fonds départementaux de compensation du handicap définis à l'article L. 146-5. »

« Art. L. 247-2. - Dans le cadre d'un système d'information organisé par décret pris après avis de la Commission nationale de l'informatique et des libertés, les maisons départementales des personnes handicapées transmettent à la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, outre les données mentionnées à l'article L. 146-3, des données :

- relatives à leur activité, notamment en matière d'évaluation des besoins, d'instruction des demandes et de mise en œuvre des décisions prises ;

- relatives à l'activité des équipes pluridisciplinaires et des commissions des droits et de l'autonomie ;

- relatives aux caractéristiques des personnes concernées ;

- agrégées concernant les décisions mentionnées à l'article L. 241-6. »

« Art. L. 247-3. - Les données agrégées portant sur les versements opérés à la suite d'une décision de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 et sur les caractéristiques de leurs bénéficiaires sont transmises par les organismes en charge de ces prestations au ministre chargé des personnes handicapées dans des conditions fixées par décret. »

« Art. L. 247-4. - Les informations individuelles relatives aux personnes concernées par les décisions de la commission mentionnée à l'article L. 146-9 relatives aux prestations versées suite à ces décisions sont transmises au ministre chargé des personnes handicapées, dans des conditions fixées par voie réglementaire, à des fins de constitution d'échantillons statistiquement représentatifs en vue de l'étude des situations et des parcours d'insertion des personnes figurant dans ces échantillons, dans le respect des dispositions de l'article 7 bis de la loi n° 51-711 du 7 juin 1951 sur l'obligation, la coordination et le secret en matière de statistiques et des dispositions de la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés. »

« Art. L. 247-5. - Les résultats de l'exploitation des données recueillies conformément aux articles L. 247-3 et L. 247-4 sont transmis par le ministre chargé des personnes handicapées au Conseil national consultatif des personnes handicapées mentionné à l'article L. 146-1, à l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap créé à l'article L. 114-3-1 et à la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. Le ministre en assure la publication régulière. »

« Art. L. 247-6. - Les modalités d'échange, entre les ministres en charge des personnes âgées et des personnes handicapées, du travail et de l'éducation nationale et la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, des informations relatives aux personnes âgées et aux personnes handicapées dont ils sont respectivement destinataires, sont fixées en annexe à la convention d'objectifs et de gestion mentionnée à l'article L. 14-10-1. »

« Art. L. 247-7. - Les données agrégées et les analyses comparatives effectuées par les ministres en charge des personnes âgées et des personnes handicapées, du travail et de l'éducation nationale et la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, relatives aux personnes âgées et aux personnes handicapées, sont communiquées aux départements et, pour ce qui concerne les personnes handicapées, aux maisons départementales des personnes handicapées. »

Article 89

Les articles 27, 28 et 29 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées sont abrogés.

Article 90

I. - L'intitulé du chapitre VI du titre IV du livre II du code de l'action sociale et des familles est ainsi rédigé : « Personnes atteintes de syndrome autistique et personnes atteintes de polyhandicap ».

II. - L'article L. 246-1 du même code est ainsi modifié :

1° Dans le dernier alinéa, les mots : « et eu égard aux moyens disponibles » sont supprimés ;

2° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Il en est de même des personnes atteintes de polyhandicap. »

Article 91

L'article L. 1141-2 du code de la santé publique est ainsi modifié :

1° Dans le premier alinéa, après les mots : « du fait de leur état de santé », sont insérés les mots : « ou d'un handicap » ;

2° Dans le deuxième alinéa, après les mots : « de son état de santé », sont insérés les mots : « ou de son handicap ».

Article 92

Le Gouvernement est autorisé, dans les conditions prévues à l'article 38 de la Constitution, à prendre dans un délai de douze mois, par ordonnances, les mesures de nature législative permettant de rendre applicables à Mayotte, en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française, à Wallis-et-Futuna et dans les Terres australes et antarctiques françaises, avec les adaptations nécessaires, les dispositions de la présente loi relevant, dans ces territoires, du domaine de compétence de l'Etat.

Les projets d'ordonnances sont soumis pour avis :

1° Lorsque leurs dispositions sont relatives à Mayotte, au conseil général de Mayotte dans les conditions prévues à l'article L. 3551-12 du code général des collectivités territoriales ;

2° Lorsque leurs dispositions sont relatives à la Nouvelle-Calédonie, à l'institution compétente dans les conditions définies par la loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie ;

3° Lorsque leurs dispositions sont relatives à la Polynésie française, à l'institution compétente dans les conditions définies par la loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française ;

4° Lorsque leurs dispositions sont relatives aux îles Wallis et Futuna, à l'assemblée territoriale des îles Wallis et Futuna.

Pour chaque ordonnance, un projet de loi de ratification est déposé devant le Parlement dans un délai de six mois à compter de sa publication.

Article 93

La présente loi s'applique à Saint-Pierre-et-Miquelon, à l'exception des dispositions des articles 14, 30, 41, 43, 44, des III à V de l'article 45, des articles 46, 49, 50, du IV de l'article 65 et de celles des I et II de l'article 85, et sous réserve des adaptations suivantes :

1° Le chapitre unique du titre III du livre V du code de l'action sociale et des familles

est complété par un article L. 531-7 ainsi rédigé :

« Art. L. 531-7. - I. - Pour l'application à Saint-Pierre-et-Miquelon du septième alinéa de l'article L. 245-6, les mots : "mentionnées au 2° du I de l'article 199 septies du code général des impôts sont supprimés.

« II. - Pour l'application à Saint-Pierre-et-Miquelon de la première phrase de l'article L. 241-9, les mots : "juridiction du contentieux technique de la sécurité sociale sont remplacés par les mots : "juridiction de droit commun.

« III. - Pour l'application à Saint-Pierre-et-Miquelon de l'article L. 146-3, la référence : "et L. 432-9 est supprimée. » ;

2° Après le huitième alinéa de l'article L. 531-5 du même code, sont insérés deux alinéas ainsi rédigés :

- "maison départementale des personnes handicapées par "maison territoriale des personnes handicapées ;

- "conseil départemental consultatif des personnes handicapées par "conseil territorial consultatif des personnes handicapées. » ;

3° Après le deuxième alinéa de l'article L. 251-1 du code de l'éducation, sont insérés cinq alinéas ainsi rédigés :

« Pour l'application du présent code à Saint-Pierre-et-Miquelon, les mots mentionnés ci-dessous sont respectivement remplacés par les mots suivants :

- "le département par "la collectivité de Saint-Pierre-et-Miquelon ;

- "préfet de région et "préfet de département par "représentant de l'Etat dans la collectivité. »

« Le quatrième alinéa de l'article L. 112-1 est ainsi rédigé :

« Lorsqu'une intégration en milieu ordinaire a été décidée pour l'enfant, l'adolescent ou l'adulte handicapé par la commission mentionnée à l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles mais que les conditions d'accès à l'établissement la rendent impossible, les surcoûts imputables à la scolarisation dans un établissement plus éloigné sont à la charge de l'Etat ou de la collectivité territoriale compétente s'agissant de la construction, de la reconstruction ou de l'extension des locaux. » ;

4° Le dernier alinéa de l'article L. 251-1 du même code est supprimé ;

5° La section 8 du chapitre II du titre III du livre VIII du code du travail est complétée par un article L. 832-11 ainsi rédigé :

« Art. L. 832-11. - Pour son application à Saint-Pierre-et-Miquelon, à l'article L. 323-31, les mots : "représentant de l'Etat dans la région sont remplacés par les mots : "représentant de l'Etat dans la collectivité. » ;

6° L'article L. 161-2 du code de la construction et de l'habitation est ainsi rédigé :

« Art. L. 161-2. - Les dispositions du présent livre ne s'appliquent pas à Saint-Pierre-et-Miquelon, à l'exception des articles L. 111-5, L. 111-6, L. 111-7, L. 111-7-1, L. 111-7-3 à L. 111-8-3-1, L. 111-9 à L. 111-41, L. 112-8 à L. 112-11, L. 112-15, L. 124-1, L. 125-1 à L. 125-2-4, L. 131-1 à L. 131-6 et L. 151-1 à L. 152-10, sous réserve des adaptations suivantes :

« - dans l'article L. 111-7, les mots : "des locaux d'habitation, qu'ils soient la propriété de personnes privées ou publiques sont supprimés ;

- la dernière phrase de l'article L. 111-7-1 est supprimée ;

- dans l'article L. 111-7-4, la référence : "L. 111-7-2 est supprimée ;

- dans l'article L. 152-4, les références : "L. 112-17, L. 125-3 ainsi que le deuxième alinéa du 2° sont supprimés ;

- dans l'article L. 111-8, les mots : "Conformément au troisième alinéa de l'article L. 421-3 du code de l'urbanisme sont supprimés, et les mots : "le permis de construire ne peut

être délivré sont remplacés par les mots : « l'autorisation de construire ne peut être délivrée ;

- dans l'article L. 111-8-2, les mots : « Ainsi qu'il est dit à l'article L. 421-1 du code de l'urbanisme, le permis de construire sont remplacés par les mots : « L'autorisation de construire ;

- le premier alinéa de l'article L. 151-1 est supprimé. » ;

7° Après l'article L. 121-20-1 du code des communes applicable à Saint-Pierre-et-Miquelon, il est inséré un article L. 121-20-2 ainsi rédigé :

« Art. L. 121-20-2. - Dans les communes de 5 000 habitants et plus, il est créé une commission communale pour l'accessibilité aux personnes handicapées composée notamment des représentants de la commune, d'associations d'usagers et d'associations représentant les personnes handicapées.

« Cette commission dresse le constat de l'état d'accessibilité du cadre bâti existant, de la voirie, des espaces publics et des transports. Elle établit un rapport annuel présenté au conseil municipal et fait toutes propositions utiles de nature à améliorer la mise en accessibilité de l'existant. »

« Le rapport présenté au conseil municipal est transmis au représentant de l'Etat dans la collectivité, au président du conseil général, au conseil territorial consultatif des personnes handicapées ainsi qu'à tous les responsables des bâtiments, installations et lieux de travail concernés par le rapport. »

« Le maire préside la commission et arrête la liste de ses membres. »

« Des communes peuvent créer une commission intercommunale. Celle-ci exerce pour l'ensemble des communes concernées les missions d'une commission communale. Cette commission intercommunale est présidée par l'un des maires des communes, qui arrêtent conjointement la liste de ses membres. »

« Lorsque la compétence en matière de transports est exercée au sein d'un établissement public de coopération intercommunale, la commission pour l'accessibilité aux personnes handicapées doit être créée auprès de ce groupement. Elle est alors présidée par le président de l'établissement. La création d'une commission intercommunale est obligatoire pour les établissements publics de coopération intercommunale compétents en matière de transports, dès lors qu'ils regroupent 5 000 habitants ou plus. » ;

8° Les quatrième et cinquième alinéas de l'article L. 131-4 du même code sont remplacés par un 3° ainsi rédigé :

« 3° Réserver sur la voie publique ou dans tout autre lieu de stationnement ouvert au public des emplacements de stationnement aménagés aux véhicules utilisés par les personnes titulaires de la carte de stationnement prévue à l'article L. 241-3-2 du code de l'action sociale et des familles. » ;

9° Pour l'application à Saint-Pierre-et-Miquelon de l'article 48 de la présente loi, les mots : « préfet de région » et « préfet de département » sont remplacés par les mots : « représentant de l'Etat dans la collectivité ».

Article 94

L'article L. 312-7 du code de l'action sociale et des familles est ainsi modifié :

1° Le quatrième alinéa (3°) est remplacé par sept alinéas ainsi rédigés :

« 3° Créer des groupements de coopération sociale ou médico-sociale. Outre les missions dévolues aux catégories de groupements mentionnées au 2°, le groupement de coopération peut :

a) Permettre les interventions communes des professionnels des secteurs sociaux,

médico-sociaux et sanitaires, des professionnels salariés du groupement ainsi que des professionnels associés par convention ;

b) Etre autorisé, à la demande des membres, à exercer directement les missions et prestations des établissements et services énoncés à l'article L. 312-1 et à assurer directement, à la demande de l'un ou plusieurs de ses membres, l'exploitation de l'autorisation après accord de l'autorité l'ayant délivrée ;

c) Etre chargé de procéder aux fusions et regroupements mentionnés au 4° du présent article. »

« Ils peuvent être constitués entre professionnels des secteurs sociaux et médico-sociaux et sanitaires, entre ces professionnels, les établissements et personnes gestionnaires de services mentionnés à l'article L. 312-1 du présent code et les établissements de santé mentionnés à l'article L. 6133-1 du code de la santé publique. Peuvent y être associés, par conventions, des professionnels médicaux et paramédicaux du secteur libéral ou du secteur public n'exerçant pas dans les établissements et services des membres adhérents. »

« L'avant-dernier alinéa de l'article L. 6133-1 et l'article L. 6133-3 du code précité sont applicables, sous réserve des dispositions du présent code, aux groupements de coopération sociale ou médico-sociale. »

« Les actions du groupement réalisées au profit d'un seul de ses membres sont financées par celui-ci sur le budget correspondant. »

2° Il est complété par un alinéa ainsi rédigé :

« Les mesures d'application du présent article sont, en tant que de besoin, déterminées par décret en Conseil d'Etat. »

TITRE VIII : DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Article 95

I. - Les bénéficiaires de l'allocation compensatrice prévue au chapitre V du titre IV du livre II du code de l'action sociale et des familles dans sa rédaction antérieure à la présente loi en conservent le bénéfice tant qu'ils en remplissent les conditions d'attribution. Ils ne peuvent cumuler cette allocation avec la prestation de compensation.

Ils peuvent toutefois opter pour le bénéfice de la prestation de compensation, à chaque renouvellement de l'attribution de l'allocation compensatrice. Ce choix est alors définitif. Lorsque le bénéficiaire n'exprime aucun choix, il est présumé vouloir désormais bénéficier de la prestation de compensation.

Il n'est exercé aucun recours en récupération de l'allocation compensatrice pour tierce personne ni à l'encontre de la succession du bénéficiaire décédé, ni sur le légataire ou le donataire. Il est fait application des mêmes dispositions aux actions de récupération en cours à l'encontre de la succession du bénéficiaire décédé pour le remboursement des sommes versées au titre de l'allocation compensatrice pour tierce personne et aux décisions de justice concernant cette récupération, non devenues définitives à la date d'entrée en vigueur de la présente loi.

II. - Les bénéficiaires de l'allocation compensatrice pour tierce personne prévue au chapitre V du titre IV du livre II du code de l'action sociale et des familles dans sa rédaction antérieure à la publication de la présente loi conservent le bénéfice de l'exonération des cotisations sociales patronales pour l'emploi d'une aide à domicile prévue à l'article L. 241-10 du code de la sécurité sociale dans sa rédaction antérieure à la publication de la présente loi, jusqu'au terme de la période pour laquelle cette allocation leur avait été attribuée, ou

jusqu'à la date à laquelle ils bénéficient de la prestation de compensation prévue aux articles L. 245-1 et suivants du code de l'action sociale et des familles.

III. - Jusqu'à la parution du décret fixant, en application de l'article L. 245-1 du code de l'action sociale et des familles, les critères relatifs au handicap susceptibles d'ouvrir droit à la prestation de compensation, cette dernière est accordée à toute personne handicapée remplissant la condition d'âge prévue audit article et présentant une incapacité permanente au moins égale au pourcentage fixé par le décret prévu au premier alinéa de l'article L. 821-1 du code de la sécurité sociale.

IV. - Les bénéficiaires du complément d'allocation aux adultes handicapés prévu au titre II du livre VIII du code de la sécurité sociale dans sa rédaction antérieure à la publication de la présente loi en conservent le bénéfice, dans les mêmes conditions, jusqu'au terme de la période pour laquelle l'allocation aux adultes handicapés au titre de laquelle ils perçoivent ce complément leur a été attribuée ou, lorsqu'ils ouvrent droit à la garantie de ressources pour les personnes handicapées ou à la majoration pour la vie autonome visées respectivement aux articles L. 821-1-1 et L. 821-1-2, jusqu'à la date à laquelle ils bénéficient de ces avantages.

V. - Les dispositions des 2° et 3° du I de l'article 16 entrent en vigueur le 1er juillet 2005.

Article 96

I. - Les dispositions des I, II, III, IV et VI de l'article 27, les dispositions de l'article 37 et les dispositions des IV à VII de l'article 38 entreront en vigueur le 1er janvier 2006. Entre la date de publication de la présente loi et le 1er janvier 2006, la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées prend les décisions visées à l'article L. 323-12 du code du travail, abrogé à compter du 1er janvier 2006.

II. - Pendant une période de deux ans à compter du 1er janvier 2006, les travailleurs reconnus handicapés par la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel mentionnée à l'article L. 323-11 du code du travail dans sa rédaction antérieure à la présente loi et classés en catégorie C en vertu de l'article L. 323-12 du même code abrogé par la présente loi sont considérés comme des travailleurs présentant un handicap lourd pour l'application des dispositions du III de l'article 27.

Pendant une période de deux ans à compter du 1er janvier 2006, les entreprises continuent à bénéficier des droits acquis au titre de l'article L. 323-6 du code du travail dans sa rédaction antérieure à la présente loi, pour toute embauche, avant le 1er janvier 2006, de travailleurs reconnus handicapés par la commission technique d'orientation et de reclassement professionnel mentionnée à l'article L. 323-11 du même code dans sa rédaction antérieure à la présente loi, et classés en catégorie C en vertu de l'article L. 323-12 dudit code abrogé par la présente loi.

Article 97

Les dispositions de l'article 36 entreront en vigueur le 1er janvier 2006.

Article 98

Le montant des contributions mentionnées à l'article 36 est réduit de 80 % pour l'année 2006, de 60 % pour l'année 2007, de 40 % pour l'année 2008 et de 20 % pour l'année 2009.

Article 99

Les dispositions du VI de l'article 19 entreront en vigueur le 1er janvier 2006.

Article 100

I. - A titre transitoire, le Fonds de solidarité vieillesse gère la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie instituée par la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 relative à la solidarité pour l'autonomie des personnes âgées et des personnes handicapées.

Dans le troisième alinéa de l'article L. 135-1 du code de la sécurité sociale, les mots : « jusqu'au 30 juin 2005 » sont remplacés par les mots : « jusqu'à une date fixée par arrêté des ministres chargés des personnes âgées, des personnes handicapées, du budget et de la sécurité sociale qui ne peut être postérieure au 31 décembre 2005 ».

II. - L'article L. 14-10-5 du code de l'action sociale et des familles prend effet à compter du 1er janvier 2006.

Pour l'année 2005, les crédits mentionnés aux 1° et 2° de l'article 13 de la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 précitée sont affectés au financement des mesures suivantes :

1° Pour ce qui concerne le 1° de l'article 13 :

a) La contribution aux régimes de base d'assurance maladie prévue au I de l'article 12 de la loi de financement de la sécurité sociale pour 2005 (n° 2004-1370 du 20 décembre 2004)

b) Les dépenses de prévention et d'animation pour les personnes âgées ;

c) Par voie de fonds de concours créé par l'Etat, les opérations d'investissement et d'équipement, notamment pour la mise aux normes techniques et de sécurité des établissements pour personnes âgées ;

d) Par voie de subvention, une contribution financière :

- aux opérations d'investissement liées au développement de l'offre de lits médicalisés et aux adaptations architecturales concernant la prise en charge des personnes souffrant de troubles de la désorientation ;

- à la mise en œuvre des nouvelles normes techniques, sanitaires et de sécurité ;

2° Pour ce qui concerne le 2° de l'article 13 :

a) La contribution aux régimes de base d'assurance maladie prévue au II de l'article 12 de la loi de financement de la sécurité sociale pour 2005 précitée ;

b) Les crédits de cette section peuvent également financer, par voie de fonds de concours créé par l'Etat :

- les établissements mentionnés au a du 5° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles, dans les conditions définies à l'article L. 314-4 du même code ;

- les subventions aux organismes intervenant dans le secteur du handicap, notamment les services gestionnaires d'auxiliaires de vie ;

- les contributions aux départements pour accompagner leur effort en faveur de l'accompagnement à domicile des personnes handicapées ;

- les dispositifs pour la vie autonome définis par arrêté du ministre chargé de l'action sociale ;

- les aides à l'installation et à la mise en œuvre des maisons départementales des personnes handicapées ou aux structures les préfigurant ;

- les opérations d'investissement et d'équipement, notamment pour la mise aux normes techniques et de sécurité des établissements pour personnes handicapées ;

- les contributions au fonds interministériel pour l'accessibilité aux personnes handicapées des locaux recevant du public ;

- les contributions au fonds d'intervention pour les services, l'artisanat et le commerce.

Les montants de ces différents concours et leurs modalités de versement sont fixés par arrêté des ministres chargés des personnes âgées, des personnes handicapées, du budget et de la sécurité sociale.

III. - Le 5° de l'article 13 de la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 précitée est ainsi rédigé :

« 5° Un prélèvement sur les ressources encaissées par la caisse, réparti à égalité entre les sections mentionnées aux 1° et 2°, pour financer :

a) Le remboursement au Fonds de solidarité vieillesse des charges qui lui incombent au titre de la gestion de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie pendant la période transitoire ;

b) Les frais d'installation et de démarrage de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie et des systèmes d'information nationaux. »

IV. - Les crédits affectés, au titre de l'exercice 2005, aux dépenses mentionnées aux 1° et 2° de l'article 13 de la loi n° 2004-626 du 30 juin 2004 précitée qui n'ont pas été consommés à la clôture de l'exercice donnent lieu à report automatique sur l'exercice suivant, dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Article 101

Les textes réglementaires d'application de la présente loi sont publiés dans les six mois suivant la publication de celle-ci, après avoir été transmis pour avis au Conseil national consultatif des personnes handicapées.

L'ensemble des textes réglementaires d'application du chapitre II du titre IV de la présente loi sera soumis pour avis au Conseil supérieur pour le reclassement professionnel et social des travailleurs handicapés institué à l'article L. 323-34 du code du travail.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 11 février 2005.

Jacques Chirac

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,

Jean-Pierre Raffarin

Le ministre de l'éducation nationale,

de l'enseignement supérieur

et de la recherche,

François Fillon

Le ministre de l'intérieur,

de la sécurité intérieure

et des libertés locales,

Dominique de Villepin

Le ministre de l'emploi, du travail

et de la cohésion sociale,

Jean-Louis Borloo

Le ministre des solidarités,

de la santé et de la famille,
Philippe Douste-Blazy
Le garde des sceaux, ministre de la justice,
Dominique Perben
Le ministre de l'économie,
des finances et de l'industrie,
Hervé Gaymard
Le ministre de l'équipement, des transports,
de l'aménagement du territoire,
du tourisme et de la mer,
Gilles de Robien
Le ministre de la fonction publique
et de la réforme de l'Etat,
Renaud Dutreil
Le ministre de l'agriculture, de l'alimentation,
de la pêche et de la ruralité,
Dominique Bussereau
Le ministre de la culture
et de la communication,
Renaud Donnedieu de Vabres
Le ministre des petites et moyennes entreprises,
du commerce, de l'artisanat,
des professions libérales
et de la consommation,
Christian Jacob
La ministre de l'outre-mer,
Brigitte Girardin
La ministre déléguée à l'intérieur,
Marie-Josée Roig
Le ministre délégué au budget
et à la réforme budgétaire,
porte-parole du Gouvernement,
Jean-François Copé
Le ministre délégué à la recherche,
François d'Aubert
Le ministre délégué aux relations du travail,
Gérard Larcher
Le ministre délégué au logement et à la ville,
Marc-Philippe Daubresse
La secrétaire d'Etat aux personnes handicapées,
Marie-Anne Montchamp
La secrétaire d'Etat aux personnes âgées,
Catherine Vautrin
Le secrétaire d'Etat à la réforme de l'Etat,
Eric Woerth
Le secrétaire d'Etat aux transports
et à la mer,
François Goulard

Le secrétaire d'Etat à l'agriculture,
à l'alimentation, à la pêche
et à la ruralité,
Nicolas Forissier

(1) Travaux préparatoires : loi n° 2005-102.

Sénat :

Projet de loi n° 183 (2003-2004) ;

Rapport de M. Paul Blanc, au nom de la commission des affaires sociales, n° 210 (2003-2004)

Discussion les 24, 25, 26 février 2003 et adoption le 1er mars 2003.

Assemblée nationale :

Projet de loi, adopté par le Sénat en première lecture, n° 1465 ;

Rapport de M. Jean-François Chossy, au nom de la commission des affaires culturelles, n° 1599 ;

Discussion les 1er, 2, 3, 8 et 9 juin 2004 et adoption le 15 juin 2004.

Sénat :

Projet de loi, modifié par l'Assemblée nationale, n° 346 (2003-2004) ;

Rapport de M. Paul Blanc, au nom de la commission des affaires sociales, n° 20 (2004-2005)

Discussion les 19, 20 et 21 octobre 2004 et adoption le 21 octobre 2004.

Assemblée nationale :

Projet de loi, adopté avec modifications par le Sénat en deuxième lecture, n° 1880 ;

Rapport de M. Jean-François Chossy, au nom de la commission des affaires culturelles, n°1991 ;

Discussion les 20 à 22 décembre 2004 et adoption le 18 janvier 2005.

Sénat :

Projet de loi, modifié par l'Assemblée nationale en deuxième lecture, n° 146 (2004-2005) ;

Rapport de M. Paul Blanc, au nom de la commission mixte paritaire, n° 152 (2004-2005) ;

Discussion et adoption le 27 janvier 2005.

Assemblée nationale :

Rapport de M. Jean-François Chossy, au nom de la commission mixte paritaire, n° 2038 ;

Discussion et adoption le 3 février 2005.

Annexe 5. Charte Université/Handicap

CHARTRE UNIVERSITE / HANDICAP

Entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR), le ministère du travail, des relations sociales et des solidarités (MTRSS) et la Conférence des Présidents d'Université (CPU) :

Préambule :

Les étudiants handicapés sont des personnes ayant des capacités et des souhaits de réussite universitaire et d'intégration professionnelle mais présentant des déficiences ou des troubles qui peuvent générer des incapacités.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a profondément changé les obligations des universités en matière d'accueil des personnes handicapées. Son article 20 prévoit que « les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études ». Le même article précise par ailleurs que pour assurer les fonctions d'aide à l'accueil et à l'intégration, « des assistants d'éducation peuvent être recrutés par l'Etat ».

La Direction générale de l'enseignement supérieur a rappelé à plusieurs reprises son attachement à l'intégration des étudiants handicapés dans de bonnes conditions, en préconisant en particulier la création de véritables services dédiés.

Enfin, l'intégration des étudiants handicapés dans les universités s'inscrit dans l'esprit de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence, signée par le MESR, la CPU et d'autres partenaires le 17 janvier 2005. Le handicap est défini à l'article L. 114 du code de l'action sociale et de la famille au terme duquel « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de la 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 ».

La présente charte se donne pour objectifs :

- d'améliorer la cohérence et la lisibilité du dispositif d'accueil des étudiants handicapés et les responsabilités politiques, techniques et financières, de chacun des partenaires ;
- d'encourager l'implication des responsables politiques universitaires dans le dispositif d'accueil des étudiants handicapés, en particulier par la circulation de l'information, la création de services dédiés et la désignation d'un responsable d'accueil, pivot du dispositif ;
- de faciliter l'abondement des moyens individuels ou collectifs nécessaires à la mise en œuvre des objectifs de la loi du 11 février 2005 ;

- de rétablir l'égalité des chances entre étudiants valides et handicapés en renforçant l'autonomie de ces derniers.

Article 1 :

Les signataires contribuent à l'accompagnement des étudiants handicapés dans le but de favoriser leur autonomie et l'égalité des chances dans leur parcours universitaire avec les autres étudiants.

Article 2 :

Une structure dédiée à l'accueil des étudiants handicapés est créée dans chaque établissement. Cette structure est nécessairement un lieu bien identifié dans l'université, avec une permanence horaire affichée, animée par un personnel compétent et formé. Elle dispose d'une ligne budgétaire spécifique.

Son rôle et sa mission sont notamment :

- le repérage des futurs étudiants en lien avec les enseignants référents du lycée et la préparation à la rentrée universitaire;
- l'accueil et le suivi tout au long de l'année des étudiants handicapés ;
- la participation à l'analyse des besoins de l'étudiant, en liaison avec les équipes pluridisciplinaires des Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH).
- la coordination avec les UFR et leurs équipes enseignantes, les scolarités, les services d'examen, etc.
- la coordination et la mutualisation de compétences, notamment dans la prise en considération de la situation de handicap de l'étudiant, avec d'autres services de l'université : SUMPPS, SCUIO, service des stages, SUAPS, service des TICE, services culturels...
- un travail autour de l'insertion professionnelle des étudiants handicapés impliquant des liens externes avec le FIPHFP, l'AGEFIPH, l'ANPE, l'APEC, les entreprises, et prenant appui sur les plates-formes d'insertion professionnelle et/ou portant par exemple sur l'organisation de forums « emploi/handicap » et l'utilisation du site handi-up...

La structure d'accueil est dirigée par un responsable désigné par le président d'université. Il organise l'ensemble des missions de la structure d'accueil, met en œuvre et gère les moyens qui lui sont consacrés. Il est le rédacteur des documents cités à l'article 6, et participe à la rédaction de la partie du projet d'établissement relative à l'accueil des étudiants handicapés.

Sous la responsabilité du président d'université, de par sa capacité à concourir à l'analyse des besoins de l'étudiant en situation d'étude, il est l'interlocuteur naturel de toutes les structures internes ou externes associées, en particulier de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, avec laquelle le service peut être lié par convention. Au niveau national il est en relation avec les autres responsables d'accueil.

Article 3 :

Les signataires visent à assurer l'égalité des chances de réussite universitaire entre tous les étudiants.

Dans cette optique, le projet de formation de l'étudiant handicapé, ambitieux et réaliste, s'accompagne d'un bilan des acquis fonctionnels qui prend en considération le cursus envisagé à l'entrée dans l'enseignement supérieur (maîtrise de la prise de notes en Braille, de la déambulation, de l'utilisation de l'ordinateur avec ses outils adaptés, du français écrit...).

La mise en œuvre de ce projet vise à renforcer l'estime de soi, conforter le choix personnel du parcours de formation, le cas échéant en aménageant celui-ci, voire parfois à accompagner un

changement d'orientation par la prise de conscience d'une erreur de choix ou d'une impossibilité de réaliser ses ambitions.

Article 4 :

Compte tenu des articles précédents, l'université s'engage à :

- mettre en œuvre le projet de formation avec l'étudiant ;
- mettre en œuvre les moyens nécessaires à sa réalisation avec les partenaires et prestataires adéquats (MDPH, MESR, collectivités territoriales, associations...).

La présente charte définit en annexe la répartition de la prise en charge financière des aides individuelles accordées aux étudiants, en application de la loi du 11 février 2005.

Article 5 :

Les universités définissent les moyens logistiques nécessaires à la création d'une structure dédiée, les équipements collectifs (aménagement des bibliothèques universitaires, matériel pédagogique) ainsi que les services (rémunération d'étudiants preneurs de note, etc.) dont elles souhaitent la pérennisation.

Ce travail d'analyse donne lieu à la rédaction d'un document synthétisant les projets de l'établissement. Cette fiche d'action opérationnelle sera transmise au MESR.

Article 6 :

En contrepartie, le MESR examine les projets qui lui sont présentés et définit les financements possibles, en particulier dans le cadre de la politique contractuelle.

Article 7 :

Les établissements proposent à leurs différents conseils l'adoption de la charte, qui pourra être annexée à leur projet d'établissement.

Article 8 :

Un bilan d'activité est présenté chaque année au CEVU et au CA de l'établissement.

Article 9 :

La présente charte est signée pour une durée de deux ans. Elle prend effet à date de signature et est reconductible tacitement, pour une durée de deux ans.

Les signataires peuvent dénoncer la présente charte par envoi d'un courrier recommandé à l'autre partie.

Jean-Pierre Finance

La conférence des Présidents d'Université

Valérie Péresse

La ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche

Xavier Bertrand

Le ministre du travail, des relations sociales et de la solidarité

Valérie Létard

Le secrétaire d'état chargé des solidarités

CORPUS

Corpus I. Etudiant n°1 : entretien enseignant EN1 n°1

Le 7 octobre 2009

Étudiant n°1 - ET1

Age : 23 ans

Sexe : masculin

Études en cours : licence Sciences du langage

Type de déficience visuelle : (catégorie IV) acuité visuelle corrigée inférieure à (0,02) 1/50 mais perception lumineuse préservée.

Outil informatique : lecteur d'écran (synthèse vocale)

ET1 : étudiant n°1

EN1 : enseignant n°1

- ET1 1. bonjour !
- EN1 2. bonjour ! alors comment se passe cette première semaine ?
- ET1 3. bien surtout avec deux profs
- EN1 4. quel est votre parcours ?
- ET1 5. j'ai une maîtrise en langues et lettres française je finis en janvier
- EN1 6. pour faire quoi par la suite ?
- ET1 7. je pensais faire psycholinguistique mais les cours de MCC me plaisent
8. et du coup je pense m'orienter vers la linguistique et l'intelligence
9. artificielle
- EN1 10. qu'est-ce que je peux faire pour qu'on ait une relation d'enseignement
11. stable ? comme mettre les cours à disposition? [...]pour interactions et
12. technologies je suis en train de faire des modifications en temps réel +

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

13. j'arriverai pas à anticiper je peux vous envoyer les cours de la semaine
14. dernière [...] comment vous faites pour avoir accès aux cours ? pour la
15. lecture des diapositives comment vous faites ?
- ET1 16. je n'ai aucun accès c'est pas ce qui est écrit dans le cours ?
- EN1 17. ça sert comme une structure + une trace les cours enrichissent ce
18. document
- ET1 19. on peut les convertir en HTM ou Word ?
- EN1 20. il me semble que c'est difficile pour vous car c'est spatialisé selon,
21. selon la complexité du diaporama je mets aussi le HTM vous me direz
22. si ça vous va + je mets le CM et le TD et les articles [...] vous voyez un
23. tout petit peu le début de ces cours et si vous avez un problème vous
24. venez me voir + qu'est-ce que vous allez prendre pour la validation ?
- ET1 25. le dossier

Corpus II. Etudiant n°1 : entretien n°1

Le 9 octobre 2009

ENQ : enquêteur

ET1 : étudiant n°1 inscrit en Sciences du langage

PA1 : pair n°1

PA2 : pair n°2

PA3 : pair n°3

- ENQ 1. est ce qu'il t'arrive de te sentir invisible aux yeux des autres du fait
2. que toi tu les vois pas en fait ?
- ET1 3. euh: non pas du tout
- ENQ 4. non ?
- ET1 5. pour moi non pour les autres je sais pas
- ENQ 6. ok mais au niveau de la communication par exemple quand tu es
7. en cours ?
- ET1 8. ah oui ! là c'est oui tu peux dire que oui
- ENQ 9. que tu te sens invisible aux yeux des autres étudiants ?
- ET1 10. oui complètement invisible alors là complètement à part mes
11. assistantes je connais personne dans la classe à part PA1
- ENQ 12. toujours pas ?
- ET1 13. toujours pas + que PA1 c'est tout
- ENQ 14. c'est ça + donc t'as l'impression que eux ils te voient pas
- ET1 15. voilà
- ENQ 16. et donc toi du fait que t'as l'impression qu'ils te voient pas toi tu vas pas
17. vers eux ?
- ET1 18. bah bien sûr je vais pas aller vers des inconnus moi

- ENQ 19. et est-ce qu'un outil comme Facebook en fait ça te permet: tu as
20. l'impression en fait d'être plus visible à leurs yeux ?
- ET1 21. oui il y a par exemple PA2 je lui parle sur Facebook et jamais en
22. présence j'ai jamais dit bonjour en présent en vrai quoi je lui parle que
23. sur Facebook elle est dans la même classe que moi même les autres
24. je leur parle sur le forum là là-bas dans Facebook et en vrai ben je leur
25. parle jamais hein déjà personne vient me parler donc euh moi je vais
26. pas euh pour leur parler
- ENQ 27. mais ils te parlent sur Facebook?
- ET1 28. sur Facebook oui on se parle enfin eux: y'a que PA2 et une autre fille
29. c'est tout + les autres je les ai pas eu en contact
- ENQ 30. est-ce que tu pourrais dire qu'il est exact de penser qu'en fait Facebook
31. abolit la barrière du handicap dans les relations de groupe ?
- ET1 32. oui
- ENQ 33. on reste quand même dans le contexte universitaire pas au-delà ?
- ET1 34. oui, oui
- ENQ 35. est-ce que tu utilises d'autres réseaux sociaux?
- ET1 36. ben d'autres réseaux sociaux y'a que Msn et Skype c'est tout
- ENQ 37. oui mais là tu ne fais pas de collaboration au niveau universitaire
- ET1 38. non, non
- ENQ 39. ça reste sur une sphère privé?
- ET1 40. oui, oui
- ENQ 41. le réseau social que tu utilises c'est Facebook?
- ET1 42. oui, oui c'est Facebook
- ENQ 43. oui mais en fait qu'est-ce que tu y trouves comme utilité à part ce côté
44. de rompre les barrières avec les autres de pouvoir communiquer plus
45. facilement avec les autres qu'en présentiel? et quoi d'autre?
- ET1 46. et ben sur Facebook je peux voir les infos comme par exemple l'absence
47. des profs ou la date des examens y'a en fait le groupe L3 MCC c'est par
48. exemple: avant hier on nous a dit que monsieur EN1 sera absent et sera
49. remplacé par telle ou telle personne
- ENQ 50. parce qu'en fait je me suis faite la réflexion que sur les panneaux
51. d'affichage tu pouvais pas aller lire les infos

- ET1 52. ben non
- ENQ 53. et que c'est pénible d'aller se déplacer pour y accéder et que là du coup
54. c'est une fenêtre ouverte sur les infos
- ET1 55. ça reste assez limité disons que ça concerne que les infos qui concernent
56. les profs et les examens y'a pas d'infos genre y'a une conférence tel ou
57. tel jour y'a une fête tel ou tel jour en fait parce que le groupe c'est pas
58. la fac qui l'a fait c'est un étudiant c'est le délégué
- ENQ 59. ah c'est le délégué en fait qui a ouvert le groupe
- ET1 60. il a décidé avec la collaboration des profs il a pris la permission des
61. profs pour que les infos passent sur Facebook
- ENQ 62. ah d'accord il a demandé l'autorisation
- ET1 63. oui, oui il a demandé l'autorisation des profs mais ce serait bien si par
64. exemple la responsable de la licence si elle faisait un groupe officiel ou
65. donnait son soutien au groupe L3 MCC comme ça y aurait toutes les
66. infos absolument toutes + les conférences + les soutenances de thèse
67. qui pourraient nous intéresser
- ENQ 68. mais en fait tout ça ça arrive sur les listes étudiants sur les mails vous
69. les recevez
- ET1 70. oui, oui mais attends quand tu es sur Facebook l'info tu la trouves
71. devant toi dès que tu ouvres internet alors que l'e-mail c'est toi qui dois
72. aller consulter tes mails à chaque fois et voir s'il n'y a pas de nouvelles
73. infos
- ENQ 74. pourquoi parce que chez toi Facebook s'ouvre automatiquement?
- ET1 75. ben en fait ce que PA3 a fait c'est pas un groupe c'est comme un contact
76. en fait quand il y a une info elle s'affiche automatiquement sur ton mur
77. tu dois pas aller chercher dans le groupe na na na s'il y a une info elle
78. s'affiche directement sur ton mur c'est ce qui est bien en fait
- ENQ 79. en fait sur Webct y'a un forum ouvert où vous pouvez échanger les
80. infos entre vous mais personne s'en sert les EAD s'en servent et sur le
81. Webct tu peux voir les étudiants qui sont connectés et échanger aussi
82. des infos avec eux par le clavardage échanger des infos aussi c'est l'outil
83. de la fac
- ET1 84. je pense pas que ce soit compatible ça avec mon lecteur d'écran

- ENQ 85. à l'occasion on l'essaiera
- ET1 86. Webct c'est intéressant c'est pas mal du tout mais Facebook c'est connu
87. tout le monde tous les étudiants la première chose qu'ils font en ouvrant
88. leurs ordinateurs c'est aller sur Facebook c'est pas aller sur Webct
- ENQ 89. ah d'accord
- ET1 90. et l'idée que PA3 a trouvé en mettant un groupe sur Facebook ça c'est
91. génial pourquoi ? parce que en allant sur Facebook il touche deux
92. pierres en un coup s'il y a une info qui le concerne il va trouver ça
93. afficher directement devant lui il n'a rien à toucher et ben il a à faire ce
94. qu'il a à faire sur Facebook + ce serait bien s'il y avait un groupe
95. sciences du langage au nom de l'université sur Facebook il y a dans
96. d'autres facs mais pas à notre fac
- ENQ 97. ben n'importe qui peut le créer
- ET1 98. oui mais vaut mieux quelqu'un d'administratif d'officiel oui comme ça il
99. met les infos officielles parce que si moi par exemple je le crée ce
100. groupe y'a que moi qui pourra mettre des infos officielles dedans si c'est
101. quelqu'un d'officiel il peut mettre toutes les infos qu'il faut si c'est un
102. étudiant il peut rien faire l'étudiant s'il a pas d'infos il peut pas les mettre
103. et souvent l'étudiant il a les infos un peu tard donc euh:
- ENQ 104. moi j'attends de voir si vous allez vous en servir pour de l'aide
105. pédagogique entre vous de l'entraide morale du genre j'arrive pas à
106. à faire ça et les autres pourront répondre courage on va s'en sortir on va
107. y arriver tu vois ce genre de rapport un peu d'entraide et tout ça
- ET1 108. ouais, ouais, ouais
- ENQ 109. pour le moment ça y est pas en fait
- ET1 110. je pense que si parce que sur le groupe de L3 là PA2 qui a dit hier
111. qu'elle en a marre de ce devoir en parlant d'un cours et du coup il y a
112. eu du soutien y'a y'a même des personnes qui l'ont invité à sortir pour
113. déstresser quoi
- ENQ 114. donc y'a quand même ce rôle de soutien
- ET1 115. oui, oui, oui, oui y'a un petit rôle de soutien psychologique si on sait
116. s'en servir c'est bien

Corpus III. Etudiant n°1 : séance de travail n°1

Le 19 octobre 2009

ET1 : étudiant n°1 inscrit en licence sciences du langage

TUT : tuteur

SV : synthèse vocale

EN1 : enseignant n°1 (Interactions et technologies)

EN2 : enseignant n°2 (Ethnographie de la communication)

EN4 : enseignant n°4 (Enquêtes organisationnelles)

Le but de cette séance est d'aider l'étudiant à effectuer un devoir à rendre pour le cours intitulé « Enquêtes organisationnelles ». Il a le choix entre 3 types de devoirs :

1 – effectuer une analyse de l'organisation de l'entreprise suite à un stage professionnel ;

2 – synthétiser deux ouvrages proposés par l'enseignante en 2 à 3 pages ;

3 - choisir un fait d'actualité concernant une entreprise et effectuer une recherche d'articles parus dans les 5 à 6 semaines précédentes et ce dans au moins trois journaux différents. Il faut alors effectuer une analyse de l'entreprise et des faits d'actualités à travers des concepts émanant d'ouvrages de sociologues puis rédiger un mémoire d'une vingtaine de pages.

Dans un premier temps, le choix de l'étudiant s'est porté sur la troisième solution. Il n'avait pas effectué de stage professionnel, la première solution a donc été écartée d'emblée. La lecture des ouvrages n'était pas possible pour lui non plus car ils n'étaient pas en version PDF. Il restait donc la troisième option. Lors de la rencontre organisée pour cette séance, l'étudiant devait avoir déjà effectué des recherches et trouver des articles puis, le tuteur devait retrouver dans les ouvrages les concepts pouvant s'y reporter et les expliquer à l'étudiant.

L'étudiant recherche le cours « Enquêtes organisationnelles » sur un cédérom.

TUT 1. en fait ce qu'il faut retrouver c'est le cours de ENC ce sont ces fameux
2. quatre concepts ?

- ET1 3. ouais ethnographie ça c'est ça le cours de EN2 je vais y envoyer un
4. e-mail aujourd'hui ou ce soir si j'ai internet pour lui demander
5. comment ça va se passer à l'examen parce que monsieur EN1 il nous a
6. expliqué que chez lui on traite l'image la gestualité et pour moi je sais
7. pas comment je vais faire l'examen avec elle parce que hum, hum
8. gestualité tu vois quoi: ça veut dire chez EN1 on traite tout ce qui est
9. discussion et tout ça avec les conventions de transcription et tout ça
- TUT. 10. oui
- ET1 11. et avec EN2 c'est la même chose sauf qu'on traite l'image avec la
12. gestualité alors avec elle je sais pas comment ça va se passer en fait
- TUT 13. tu veux que je lui en parle ? elle est au labo des fois
- ET1 14. ah oui ! s'il te plaît oui parce que moi j'allais lui envoyer un e-mail
15. avant-hier mais internet c'était coupé alors j'ai pas, pas pu le faire
- TUT 16. bon ben je verrai si je la vois demain je lui en parlerai
- ET1 17. oui parce que pour moi ça va être difficile avec elle
(il parcourt le cédérom)
18. pourquoi on trouve toujours enquêtes organisationnelles là ?
- TUT 19. ben repart
- ET1 20. ben regarde là ethnographie de la communication ça c'est le gros titre
21. on a pour commencer ça veut dire pour commencer l'ethnographie quoi
22. c'est juste une présentation ensuite on a méthode en ethnographie unités
23. de participation et ensuite on a enquêtes organisationnelles qu'est-ce
- ET1 24. que ce titre fait: ?
- TUT 25. c'est enquêtes organisationnelles
- ET1 26. de l'ethnographie ?
- TUT 27. non de EN4
- ET1 28. oui de EN4 qu'est-ce qu'il fait là en fait ?
- TUT 29. en fait ces deux cours composent la même UE
- ET1 30. ouais j'ai compris en fait c'est pas trop:: en fait il fallait mettre sur le
31. le CD en fait + pour que ce soit accessible pour un non-voyant il fallait
- ET1 32. mettre des titres en quelque sorte
- TUT 33. c'est-à-dire ?
- ET1 34. regarde je t'explique ferme les yeux fais comme si tu voyais rien et

35. viens ici
- TUT 36. oui je les ferme
- ET1 37. regarde
- TUT 38. quoi regarde ! je ferme les yeux ou je regarde ?
- ET1 39. non, non ferme les yeux ! regarde c'est en quelque sorte (rires)
40. donne-moi ton doigt ! l'autre main l'autre main ! regarde là tu as les
41. flèches haut et flèche bas
- TUT 42. ouais
- ET1 43. là tu es sur la page d'accord ?
- TUT 44. ouais
- ET1 45. n'ouvre pas les yeux hein ?
- TUT 46. non, non
- ET1 47. ok ! tu vas par les boutons qu'est-ce qu'il a dit le monsieur ?
- TUT 48. je sais pas il parle trop vite pour moi ce truc

(il retourne en arrière pour réécouter)

- TUT 49. ethnographie de la communication
- ET1 50. d'accord maintenant tu vas descendre
- SV 51. pour commencer
- ET1 52. pour commencer tu vois pour commencer ça c'est censé être pour
53. commencer l'ethno de la com
- TUT 54. oui
- ET1 55. tu vois descend encore
- SV 56. méthode
- TUT 57. là c'est méthode après on a eu méthode puis unités de participation c'est
58. des exercices un truc comme ça + vas-y descend
- SV 59. enquêtes organisationnelles
- ET1 60. tu vois y'a enquêtes organisationnelles qui vient juste après et tu
61. comprends pas si:: oui c'est comme si c'est la suite du cours
- TUT 62. je comprends ce que tu veux dire
- ET1 63. tu vois là c'est je voudrais pas dire que c'est mal organisé mais pour un
64. non-voyant c'est mal organisé ++ tu vois et ensuite juste après
65. enquêtes organisationnelles on trouve interactions et technologie en fait
66. il fallait regarder voilà quoi

(la synthèse vocale lit le cours d'enquêtes organisationnelles)

- ET1 67. là y'a une animation en place j'arrive pas à lire
TUT 68. est-ce que ça t'intéresserait que je discute avec elle et que j'y demande
69. si je peux dès à présent faire la même chose en l'adaptant pour le
TUT 70. second semestre ?
ET1 71. oui ce serait très, très, très bien même ça serait super ouais
TUT 72. ce qu'il faudrait que tu fasses c'est que tu ailles ouvrir ton cours et
73. chercher les quatre concepts
ET1 74. oui, oui
TUT 75. je te l'ai envoyé par mail sinon ce cours tu l'as pas téléchargé ?
ET1 76. si je l'ai sur le bureau
TUT 77. tu veux pas que je te les cherche ? ce sont juste quatre lignes dans le
78. document on va pas perdre du temps avec ça

(ensuite, l'étudiant lit les articles qu'il a retrouvés pendant que le tuteur lit l'ouvrage)

79. parce que là ce que tu viens de me lire c'est intéressant j'aimerais bien
80. le prendre mais écrire toute une page ça va prendre une ou deux heures
81. de tout taper

(le tuteur lit un passage de l'ouvrage qui lui semble intéressant à l'étudiant)

- TUT 82. je serais toi je noterais + tu le prends ça ?
ET1 83. ouais je le prends ça va être un peu compliqué mais bon
TUT 84. pourquoi ?
ET1 85. parce que je vais prendre quelque chose à l'aveuglette ça me paraît un
86. peu:
TUT 87. et ben comment tu veux qu'on fasse ?
ET1 88. note le numéro de la page à chaque fois qu'il y a quelque chose
89. d'intéressant
TUT 90. tu demanderas à CA3 qu'elle te fasse des copies ?
ET1 91. non des scans pour que je puisse les lire
TUT 92. ah oui je suis bête
ET1 93. parce que sinon je vais noter des trucs et je vais plus savoir c'est dans
94. quel contexte il me faut toute la page

(l'étudiant lit ses articles)

- SV 95. le 11 septembre point doc entrée le suicide d'une salariée de France

96. Telecom
- TUT 97. pourquoi il lit plus ?
- ET1 98. ah tu veux qu'il lise l'article d'accord
- TUT 99. je croyais que tu voulais écouter en même temps
- ET1 100. je l'ai déjà lu moi
- SV 101. une série de suicides une femme de trente-deux ans qui s'était
102. défenestrée n'a pas survécu à ses blessures [...]
- (le temps de parole de la synthèse vocale est de sept minutes puis l'étudiant l'arrête)
- ET1 103. tu vois ça c'est un peu l'incertitude quoi y'en a un qui a été licencié
104. c'est pas ça ?
- TUT 105. oui, oui
- (pendant que le tuteur continue à parcourir les ouvrages, l'étudiant va chercher le nom des concepts qu'il faut retrouver dans le cours correspondant)
- ET1 106. wah il y a du texte écrit là ?
- TUT 107. oui
- ET1 108. super ça le lit pas
(le tuteur regarder ce qu'il y a à l'écran)
- TUT 109. c'est un truc qui a été scanné
- ET1 110. voilà ça a été scanné c'est une photo
- TUT 111. c'est enregistré comme une photo
- ET1 112. oui, oui, oui
- TUT 113. de toute façon ça t'intéresse pas c'est pour ceux qui font des stages
114. je te le ferme parce que ça te sert à rien
- (il continue à parcourir)
- ET1 115. c'est une vidéo ?
- TUT 116. oui non mais ça c'est le cours d'ethnographie de la com continue
117. à lire l'article
- ET1 118. attends excuse-moi dans une vidéo comme ça qu'est-ce qu'il faut
119. faire en fait y a des gens qui parlent
- TUT 120. en fait l'ethnographie numérique c'est ce qui consiste et ben c'est ce
121. que je suis en train de faire moi avec la caméra c'est un outil d'analyse
122. pour les chercheurs donc par exemple
- ET1 123. ah d'accord
- TUT 124. après tu récupères ta vidéo et tu peux l'analyser

- ET1 125. ok d'accord
- TUT 126. et là ce sont des gens qui coupent la vigne c'est de la taille de vigne
- ET1 127. c'est la quoi ? qui coupe quoi ?
- TUT 128. c'est de la taille de vigne
- SV 129. internet point giv multimédia point giv objectif point giv XXX
- TUT 130. et toi t'es en train de regarder le CD au lieu de bosser sur le devoir
- ET1 131. ben c'est ce que tu m'as dit
- TUT 132. non je t'ai dit de faire le devoir sur enquêtes organisationnelles
- ET1 133. ah les articles je croyais que tu m'avais dit de continuer à parcourir
134. le CD ah d'accord ok
- TUT 135. comment tu fais quand tu trouves des idées ? tu ouvres une page et tu
136. les notes ou tu fais quoi ?
- ET1 137. ben normalement oui c'est comme ça que je fais c'est toujours comme
138. ça avec moi
- TUT 139. ben alors fais ! moi j'ai mes notes à moi mais après je vais m'en aller
140. avec ma feuille de papier + y'en a des choses dans ce bouquin c'est
141. dommage que tu puisses pas le lire parce qu'il a l'air intéressant mais là
142. de le parcourir comme ça::

Corpus IV. Etudiant n°1 : entretien enseignant EN2

Le 10 novembre 2009

ET1 : étudiant n°1 inscrit en licence sciences du langage

EN2 : enseignant n°2

TUT : tuteur

- EN2 1. je sais pas si vous avez reçu tous les documents correspondants aux
2. cours ?
- ET1 3. que le premier
- EN2 4. que le premier bon il faudra que je règle sachant que pour chacun des
5. cours la diapositive est sur Webct avec l'ensemble des documents
6. annexes sur lesquels le cours est construit c'est-à-dire les références
7. bibliographiques s'il y a d'autres éléments ++ je sais que par exemple
8. pour ce fameux cours sur la transcription il y a des exemples de
9. transcription qui vont constituer autant de modèles qu'on peut réutiliser
10. ensuite donc maintenant la question dont on a déjà précédemment
11. discutée avec TUT c'est la question du choix du terrain d'enquête pour
12. vous au regard de, de votre handicap + ce que je proposais à TUT
13. c'est que vu que dans le cadre du cours ethnographie de la
14. communication l'objectif c'est de pouvoir faire rentrer dans
15. l'analyse des ressources qui ne sont pas seulement des ressources
16. sonores donc vous vu que justement la dimension visuelle vous est
17. restreinte donc moi je pensais qu'il pourrait être intéressant de pouvoir
18. insérer dans votre analyse des modes de perception qui sont les vôtres
19. de façon à avoir une espèce de processus réflexif sur vos propres

20. pratiques donc on avait parlé par exemple + elle m'a expliqué par
21. exemple la façon dont vous pouviez mobiliser votre ordinateur avec des
22. des onglets des alertes sonores + comment est-ce que ces procédés
23. d'alertes sonores sont mobilisés pour que vous puissiez organiser au
24. mieux une activité multitâche à l'écran comment par exemple vous
25. organisez le passage d'une fenêtre à une autre d'un échange à un autre
26. je ne sais pas
- ET1 27. c'est avec mon logiciel en fait et avec des raccourcis
- EN2 28. d'accord + justement moi ce qui m'intéresserait c'est de:: enfin après je
29. vous lance là-dessus mais vous êtes absolument libre de choisir le
30. terrain d'enquête + ce que j'ai proposé c'est de faire une analyse donc
31. une observation suivie d'une analyse sur la façon dont une interaction
32. impliquant une pratique culturelle une pratique médiatique une pratique
33. communicationnelle ou médiatisée est produite donc qu'est-ce qui vous
34. intéresse le mieux ? qu'est-ce que vous pouvez mettre en œuvre ?
35. sachant que voilà pour ce qui concerne la transcription je ne vous
36. demanderai évidemment pas une transcription telle que celle que je
37. demanderai à vos autres collègues l'idée est que vous puissiez trouver
38. construire un matériau exploitable par vous et pour vous voilà que vous
39. soyez le plus à l'aise possible pour faire quelque chose d'essayer de
40. trouver quelque chose sur cette activité média culture communication
41. une observation d'activité liée à l'un de ces trois domaines voilà + le
42. choix du terrain est dépendant de vos intérêts propres et de la façon
43. dont vous vous sentirez le plus à l'aise pour analyser tout ça
- ET1 44. il faut que ce soit une vidéo quoi pas un enregistrement sonore
- EN2 45. ben dans l'absolu c'est plus une vidéo mais vous est-ce que
46. vous pouvez utiliser + dans quelle mesure une vidéo est exploitable
47. ou pas ?
- TUT 48. juste en audio en fait
- ET1 49. voilà parce que la vidéo pour moi comment je vais l'exploiter + je vais
50. l'exploiter en audio
- EN2 51. donc dans ce cas-là y'a pas de:: par contre ce qui m'intéresserait
52. vraiment dans ce cadre-là c'est de connaître comment est-ce que vous

53. arrivez à maintenir l'interaction l'attention de l'autre personne ou pas
54. moi je pense que ce serait intéressant
- ET1 55. d'accord dans ce cas je dois être dans la vidéo ?
- EN2 56. ben pas nécessairement si c'est de votre point de vue alors
- ET1 57. moi ça m'intéresse ça aussi
- EN2 58. dans ce cas-là ce qu'on peut faire c'est une vidéo et si TUT peut vous
59. aider pour construire une transcription et par exemple vous détailler des
60. éléments du comportement de la gestuelle des choses auxquelles vous
61. n'avez pas accès comment est-ce que entre votre mode de perception et
62. le sien + est-ce qu'il y aurait pas une articulation une réflexion à avoir +
63. je sais pas après c'est des pistes de recherche vraiment je veux pas
64. considérer ce que je vous propose comme une obligation + pour ce qui
65. concerne le cours est-ce que vous avez des difficultés ? est-ce que ça
66. va ?
- ET1 67. en fait j'organise mes cours par semaine et la semaine prochaine c'est la
68. semaine du cours d'ethnographie de la communication
- EN2 69. est-ce qu'il faut que je vous envoie le cours ou est-ce que les
70. diaporamas c'est suffisant ?
- ET1 71. oui s'il vous plaît
- EN2 72. bon alors je vous envoie les cours écrits
- ET1 73. oui s'il vous plaît
- TUT 74. les diaporamas il peut pas les lire en fait
- ET1 75. oui parce qu'avec monsieur EN1 j'ai pas pu lire les diaporamas
- EN2 76. y'a d'autres diaporamas que je mets en ligne c'est assez peu
77. minimaliste à chaque fois y'a pas mal de ressources mais bon je vous
78. les enverrai donc ce qu'on peut faire c'est que je vous envoie les cours
79. vous travaillez et puis si vous observez + remarquez et décelez des
80. difficultés n'attendez pas le quinze décembre pour m'en faire part donc
81. je rappelle que l'examen se déroule le dix-huit décembre pendant
82. l'heure de CM donc à seize heures ça dure une heure trente donc vous
83. avez droit à trente minutes de plus ça fait deux heures et donc ça
84. portera sur des questions de cours donc ça c'est la première évaluation
85. et pour la seconde évaluation en fait on mutualise avec EN5 puisque

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

86. c'est ma partenaire au sein de l'ECU + je rendrai vos copies vous aurez
87. vos notes la première semaine de janvier et à partir de là vous pourrez
88. choisir si vous voulez repasser l'examen et donc là il y aura un examen
89. mutualisé de deux heures une heure pour moi une heure pour EN5 qui
90. porteront sur une question là plutôt liée à la littérature [...] il y aura un
91. commentaire de texte à faire + est-ce que vous avez d'autres
92. questions ?
- ET1 93. non merci
- EN2 94. vous avez mon mail n'hésitez pas à me contacter ou à passer par TUT

Corpus V. Etudiant n°1 : entretien enseignant EN1 n°2

Le 29 novembre 2010

ET1 : étudiant n°1 en Master 1 Sciences du langage

EN1 : enseignant n°1

- EN1 1. bonjour
- ET1 2. bonjour
- EN1 3. bonjour ET1 vous avez une chaise + devant vous
- ET1 4. merci
- EN1 5. voilà ++ content de vous voir de vous rencontrer là comme
6. ça on peut échanger un tout petit peu + j'ai dit à TUT donc que
7. c'était peut-être pas indispensable que vous vous déplaciez + mais
8. c'était:: parce que je pensais que: bon pour le déplacement pour vous
9. pouvait être un tout petit peu problématique pour vous on aurait pu se
10. parler au téléphone etcetera ceci dit je suis tout à fait ravi que vous
11. soyez là+ donc pas de problème + voilà donc vous allez me parler un
12. tout petit peu de, de ce que vous voulez discuter avec moi donc il y a
13. plusieurs, plusieurs points je pense
- ET1 14. oui ben y'a: le dossier + et l'examen
- EN1 15. hum, hum
- ET1 16. parce que j'ai vu que l'examen ce sera des vidéos
- EN1 17. oui, oui, oui tout à fait, tout à fait
- ET1 18. et::
- EN1 19. c'est plutôt des: pardon allez-y je vous en prie
- ET1 20. et le dossier c'est aussi des vidéos à:
- EN1 21. oui enfin c'est l'idée de démonstration donc:
- ET1 22. oui
- EN1 23. je pensais un tout petit peu à une solution pour vous moi donc sur ce:
24. mais est-ce que vous avez d'abord je voulais savoir si vous avez: eu
25. la possibilité je, je sais que vous avez eu quelques problèmes
26. dernièrement est-ce que vous avez pu accéder au matériau du cours ?
27. est-ce que vous êtes venu la semaine dernière en cours?

- ET1 28. je:
- EN1. 39. quelle est votre connaissance du cours ? voilà tout simplement
- ET1 40. ben j'ai pu accéder au cours mais vraiment partiellement quoi
- EN1 41. hum, hum
- ET1 42. sur: au début je croyais que Moodle était bien + était bien adapté
- EN1 43. oui
- ET1 44. mais j'ai vu qu'il y a beaucoup de choses qui me, qui me sont pas du
45. tout adaptées du coup euh + y'a une personne qui m'aide un peu à lire
46. mais voilà quoi + ce sera pas, ce sera pas + ce sera très ponctuel quoi
- EN1 45. d'accord vous voulez que je vous passe le matériel du cours
46. directement ou je le passe à TUT ou il y'a aucun problème hein c'est: +
47. moi je pensais que c'était réglé ça donc:
- TUT 48. en fait il y en a qu'il arrive à ouvrir et y'en a d'autres
- ET1 49. et d'autres non oui
- EN1 50. ah d'accord et:
- ET1 51. pour les vidéos du cours j'ai fait une petite recherche moi et j'ai trouvé
52. trois vidéos qui: + que je pourrai commenter peut-être sur le dossier
- ET1 53. parce qu'ils sont: ils sont très + très détaillés
- EN1 54. hum, hum
- ET1 55. voilà + pas besoin d'images pour:
- EN1 56. oui voilà globalement ils sont, ils sont décrits bien mais c'est sur
57. quelles fonctionnalités par exemple ? sur quel dispositif ?
- ET1 58. c'est des présentations des plateformes: de formation
- EN1 59. d'accord
- ET1 60. je les ai sur clé USB si vous voulez
- EN1 61. oui bon si ça vous convient à vous vous pouvez les analyser y'a
62. aucun problème pour moi hein c'est, c'est++ voilà y'a vraiment y'a
63. aucun problème bon vous avez vu un tout petit peu le cours c'est le:
64. l'idée d'une ethnographie du processus d'innovation + donc et plus
65. particulièrement on va on s'arrête à la question de démonstration +
66. voilà donc démonstration donc [...] si vous pouvez me passer les, les
67. démos que vous avez peut-être on peut je peux aussi les::
- TUT 68. alors y'avait autre chose je sais pas si j'ai bien compris je: y'a deux y'a

69. un devoir sur table plus le dossier ?
- EN1 70. oui, oui
- ET1 71. oui
- TUT 72. et il me disait que pour le:
- ET1 73. pour le devoir sur table::
- EN1 74. j'y ai pensé je, je j'ai une proposition à vous faire
- ET1 75. d'accord
- EN1 76. [...] (ils regardent les vidéos) et sur ce type de démonstration vous
77. voulez travailler donc ?
- ET1 78. y'a ce type là et y'a une autre qui parle aussi un peu de Mozilla
79. Thunderbird
- EN1 80. oui
- ET1 81. et je pense que c'est, c'est un peu:
- EN1 82. c'est des outils que vous connaissez par ailleurs ?
- ET1 83. oh oui justement parce que Mozilla Thunderbird + je connais pas: j'ai
84. un peu l'image dans ma tête
- EN1 85. ah oui
- ET1 86. ça ressemble à quoi
- EN1 87. d'accord
- ET1 88. comment ça se passe
- EN1 89. vous êtes un usager déjà de ce, de ce type d'outil ?
- ET1 90. oui
- EN1 91. d'accord ok + donc c'est, c'est bien ça [...] je transmettrai l'ensemble
92. des documents à TUT et puis vous, vous, vous aurez une sorte de peut-
93. être une sorte de navigation + un peu, un peu facilité voilà
- ET1 94. d'accord
- EN1 95. juste un instant hein pour que je puisse ouvrir +++ les points clés je
96. pense que c'est les, les diaporamas trois et quatre + de la partie
97. méthodo hein
- TUT 98. je crois que ça c'est la partie qu'il a pas pu lire
- ET1 99. oui
- EN1 100. ah voilà (rires) c'est parfait (rires) d'accord
- ET1 101. c'est la partie:

- EN1 102. je, je vais vous le te le passer TUT on va en parler un tout petit peu si
103. vous le permettez comme ça on va voir:
- TUT 104. en fait ça dépend les PowerPoint des fois il peut des fois il peut pas les
105. lire je vais faire des copier-coller je te les mets en format Word
- ET1 106. oui, oui c'est plus lisible
- EN1 107. je peux oui, oui on peut faire je peux vous les passer comme ça te les
108. passer comme ça et puis: donc, donc le document trois c'est analyse de
109. prototype ++ et: vous avez toujours le plan + vous avez aussi donc le,
110. le cours est constitué de deux ensembles [...] et ce que je peux aussi
111. passer + à, à TUT c'est la vidéo que j'ai utilisé que vous n'avez pas sur
112. le site + parce que je n'ai pas eu le temps de la mettre et même, même
113. verbalement vous verrez un tout petit peu le type de présentation qui est
114. faite + d'accord là vous pouvez voir par exemple qu'il y a prise en
115. en compte des autres locuteurs des, des personnes qui présentent + prise
116. en compte du public + maniement de d'un dispositif etcetera d'accord?
117. bon ça c'est pour le pour la: le comment dire la diapositive, la
118. diapositive numéro, numéro trois [...] donc est-ce que vous pensez être
119. en mesure enfin en écoutant ce que nous avons dit ce que j'ai dit euh
120. est-ce que vous pensez être en mesure + peut-être vous pouvez
121. commencer une, une analyse et puis on peut se revoir aussi hein
- ET1 122. d'accord
- EN1 123. y'a aucun problème hein pour moi
- ET1 124. ok
- EN1 125. donc alors il y a deux possibilités soit: soit on s'arrête soit votre
126. validation c'est celle-là donc les: la démo que vous avez choisi + c'est
127. la démo qui vous valide soit je peux vous donner aussi enfin un
128. complément + ce que je donnerai aussi à aux, aux autres à vos collègues
129. c'est une: + c'est une il me semble de me souvenir que vous aviez
130. travaillé sur les, sur les + automates téléphoniques l'année dernière
131. c'était bien ça hein ?
- ET1 132. oui
- EN1 133. voilà je vais vous faire écouter une démonstration elle se passe dans un
134. dispositif visiophonique mais ça c'est: peu importe

- ET1 135. d'accord
- EN1 136. c'est pour cela que je l'amène dans le, dans le je vais vous la faire
137. écouter vous me dites si, si, si ça vous parait intéressant enfin l'idée de
138. ce cours c'est que vous trouviez des choses qui vous intéressent hein
139. c'est pas:
- ET1 140. d'accord
- EN1 141. c'est pas des choses qui: la validation pour à tout prix hein ça peut être
142. aussi je sais pas quelque chose qui prépare votre mémoire on en parlera
143. dans cinq dans cinq minutes ok et, et enfin ça peut être essayons de
144. trouver ensemble une manière qui vous fasse un peu avancer sur ce que
145. vous voulez et puis voilà moi j'avais pensé à ça à cette, à cette
146. démonstration là + donc elle se passe à France Telecom et, et c'est dans
147. un dispositif de téléprésence de télécommunication [...] voilà + la
148. démonstration est celle-là [...] est-ce que avec l'expérience que vous
149. avez eu l'année dernière est-ce vous pourriez éventuellement analyser
- ENB 150. cette démonstration ou est-ce que c'est trop difficile ? ou c'est: vous
151. voyez pas trop bien ou comment ?
- ET1 152. ben l'année dernière c'était pas vraiment:: (en)fin c'était analyse,
153. analyse plutôt du serveur vocal avec la personne qui parle dedans
- EN1 154. hum, hum
- ET1 155. (en)fin avec la vraie, la vraie téléconseillère
- EN1 156. oui, oui d'accord c'était pas des automates je me souviens plus [...]
- TUT 157. c'est à rendre pour quand ?
- EN1 158. alors le ++ le, le dossier euh:: pardon l'examen + les autres le feront le:
159. la semaine du: pardon
- ET1 160. du neuf je crois
- EN1 161. (rires) excusez-moi c'est le treize voilà le treize oui parce que oui le
162. dix-sept moi je serai pas à Montpellier donc je ne pourrai pas
- ET1 163. c'est le neuf je crois
- EN1 164. oui, oui mais bon je peux aussi vous donner un, un, un exercice à temps
165. déterminé et puis vous me le rendez (en)fin c'est pas un problème ça
166. hein c'est pas:: sur
- TUT 167. c'est pas la peine qu'il aille à l'examen

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- EN1 168. non, non, non ça sera un peu plus long c'est ce que je voulais dire
169. d'accord ? et puis pour le rendu de dossier: + il faudrait que je vois ++
170. dès que vous pouvez (en)fin début janvier peut-être quelque chose
171. comme ça c'est:
- ET1 172. d'accord
- EN1 173. (en)fin on veut je veux pas être en porte-à-faux pour la correction mais
174. je pense que la, la première semaine de janvier par exemple ça pourrait
175. être si ça vous convient
- ET1 176. oui ça me va
- EN1 177. on fait comme ça ? on: donc pour ça bon je passe le matériau à TUT
178. vous regardez un tout petit peu vous revenez vers moi s'il y'a des
179. problèmes y'a aucun problème vous commencez à travailler votre
180. démo celle qui vous intéresse etcetera vous mettez un peu sur pied une
181. structure d'analyse on la revoit ensemble et puis on vous terminez le
182. travail
- ET1 183. d'accord
- EN1 184. ça vous va ?
- ET1 185. d'accord

Corpus VI. Etudiant n°1 : séance de travail n°2

Le 29 avril 2010

ET1 : étudiant n°1 inscrit en Master 1 Sciences du langage

TUT : tuteur

Cette interaction a lieu au cours d'une séance d'activité où le tuteur aide l'étudiant pour la composition d'un dossier à rendre. L'étudiant a pour consigne d'enregistrer des activités technologisées et il est en contact avec une amie, il scanne et lui envoie des documents.

- ET1 1. c'est les cours en fait
- TUT 2. ah oui là tu lui envoies les cours pourquoi ?
- ET1 3. pour qu'elle me les tape en fait parce qu'ils sont sur format papier
- TUT 4. mais qui c'est qui t'a filé ces cours ?
- ET1 5. ben c'est ma prof c'est la prof de pragmatique parce qu'elle a pas voulu
6. me donner les cours soi-disant que: enfin elle a pas voulu me donner les
7. cours en format numérique soit disant que les autres ils les payent en
8. fait
- TUT 9. les autres qui ?
- ET1 10. ceux qui sont en études à distance
- TUT 11. ah ok ça y est tu as envoyé les documents ?
- ET1 12. ouais
- TUT 13. c'est quoi ce bruit ?
- ET1 14. ça c'est quand la personne est en train d'écrire mon lecteur d'écran il
15. fait un bruit genre pour montrer que l'autre écrit
- (il lit ses mails)
- ET1 16. ah y'a monsieur EN5 qui m'a répondu pour les cours
- TUT 17. il t'envoie tous les cours en format numérique ?
- ET1 18. ouais
- TUT 19. mais chaque semaine ?
- ET1 20. euh non là je pense que c'est son premier cours en fait je lui ai demandé
21. de m'envoyer un fascicule en format électronique avec le cours si
22. possible si il l'a + ça c'est les cours de EN5
- TUT 23. ah bon déjà le cours de ce matin ?

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- ET1 24. ouais il me l'a envoyé hier
- TUT 25. ah il te les envoie un jour en avance chaque fois ?
- ET1 26. non il m'a envoyé le cours en entier je crois il m'a envoyé le fascicule
- TUT 27. finalement c'est la seule à pas avoir voulu te passer les cours
- ET1 28. oui

Corpus VII. Etudiant n°1 : séance de travail n°3

Le 12 novembre 2010

ET1 : étudiant n°1 inscrit en Master 1 Sciences du langage

TUT : tuteur pédagogique

Séance de travail sur un dossier « interactions et technologie » à rendre, le tuteur saisit sur papier pendant que l'étudiant manipule l'enregistrement sur l'ordinateur (marche avant/marche arrière).

- TUT 1. et tu sais que ça c'est impossible que tu le fasses tout seul en vérité
2. parce que comment tu fais ? ça parle tu ouvres une autre fenêtre où tu
3. écris en même temps pendant que la synthèse vocale te lit ce que tu
4. écris ce que tu écoutes c'est un truc infaisable
- TUT 5. ouais, ouais en quelque sorte ouais non mais j'ai TUT
- ET1 6. moi
- TUT 7. oui mais tu aurais pas comment tu ferais ? moi ça m'intéresse
- ET1 8. j'appelle TUT (rires)
- TUT 9. (rires)
- ET1 10. si j'aurais pas TUT euh
- TUT 11. tu appellerais quelqu'un
- ET1 12. non je prends le devoir sur table
- TUT 13. c'est vrai ?
- ET1 14. ben oui (rires)
- TUT 15. (rires)
- ET1 16. si je sais pas comment faire mon dossier je prends le devoir sur table
17. normal voilà quoi
- TUT 18. donc tout seul t'aurais pas pu le faire ça
- ET1 19. non la transcription non mais attention pas le reste
- TUT 20. oui la transcription
- ET1 21. oui la transcription voilà exact

Corpus VIII. Etudiant n°1 : cours en présentiel

Le 17 novembre 2010

ET1 : étudiant inscrit en Master 2 Sciences du langage

EN3 : enseignante

TUT : tuteur

CCC : les étudiants

TCH : technicien informatique

- EN3 1. bonjour c'est: madame EN3 je vous téléphone parce que j'ai un
2. étudiant non-voyant en ce moment dans mon cours ++ voilà + c'est
3. c'était que comment le, le Wi-Fi ne marche pas très bien dans, dans
4. cette salle en particulier g trois cent quatre c'est pour qu'il puisse:: voilà
5. se connecter ++ oui voilà + d'accord + d'accord
(s'adresse à ET1 et à son assistante)
6. il arrive de suite + alors donc là nous avons donc alors ce que::
7. je disais avant que vous arriviez c'est que les dates me paraissaient un
8. peu courtes le huit décembre [...]
(s'adresse à ET1)
9. alors je parlais de Exe-learning est-ce que vous l'avez-installée sur
10. vo:tre machine ?
- ET1 11. oui
- EN3 12. voilà vous l'avez un petit peu regardé :: ?
- ET1 13. euh: il est pas du tout, du tout, du tout compatible avec le:
- EN3 14. ah bon
- ET1 15. du tout
- EN3 16. alors est-ce que
- ET1 17. j'arrive même pas à accéder au menu en fait
- EN3 18. ah bon
- ET1 19. ouais
- EN3 20. vous pouvez choisir autre chose si vous voulez si ça vous: si vous
21. voulez
- ET1 22. y'a d'autres logiciels ?

- CCC 23. non
- EN3 24. si vous: c'est: si vous voulez c'est réaliser un, un site en ligne + est-ce
25. que par exemple est-ce que vous avez accès au: à Google, Google web ?
- ET1 26. Google, Google le site Google c'est ça ?
- EN3 27. vous: dans le site Google quand vous avez une adresse Google
- ET1 28. oui
- EN3 29. je sais pas si vous avez une adresse Google vous ?
- ET1 30. si, si oui
- EN3 31. Gmail
- ET1 32. oui
- EN3 33. vous avez donc doc documents et vous avez quelque chose qui
34. s'appelle doc web ++ je peux regarder tout de suite et vous dire
- ET1 35. je connais pas oui
- EN3 36. là regardez si vous avez accès et ce que vous pourriez faire avec cet
37. outil là vous + parce que c'est pas la peine de le faire avec le Exe-
38. learning si vous avez pas accès ça deviendra + je veux dire ça sert à
39. c'est trop difficile pour vous [...] voilà c'est dans Gmail ++
(s'adresse aux autres étudiants)
40. regardez est-ce que votre scénario est prêt là [...]
(puis à ET1)
41. alors quand j'arrive sur la page Gmail j'arrive sur mon courrier d'abord
42. et une fois que je suis sur mon courrier j'ai quelque chose qui s'appelle
43. web ++ non c'est pas ça attendez je retrouve + c'est pas ça: donc c'est
44. pas quelque chose qui s'appelle web (rires) attendez ça va me revenir
45. dans la tête +
(s'adresse aux étudiants)
46. je cherche quelque chose pour ET1 pour qu'il + peut-être dans: plus
47. attendez ça c'est do:c
- TUT 48. c'est sites
- EN3 49. oui
- ET1 50. Google sites ?
- TUT 51. oui
- EN3 52. sites + donc c'est la barre du haut y'a Gmail agenda documents photos

53. web plus et là il y a sites ++ alors regardez ça comment ça comment
54. vous y avez accès en fonction de ça + vous pouvez peut-être le faire
(quelqu'un tape à la porte)
- EN3 55. oui + vous pourrez peut-être là-dessus
- TCH 56. bonjour [...]
- EN3 57. voilà créez un site regardez si vous avez accès à ça + faudrait leur
- EN3 58. écrire à Exe-learning + alors pour les autres
(l'enseignant continue le cours pendant que le technicien s'occupe de l'ordinateur de ET1)
- TCH 59. alors je prends le numéro de la carte réseau vous en avez une ?
- ET1 60. d'accord
- TCH 61. alors je vous explique quand vous viendrez travailler dans la salle
62. informatique il vous faudra débrancher une machine et vous connecter
63. dessus d'accord ? vous débranchez le câble réseau et vous vous
64. connectez dessus sur votre port réseau de votre machine d'accord ?
- ET1 65. d'accord
- TCH 66. je retourne à mon bureau je fais ça et attendez là par contre [...] je
67. retourne à mon bureau je vais vous appeler dans trois quatre minutes
- EN3 68. oui
- TCH 69. regardez si ça fonctionne
- EN3 70. d'accord
- TCH 71. je le verrais de là-bas
- EN3 72. d'accord ok
- (il reprend le cours puis s'adresse à ET1)
- EN3 73. vous êtes allé sur Gmail ? sur Google sites ?
- ET1 74. non j'ai pas encore internet
- EN3 75. ah oui c'est pas immédiat vous me direz quand vous aurez internet
(il reprend le cours puis un moment après)
- EN3 76. ça y est vous l'avez ou pas ?
- ET1 77. internet non
- (TUT visite Google sites sur un autre pc et chuchote à ET1)
- TUT 78. alors sur le site y'a un modèle qui s'appelle cours en ligne
- ET1 79. d'accord
- (TUT décrit ce qui se trouve à l'écran le téléphone sonne)

- EN3 80. oui, oui + oui + ça doit fonctionner
ET1 81. euh
EN3 82. attendez il regarde + oui je vous dis ça
ET1 83. ah c'est bon
EN3 84. c'est bon dit-il + merci bien + merci au revoir
ET1 85. merci
EN3 86. donc regardez si vous pouvez allez sur euh sur votre Gmail et sur donc
87. sites +++ je vous laisse rentrer sur votre Gmail quand vous êtes rentré
88. vous me dites [...]

(EN3 reprend le cours auprès des autres étudiants, TUT suit à l'écran ce que fait ET1)

- TUT 89. t'es bloqué dans le truc de recherche ++ t'es bloqué là + mais t'es, t'es
90. dans la barre de recherche pourquoi tu restes bloqué dans la barre de
91. recherche ?
ET1 92. attends je sais quoi faire
TUT 93. non tu y es toujours c'est pareil eh t'es dans la barre de recherche faut
94. que tu montes faut que t'ailles::
ET1 95. plus haut ?
TUT 96. ouais là sites tu y es tu es dessus
ET1 97. tu peux cliquer sur:: dessus s'il te plait
TUT 98. c'est ce que je fais depuis tout à l'heure
ET1 99. non ici là

(désigne son pc)

- TUT 100. ah tu veux que je te clique dessus mais tu verras pas plus même si je
101. clique dessus tu verras pas
ET1 102. ah d'accord il fait pas:: c'est juste le modèle en fait ?
TUT 103. hum
ET1 104. d'accord je peux pas voir le modèle ?
TUT 105. ben je vois pas comment tu pourrais le voir donc va, va créer le nom de
TUT 106. ton site
ET1 107. comment ?
TUT 108. va créer le nom de ton site
ET1 109. d'accord

- TUT 110. et après moi un modèle je t'en choisis un
- ET1 111. d'accord
- ET1 112. c'est quoi d'affiché ?
- TUT 113. tu peux pas le lire ?
- ET1 114. non tu me le dictes ?
- TUT 115. A M I L G L
- ET1 116. comment ?
- TUT 117. L
- ET1 118. Merci
- (cela n'a pas fonctionné)
- TUT 119. t'es pas en majuscule ?
- ET1 120. ah il faut en majuscule ?
- TUT 121. non faut pas
123. (décrit les modèles) je vais prendre le modèle simple
124. comme ça y'a pas trop d'images dessus
- EN3 125. alors il faut que je me rappelle comment ça marche
126. Google sites + vous avez trouvé ?
- TUT 127. hum
- EN3 128. donc d'abord c'est le modèle
129. il l'a fait une première fois mais comme il pouvait pas voir les modèles
130. du coup euh je lui ai choisi un modèle et ++ voilà modèle par défaut et
131. après y'a le problème qu'il peut pas lire non plus euh
- (montre le pictogramme)
- EN3 132. ah oui ce genre de choses
- TUT 133. hum
- EN3 134. donc c'est C A H R O
- ET1 135. normalement Google il met toujours un truc audio avec mais::
- (il s'attèle à créer les pages du site, l'enseignant vient l'aider)
- EN3 136. donc là il faut que vous retourniez donc plus en haut dans la barre de::
- E 137. où il y a écrit Gmail agenda document reader web + donc, donc vous y
- EN3 138. êtes là dans le site ++ alors refaites sur sites +++ XXXX
- TUT 139. en deuxième mais c'est parce que tu es déjà dessus
- EN3 140. oui vous venez d'en ouvrir un vous y êtes déjà

- ET1 141. ah on y est dessus
- EN3 142. alors attendez maintenant il faut que je me souviene comment ça
143. marche
- TUT 144. il faut qu'il aille cliquer là
- EN3 145. oui il faut oui allez ouvrir ce que d'ailleurs vous en avez créée deux
146. hein entre nous soit dit
- ET1 147. oui
- EN3 148. le premier euh il a marché hein
- ET1 149. oui mais le modèle était pas bon
- EN3 150. bon donc prenez cliquez sur le deuxième que vous avez créé + le
151. pre(mier) enfin pour nous c'est le: si pour vous c'est le deuxième pour
152. nous c'est le premier je sais pas comment il est pour vous (rires)
- ET1 153. pour moi c'est le formation GAF celui d'avant
- EN3 154. voilà (rires) donc cliquez dessus voilà + voilà donc atelier TICE
- TUT 155. c'est le modèle
- EN3 156. ah oui c'est le modèle d'accord donc si: mettez la page entière pour:
157. comme ça on le voit nous +++ alors voilà comme j'expliquais [...]
158. alors regardez un peu comment ça marche c'est, c'est pas compliqué
159. hein faut que vous voyez un peu comment créer des pages comment ++
160. comment écrire dans le texte +++ créer, créer +++ voyez ça c'est
161. modifier la page alors en haut y'a oui y'a une barre et enfin sur l'écran
162. à droite y'a créer page et modifier la page donc faudrait aller dans
163. modifier la page comme ça vous mettez le titre est-ce que vous voyez
164. quelque part modifier la page ? ++ vous voyez ?
- ET1 165. c'est pas ça euh ++++
- EN3 166. ah d'accord
- ET1 167. modifier la barre latérale ou ?
- EN3 168. non modifier la page vous c'est la page mais il me semble que vous
169. l'avez vu
- ET1 170. il la trouve pas
- EN3 171. parce que là vous êtes dans le site lui-même
- ET1 172. il la trouve pas
- EN3 173. alors est-ce que nous on peut agir sur votre ordinateur en faisant comme

174. un ordinateur normal ou pas ?
- ET1 175. oui avec un clic oui
- EN3 176. bon j'ai appuyé sur modifier changement d'éditeur
(lit à l'écran)
- EN3 177. voulez-vous visualiser uniquement le contenu de la page web dont le
178. contenu est sécurisé ? non voilà
- TUT 179. voilà t'es dans la page
- EN3 180. ça y est vous êtes dans la page
- ET1 181. d'accord
- EN3 182. donc vous pouvez changer il y a écrit atelier TICE donc il faut changer
183. euh il faut mettre là le nom de votre module général
- ET1 184. d'accord
- EN3 185. d'accord ? je reviens tout à l'heure regardez un peu comment ça marche
- TUT 186. là tu supprimes ce qu'il y a écrit tu réécrit autre chose
- ET1 187. oui j'écris ce que ce qui concerne
- TUT 188. le nom de ton atelier
- ET1 189. d'accord
- TUT 190. donc là où y a marqué atelier des TICE toi t'écris atelier de je sais pas
191. quoi
- ET1 192. c'est ici ?
- TUT 193. ben je sais pas où tu es moi [...]
- ET1 194. je viens de supprimer quelque chose
- TUT 195. hein ?
- ET1 196. je viens de supprimer quelque chose non ?
- TUT 197. non ben je sais pas ce que tu as supprimé mais je sais pas
- TUT 198. où tu es
- ET1 199. est-ce que ça écrit là ?
- TUT 200. non il faut que tu ailles là où y'écrit atelier TICE
- ET1 201. atelier TICE ++ c'est un lien ou c'est un truc écrit ?
- TUT 202. c'est ce qu'il y a écrit sur la page c'est dans la page [...] je sais pas où
203. tu es ça te lit quoi là ?
- ET1 204. là je suis sur le truc modifier les paramètres + là je suis sur l'accueil +
205. atelier TICE c'est ça que je dois modifier ?

- TUT 206. voilà bouge pas de là où tu es là où y'a marqué accueil est-ce que tu
207. veux que ta première page s'appelle accueil ?
- ET1 208. d'accord:::
- TUT 209. ça c'est le nom de la page
- ET1 210. d'accord::: atelier TICE je peux le modifier ?
- TUT 211. et ben oui accueil c'est ton choix si tu veux laisser marquer accueil
- ET1 212. d'accord
- TUT 213. tu veux laisser marquer accueil sur ta page d'accueil ?
- ET1 214. oui
- TUT 215. bon donc ok donc après de là il faut que tu ailles il faut que tu
216. descendes et que tu ailles là où il y a marqué atelier TICE
- ET1 217. d'accord
- TUT 218. et tu fais ta page d'accueil t'enlèves atelier TICE t'enlèves ce qu'il y a
219. marqué et tu fais ta page à toi
- ET1 220. d'accord atelier TICE là je suis sur atelier TICE ?
- TUT 221. non là t'y es pas dessus
- ET1 222. euh il vient de me dire atelier TICE
- TUT 223. ah bon + vas-y pour voir
- ET1 224. si
- TUT 225. ben le curseur il est sur le un de accueil
- ET1 226. ah bon
- TUT 227. oui
- ET1 228. et là c'est ?
- TUT 229. et bé là il est je sais pas je vois pas ce qu'il fait faut remonter la page
230. pour que je vois
- ET1 231. si, si il supprime là
- TUT 232. oui mais je le vois pas moi ce qu'il est en train de supprimer
- ET1 233. il supprime atelier TICE
- TUT 234. d'accord + donc qu'est-ce que tu veux mettre à la place ?
- ET1 235. atelier TICE il vient de le supprimer là ?
- TUT 236. bon alors ok comment tu appelles, comment tu appelles ton atelier ?
237. +++ le nom de ton cours en fait
- ET1 238. ben moi c'est une formation de journalisme

- EN3 239. c'est bon ? ça va ? vous arrivez à voir comment ça marche ?
ET1 240. oui c'est bon
EN3 241. c'est pas trop compliqué ?
ET1 242. un peu
EN3 243. parce qu'après une fois que vous avez fait votre scénario vos activités
ET1 244. les activités ça y est j'ai
EN3 245. ah oui je vois ++ mais les activités pensez qu'ils sont à distance ces
246. gens donc il faut leur trouver un exercice à faire: alors est-ce que vous
247. vous avez accès à Hot Potatoes ? est-ce que vous avez déjà vu si Hot
248. Potatoes marchait ?
ET1 249. euh je l'ai vu mais j'ai accès mais pas totalement
EN3 250. parce que ça serait bien si vous pouviez faire un::
ET1 251. un exercice avec
EN3 252. avec Hot Potatoes oui
ET1 253. d'accord
EN3 254. dans la mesure du possible
ET1 255. d'accord
EN3 256. parce que là ce sont des activités euh: qui sont pas en auto
257. apprentissage [...] commencez déjà à faire le plan général
258. c'est-à-dire qu'on retrouve vos modules
ET1 259. d'accord
EN3 260. et voilà qu'on se retrouve face à une page il faut quatre pages la
261. première page c'est la présentation et puis après ça ça sera ses trois
262. entrées [...]
(EN3 reprend le cours)
ET1 263. presse ça s'écrit comme ça ?
TUT 264. je vois pas ce que t'écrit là
ET1 265. ah tu vois pas du tout
TUT 266. non
ET1 267. ah
TUT 268. il faut remonter l'écran je sais pas pourquoi je vois pas
ET1 269. ah ben là si je remonte l'écran moi je vais perdre le truc
270. attends je finis p r e deux s ?

- TUT 271. e
- ET1 272. e voilà c'est bon c'est fini = tu vois maintenant ?
- TUT 273. non
- ET1 274. du tout ?
- TUT 275. faut monter
- ET1 276. ah
- TUT 277. monte ben je sais pas où tu as écrit parce que ça y est pas attends bouge
278. pas
(il prend le pc)
- TUT 279. parce que moi je vois pas là et ça y est c'est bon donc analyse de presse
280. c'est bon c'est écrit comme il faut donc après tu descends et tu
281. supprimes ce qu'il y a marqué y'a marqué I S P jeudi quatorze
- ET1 282. ah bon c'est écrit ça ?
- TUT 283. oui
- ET1 284. ah I S P ça y est écrit oui
- TUT 285. donc ça tu supprimes +++ tu peux l'enlever la date
- ET1 286. c'est ça ? ce qu'il y é écrit là I S P jeudi quatorze + ça c'est censé être
287. sur la page d'accueil ?
- TUT 288. oui
- ET1 289. d'accord
- TUT 290. c'est une page d'accueil modèle que tu modifies en fait
- ET1 291. d'accord
- TUT 292. alors ce que tu peux mettre là par exemple c'est le descriptif du cours
293. on va dire: l'objectif de ce cours est de:: vous apprendre à développer
294. une aptitude sélective et à évaluer euh le meilleur type de ressources
- ET1 295. le problème c'est que ici là où j'écris je peux pas voir la mise en forme
- TUT 296. et ben ça c'est sur hein
- ET1 297. après si j'écris et que c'est hé hé (rires) genre collé tout collé je peux
298. pas du tout voir comme ça avec Word je peux voir la mise en forme au
299. moins la prévisualiser là euh
- TUT 300. comment ça tu prévisualises avec Word ?
- ET1 301. avec Word en fait je me retrouve parce que avant je voyais donc allez
302. voir quand j'écris sur Word là quand je t'ai envoyé le document c'était

303. pas tout collé y'avait des espaces voilà quoi
- TUT 304. hum
- ET1 305. avec ça je sais pas
- TUT 306. ah d'accord
- ET1 307. je sais pas du tout comment (en)fin
- TUT 308. justement en te servant du modèle tu sais qu'entre la première phrase et
309. celle d'après que tu vas écrire là
- ET1 310. y'a des espaces ?
- TUT 311. hum
- ET1 312. je supprime et j'écris à sa place ?
- TUT 313. voilà oui
- ET1 314. d'accord ++ là j'ai supprimé tu vois ou pas ?
- TUT 315. oui
- ET1 316. là je supprime et je réécris c'est ça ?
- TUT 317. de là tu dis ce cours a pour objectif [...]
- ET1 318. en fait je me retrouve plus dans la phrase
- TUT 319. qu'est-ce que tu fais ?
- ET1 320. ben je trouve plus ma phrase
- TUT 321. tu es passé dessus deux fois
- ET1 322. ah ah voilà (il continue) je me retrouve plus là
- TUT 323. tu as écrit évaluer le meilleur type de ressource [...]
324. après quand tu descends alors ça tu peux pas le deviner
- ET1 325. je peux pas descendre du tout alors si je descends je sors du formulaire
- TUT 326. NON je t'explique
- ET1 327. ah
- TUT 328. oui ben je t'explique ce qu'il y a sur la page
- ET1 329. d'accord
- TUT 330. si tu descends
- ET1 331. d'accord
- TUT 332. tu as une image avec un ordinateur avec du vert et un ordinateur + si tu
333. veux le laisser ça peut illustrer le cours
- ET1 334. d'accord
- TUT 335. juste à côté y'a écrit web outil pour l'enseignant + par contre ça va

336. pas avec le cours web outil pour l'enseignant tu fais un cours à destination des déficients visuels alors tu enlèves les images peut-être
- ET1 338. oui, oui, oui
- TUT 339. donc j'ai supprimé la::
- ET1 340. l'image
- TUT 341. l'image donc après ressources t'as plus rien ++ donc je te fais descendre un peu et là faut que tu fasses des:: pour:
342. et après
343. des quoi ?
- ET1 344. donc t'écris ce cours a pour objectif de [...] sur, sur la barre latérale donc t'as une barre latérale
- ET1 347. d'accord
- TUT 348. y'a accueil donc si tu cliques dessus tu vas sur accueil
- ET1 349. d'accord
- TUT 350. tu as anglais + espagnol + lettres + mathématiques + sciences de la vie et de la terre + sites nationaux tutoriel et plan du site
- ET1 352. d'accord
- TUT 353. donc toi
- ET1 354. je dois modifier ces liens c'est ça ?
- TUT 355. tu vas aller sur (ch)
- ET1 356. chaque lien
- TUT 357. et
- ET1 358. et les modifier
- TUT 359. voilà
- ET1 360. d'accord
- TUT 361. t'es pas obligé de les garder tous
- ET1 362. oui, oui, oui je vais mettre que trois + trois liens avec les trois parties
363. normalement
- TUT 364. tu peux garder le plan et aussi plan du site tu peux garder comment ?
- ET1 365. le plan du site à la fin tu peux garder aussi
- TUT 366. quel plan ?
- ET1 367. plan du site bé c'est-à-dire + comme il y a que quatre pages t'embête
- TUT 368.

369. pas donc + là, là je vais cliquer sur modifier la barre latérale
- ET1 370. d'accord
- TUT 371. et alors qu'est-ce, qu'est-ce qu'ils disent + personnalisez la mise en
372. page de votre site cette page vous permet de modifier la mise en page
373. de votre site vous pouvez notamment spécifier les éléments de la barre
374. latérale + donc modifier la mise en page du site [...] alors à chaque fois
375. t'as le titre qu(i) est dans un carré dans une barre
- ET1 376. d'accord
- TUT 377. tu peux mettre des pièces jointes tu peux insérer des
- ET1 378. liens + tu peux (en)fin ++ pour toi ça servira pas à grand
- TUT 379. chose d'insérer parce que vas pas mettre des images
- ET1 380. hum
- TUT 381. donc voilà (ils continuent à créer le site il le lit) [...]
- ET1 382. le problème c'est que le Jaws quand il lit tu vois rechercher les
383. informations + évaluation et rédaction si possible d'être sur deux
384. niveaux de rechercher les informations c'est pas trois trucs euh ?
- TUT 385. c'est pas trois pages ?
- ET1 386. non c'est très bizarre ça ++
- TUT 387. oh bon c'est pas grave si c'est des sous pages
- ET1 388. c'est des sous pages de la grande page
- TUT 389. pourtant moi j'ai fat créer la page j'ai pas dit:: [...] c'est des sous
390. menus
- ET1 391. du coup la personne qui va se connecter à l'accueil elle va trouver que
392. accueil et rechercher les informations c'est tout
- TUT 393. elles les affichent
- ET1 394. ah bon ? ben c'est bizarre que ça ne le lise pas
- TUT 395. ben fais comme si t'es un non-voyant et que tu parcours la page +
396. comment tu fais ?
- ET1 397. ben justement moi en tant que non-voyant le Jaws il me dit que c'est
398. des sous pages
- TUT 399. mais il y va pareil ?
- ET1 400. oui il y va quand même c'est sur + il y va ++ là on est dans la page
401. rédaction c'est ça ? sur rédaction y'a pas de lien sur rédaction

- TUT 402. ah si
- ET1 403. c'est juste rédaction y'a pas de liens
- TUT 404. comment ça y'a pas de liens ?
- ET1 405. je peux pas cliquer sur rédaction + à moins là qu'on est sur rédaction là
406. on est en train de modifier la page rédaction ?
- TUT 407. oui
- ET1 408. d'accord [...]
- EN3 409. alors vous en êtes où vous ?
- TUT 410. (ouff)
- ET1 411. le Google::
- EN3 412. c'est compliqué ?
- TUT 413. le problème avec
- ET1 414. c'est les pages en fait ++ il crée des pages dans des sous pages on arrive
415. pas à créer trois pages:
- EN3 416. ah oui trois pages au même niveau c'est ça ?
- ET1 417. oui + et quand on fait déplacer il déplace dans le
- TUT 418. quand on veut déplacer il déplace dans les sous dossiers
- ET1 419. dans les sous pages, les sous pages
- EN3 420. et là c'est bien vous avez rédaction et évaluation sur le même plan c'est
421. bien ça
- TUT 422. parce qu'il me dit que quand il lit lui c'est pas au même niveau
- EN3 423. vous avez deux niveaux
- TUT 424. mais euh finalement est-ce que c'est embêtant ? parce que on clique sur
425. chaque page quand même individuellement
- ET1 426. oui voilà c'est bien ça
- TUT 427. elles sont pas cachées en fait elles sont pas cachées
- ET1 428. parce que
- TUT 429. regarde avec le lecteur d'écran
- ET1 430. oui justement parce que la personne qui vérifie c'est sensé:
- EN3 431. est-ce que pour vous c'est très complexe ou: ?
- ET1 432. non pour moi non mais pour la personne euh enfin
- EN3 433. non mais après la personne elle clique elle ouvre hein le menu se
434. déroule ça c'est pas un problème hein ?

- ET1 435. pour une personne voyante ?
EN3 436. oui
ET1 437. mais pour la personne qui va :: puisque la formation est censée être
438. pour des non-voyants
EN3 439. oui c'est vrai vous avez raison
ET1 440. quand elle veut utiliser un lecteur d'écran
EN3 541. oui
ET1 542. euh le lecteur d'écran va dire ça c'est une sous page c'est pas une page
543. à part et du coup ça va pas puisque c'est pas une sous page en fait les
544. articles c'est les
EN3 545. et vous quand vous parce que là c'est en construction quand vous allez
546. sur le site on vous dit que c'est une sous page ou pas ? parce que là il
547. est pas fini le site là ?
ET1 548. oui ça j'ai pas essayé ça
EN3 549. faudrait aller voir lorsqu'il est réalisé
ET1 550. c'est vrai
TUT 551. il faudrait peut-être faire une simulation
ET1 552. oui on va le faire sur Firefox
TUT 553. sur quoi ?
ET1 554. sur Firefox
TUT 555. en fait là-bas dedans dans plus d'action y'a un truc qui te dit il me
556. semble afficher un aperçu en tant que lecteur
EN3 557. voilà c'est ça
ET1 558. ah ouais d'accord
EN3 559. là d'ailleurs ça s'ouvre dans:
ET1 560. une nouvelle fenêtre
TUT 561. alors là est-ce que tu peux aller le regarder ?
ET1 562. d'accord ++ là je suis pas à l'accueil là ?
EN3 563. si vous êtes devant la:
ET1 564. parce que là le titre de la phrase euh le titre de la page c'est rédaction
565. formation GAF c'est pas accueil
EN3 566. oui c'est ça oui non c'est accueil là vous n'êtes pas dans l'accueil
ET1 567. oui c'est ça

- EN3 568. peut-être il faudrait vous mettre dans l'accueil non ? oui c'est ça là vous
569. êtes revenus dans l'accueil [...]
- ET1 570. là c'est pas l'aperçu je crois
- TUT 571. non on est sorti
- EN3 572. non vous êtes sortis de l'aperçu
- ET1 573. quand j'ai cliqué sur l'accueil ça a sorti
- EN3 574. parce que normalement après on donne une adresse on va sur le
- TUT 575. attends, attends bouge pas je regarde si on peut faire des liens sur: il est
576. parti où le ++ l'aperçu ? tu l'as fermé non ?
- ET1 577. non, non c'est quand j'ai cliqué sur accueil + en fait
- EN3 578. que c'est revenu
- ET1 579. en fait c'est revenu le truc le
- TUT 580. attends je vais refaire l'aperçu et comme ça je regarde si les liens i(ls)
581. fonctionnement
- EN3 582. mettez-vous sur accueil et faites un aperçu
- ET1 583. oui voilà
- EN3 584. mettez-vous d'abord sur accueil là vous êtes pas sur accueil mettez-
585. vous sur accueil voilà + et faites un aperçu + rédaction voilà
- ET1 586. c'est bon ?
- EN3 587. là vous êtes tombés sur l'accueil
- ET1 588. là je suis sur l'accueil
- EN3 589. donc vous votre accès c'est en ensemble de, de c'est (rires) comment ça
590. se repro() voilà c'est (rires) c'est difficile attendez je réfléchis avant de
591. poser une question (rires) c'est-à-dire que vous avez une suite de:
- ET1 592. oui une suite de liens
- EN3 558 une suite de liens
- ET1 559 je sais pas si c'est à droite à gauche en haut en bas c'est que des suites
560. de liens
- EN3 561. voilà + et il vous dit voilà y'a ça il vous explique voilà donc vous en fin
562. de compte il faut construire une suite de liens qui soient logiques
- ET1 563. oui voilà ça tout à l'heure on a voulu faire en fait des pages mais le
564. problème c'est posé quand on a voulu faire par ordre lui il les met par
565. ordre alphabétique du coup ça va pas

- EN3 566. donc vous devez trouver quelque chose pour que le non-voyant puisse
567. donc suivre les différentes instructions et finisse par lire d'une certaine
568. façon + ben alors dans ce cas-là étant donné attendez, attendez on va
569. revenir plus + est-ce qu'on a intérêt à faire un site NON autant faire une
570. page Word
- ET1 571. avec des liens: ?
- EN3 572. oui
- ET1 573. avec des liens: hypertextes ?
- EN3 574. oui
- ET1 575. oui c'est possible oui
- TUT 576. c'est ce qu'il me disait tout à l'heure
- EN3 577. oui
- ET1 578. c'est ce que je lui disais tout à l'heure
- EN3 579. oui
- TUT 580. d'ailleurs
- EN3 581. ben oui dans ces cas-là euh puisque nous ce qu'on veut faire c'est
582. quelque chose qui soit adapté + à quelqu'un qui est non-voyant donc
583. est-ce que faire un site en fin de compte ça va lui compliquer la vie ++
584. est-ce que c'est quelque de chose de plus simple ou est-ce que c'est
585. quelque chose ça lui complique la vie ?
- ET1 586. ben en fait c'est quel(que) c'est, c'est pareil mais il faut, il faut utiliser
587. un outil de création de sites web adapté
- EN3 588. oui + qui n'est pas qui n'a pas l'air d'être celui-là
- ET1 589. voilà parce que ce genre de
- EN3 590. dans ce cas-là conclusion de tout ça faites vos activités sur une page
591. Word
- ET1 592. d'accord + par contre pour les exercices euh pour Hot Potatoes puisque:
- EN3 593. oui
- ET1 594. moi j'ai pas accès à Hot Potatoes [...]
- EN3 595. donc à supprimer
- ET1 596. donc je peux utiliser par exemple
- EN3 597. autre chose
- ET1 598. je fais des trous mais je laisse des espaces quoi ?

- EN3 599. oui il faut que vous fassiez quelque chose qui soit adapté à votre public
600. c'est pas la peine que écoutez c'est, c'est moi parce que je, je réfléchis
601. + comme un voyant mais en fin de compte faut se mettre à la personne
602. du public enfin de du public ciblé donc c'est pas la peine de proposer
603. quelque chose (rires) de toute façon que la personne ça va être
604. complexe pour elle
- ET1 605. d'accord
- EN3 606. donc si vous pensez qu'une page Word est quelque chose de beaucoup
607. mieux pour la personne + restons dans la
- ET1 608. les liens hypertextes c'est beaucoup plus facile
- EN3 609. et ben voilà + on va
- TUT 610. et en plus comme tu peux peut-être le faire tout seul aussi
- ET1 611. ouais
- EN3 612. oui
- ET1 613. oui avec Word je peux le faire tout seul c'est complètement accessible
614. en fait
- EN3 615. ben voilà c'est ça qu'il faut faire
- TUT 616. c'est vrai que du coup tout seul c'est pas possible
- EN3 617. oui parce que moi je réfléchis comme un voyant en faisant le site parce
618. que je me dis bon mais en fin de compte puisque votre public est non-
619. voyant faut leur faire le: l'outil qui est le plus agréable pour eux c'est
620. pas la peine de leur::
- ET1 621. ouais
- EN3 622. c'est, c'est + donc si Word c'est mieux pour eux on va pas leur
623. prop(oser)s compliquer à la fois en tant que concepteur et je veux dire
624. c'est: donc faites quelque chose sur Word ça va être la conclusion de la
625. journée (rires) tout ça pour ça (rires) vous auriez pu le dire avant (rires)
- TUT 626. c'est vrai c'est rigolo parce qu'il me l'a dit au début il m'a dit mais là
627. j'ai aucun moyen de savoir où est-ce que j'écris comment j'écris mais
628. sur Word
- ET1 629. sur Word oui j'ai des moyens
- EN3 630. faisons quelque chose sur Word + voilà
- TUT 631. bon ça aura permis de faire l'expérience ceci dit (rires)

- EN3 632. oui, oui, oui justement on est arrivé à ça moi en tous les cas (rires) vous
633. vous y avez pensé avant mais: il faut faire quelque chose adaptée à son
634. public + au lieu de faire quelque chose qui est d'habitude entre
635. guillemets pour les gens normaux on va adapter à: [...] et voilà tout ça
636. pour ça (rires)
- ET1 637. par contre il y a aussi quelque chose
- EN3 638. hum
- ET1 639. c'est que par exemple je parle pas de vous hein je parle en général pour
640. le correcteur c'est pas joli
- EN3 641. oui ben
- ET1 642. donc ça je pense ça va, ça va un peu agir sur la psychologie du
643. correcteur quand même
- TUT 644. sur la note
- ET1 645. à moins sur la note oui en plus (rires) à moins que ce soit enfin lu par
646. des non-voyants
- EN3 647. non mais aussi c'est peut être aussi quelque chose à écrire quelque part:
648. enfin pour le correcteur peut-être faire une note au correcteur dire voilà
649. c'est fait pour des non-voyants et ça vous parait pas JOLI mais c'est :
650. l'intérêt c'est pas le joli c'est l'accessibilité
- ET1 651. d'accord

Corpus IX. Etudiant n°1 et assistante pédagogique n°1

Le 10 novembre 2009

ENQ : enquêteur

ET1 : étudiant n°1 inscrit en licence Sciences du langage

AP1 : assistante pédagogique n°1

AP2 : assistante pédagogique n°2

- ENQ 1. qu'est-ce que tu peux dire de ton expérience d'assistante pédagogique ?
2. qu'est-ce qu'il te pose le plus de souci au niveau pédagogique ?
- AP1 3. alors on vient d'en parler pour le cours de phonétique par exemple alors
4. c'est vrai que: alors en plus c'est vrai que comme ET1 a déjà suivi
5. certains cours il y a des choses qu'il sait déjà alors moi quand je lui lis
6. certaines choses il me dit non, non ça je sais rien qu'à l'oreille ça je
7. connais donc voilà ça fait perdre un peu de temps moi je sais pas s'il
8. faut que je note ou que je lui lise simplement voilà il y a certaines
9. choses comme ça
- ENQ 10. il y a des ajustements en fait pour arriver à savoir ce dont il a réellement
11. besoin
- AP1 12. oui voilà c'est ça en fait et au niveau de la transcription des cours aussi
13. par exemple quand je tape mes cours c'est vrai que moi je vois donc je
14. fais des paragraphes mais là je me dis que ça sert strictement à rien
15. donc j'essaye que ce soit le plus compréhensible possible à l'oreille en
16. fait parce que je sais pas toi après
(il s'adresse à ET1)
- ET1 17. c'est le même coup avec AP2
- ENQ 18. c'est-à-dire ?
- ET1 19. elle m'a posé la question est-ce qu'en t'écrivant le cours je suis obligée
20. de faire les tris + les paragraphes les retraits et tout ça + je lui ai dit non
21. t'es pas obligé faut juste faire une ligne vide chaque paragraphe
- AP1 22. d'accord quand même faire une ligne entre chaque paragraphe

- ET1 23. oui entre chaque paragraphe pour que je sache que le paragraphe il est
24. fini là en fait
- AP1 25. d'accord
- ET1 26. mais après c'est tout pour les retraits non même les caractères et tout ça
AP1 27. d'accord
- ET1 28. les majuscules non, non c'est pas
- AP1 29. et par exemple tu sais le prof dit tel exemple il y a trois points donc on a
30. tendance à mettre point un tac + point deux + est-ce que ça te le dit un
31. na na deux na na ?
- ET1 32. oui
- AP1 33. oui, oui voilà c'est ce que je fais un tiret tagada deux mais du coup là le
34. dernier j'ai mis premièrement: tu vois écrit en entier donc je savais pas:
35. voilà s'il fallait
- ET1 36. ça me dit les puces + ça me le dit + faut juste mettre des puces et le
37. Jaws s'occupe du reste
- AP1 38. d'accord ok
- ET1 39. il est intelligent quand même
- ENQ 40. et est-ce qu'en fait tu dirais que le problème vient plus du fait de la
41. connaissance du handicap ou particulièrement vis à vis de lui ou en
42. général ou du fait de pas être de la filière et de pas connaître les cours
43. en fait
- AP1 44. non je pense c'est plutôt par rapport au handicap + la méconnaissance
45. des réflexes que nous on a pas forcément voilà + tu vois des choses qui
46. vont de soi pour nous et qui pêche un peu plus pour ET1 par exemple
47. + je pense que c'est plus ça n'ayant jamais fait ça + enfin ce type de
48. handicap là du moins voilà c'est plus ça en fait l'adaptation à ça qu'à la
49. matière en elle-même quoi
- ENQ 50. je pense que ce soit ET1 ou un autre ce serait complètement différent
51. aussi
- ET1 52. chacun a sa manière de gérer son handicap quoi
- AP1 53. puis des capacités que toi tu as développé que d'autres n'auront pas +
54. toi tu as une mémoire d'enfer par exemple ne serait-ce qu'à l'oreille
55. + c'est vrai donc je pense que c'est vraiment au cas par cas on peut pas

56. généraliser les difficultés ou faire un même matériel pédagogique je
57. pense pour tout le monde ce qui est pas forcément possible mais bon +
58. ouais c'est plutôt ça + puis après tout ce qui est souci technique quoi
59. voilà comme pour l'anglais par exemple on se retrouve coincer par
60. rapport à un logiciel et où du coup en cours on fait pas tous les exos et
61. où ça coince un peu quoi
- ET1 62. ouais ça coince ouais
- ENQ 63. mais le fait que toi tu sois avec lui pour le faire tu peux pas le:
AP1 64. et non ça coince on peut même pas accéder à la vidéo par exemple
65. même ensemble
- ENQ 66. donc le problème il vient pas de son handicap ça vient vraiment à ce
67. niveau-là de la plateforme
- AP1 68. c'est dans ton ordi en fait que ça coince
- ET1 69. oui
- AP1 70. par rapport à ton logiciel
- ET1 71. par rapport à mon logiciel
- ENQ 72. tu as essayé sur ce pc ?
(en faisant référence au pc de l'espace de travail universitaire)
- ET1 73. le Jaws il y est pas sur ce pc, il y est pas installé ++ j'ai proposé au prof
74. d'anglais de me donner les vidéos sur clé USB à part
- ENQ 75. et qu'est-ce qu'il a dit ?
- ET1 76. il a dit j'en sais rien + il connaît pas le système lui il fait qu'utiliser le
77. système en fait
- ENQ 78. quel système ?
- ET1 79. ben Webct et c'est avec la responsable de l'anglais de l'espace
80. multimédia madame je sais pas qui
- ENQ 81. il faut lui expliquer que toi les vidéos tu peux les lire c'est juste le
82. problème que tu peux pas y accéder sur le site
- ET1 83. oui, oui c'est le site qui n'est pas accessible en fait, y'a des tas de
84. logiciels qui lisent les vidéos

Corpus X. Assistante pédagogique n°1

Le 1 mai 2010 17:10, AP1@live.fr> a écrit :

concernant l'altercation avec B: j'étais en cours sans ET1. Il demande de sortir les fascicules, ne l'ayant pas je suis avec une fille à côté de moi. Je lis mais ne pouvant pas faire les exercices j'attends. "vous comptez vous mettre au travail?" me dit-il. Je lui réponds que je ne suis pas étudiante dans sa filière, que je suis assistante pédagogique et que j'accompagne un étudiant mal-voyant. "ça ne vous dispense pas de vous mettre au travail". Je tente de lui expliquer que n'étant pas en sciences du langage je n'ai pas les connaissances pour, que mon travail consiste à prendre les notes pas de faire l'exercice à la place de l'étudiant. "Oui mais si vous ne le faites pas vous ne pourrez rien lui expliquer. Passons, chacun sa conception du travail". là j'ai failli l'étriper mais je me suis abstenue. Voilà!

Merci encore pour ton aide et à très bientôt. Bon week-end.

Corpus XI. Entretien étudiants n°2 et n°3

Le 12 novembre 2009

Étudiant n°2 – ET2

Age : 24 ans

Sexe : masculin

Études en cours : licence 3 informatique

Type de déficience visuelle : (catégorie III) acuité visuelle corrigée inférieure à (0,05) 1/20 et supérieure ou égale à (0,02) 1/50, ou champ visuel inférieur à 10 degrés mais supérieur à 5 degrés.

Outil informatique : lecteur d'écran (synthèse vocale)

Etudiant n°3 – ET3

Age : 27 ans

Genre : féminin

Études en cours : préparation du concours CRPE à l'IUFM

Type de déficience visuelle : (catégorie 3) acuité visuelle corrigée inférieure à (0,05) 1/20 et supérieure ou égale à (0,02) 1/50, ou champ visuel inférieur à 10 degrés mais supérieur à 5 degrés (vision périphérique qui engendre une vision morcelée).

Outil informatique : bloc-notes braille

ENQ : enquêteur

ET2 : étudiant n°3

ET3 : étudiant n°3

CA2 : chargé d'accueil n°2

- ENQ 1. je vais vous demander qu'est-ce qui vous pose problème dans les
2. enseignements avec peut-être des cas pratiques + des exemples à me
3. donner
- ET2 4. je vais pouvoir parler de l'informatique puisque c'est mon domaine ma
5. difficulté majeure on va dire que c'est l'accès aux machines de la fac
- ENQ 6. c'est-à-dire ?
- ET2 7. malheureusement on utilise Linux et non pas Windows [...] et il n'y a
8. aucune adaptation possible sur ce système

- ENQ 9. ça veut dire que tu peux pas mettre Jaws ?
- ET2 10. ça veut dire qu'il n'y a pas de XX Jaws Zoomtext non plus parce que
11. moi je travaille aussi un peu en visuel il n'y a absolument rien donc je
12. n'ai pas accès à l'ordinateur
- ENQ 13. comment tu fais ? tu prends le tien ?
- ET2 14. même pas parce qu'on a pas le droit de connecter un ordinateur
15. personnel sur le réseau de la fac [...] autant à l'iut je pouvais mettre le
16. mien d'ordinateur mais là c'est pas possible
- ENQ 17. même en ayant connaissance de ton handicap ?
- ET2 18. c'est interdit et puis de toute façon y'a pas de prise pour le brancher y'a
19. rien du tout
- ENQ 20. et alors comment tu fais ?
- ET2 21. et alors je ne fais pas [...] je travaille en binôme du coup et moi je
22. touche pas à la machine tout à l'oral
- ENQ 23. et ça pose pas de problèmes ?
- ET2 24. pour le moment ça pose pas de problèmes puisque j'ai un peu d'avance
25. sur le cours donc y'a pas de souci à ce niveau là
- ENQ 26. mais quand tu vas avoir des partiels tu vas pas avoir à les faire sur la
27. machine ?
- ET2 28. euh non, non c'est à priori que des devoirs à faire sur papier et moi que
29. je fais sur machine sur la mienne parce que là je suis dans une salle à
30. part avec une prise ça suffit un tiers temps et
- ENQ 31. mais c'est que des cours théoriques ?
- ET2 32. c'est que du théorique oui, oui les travaux pratiques ne font pas partie
33. de l'examen [...]
- ENQ 34. et là t'as pas l'impression que tu as une perte d'informations de fait ?
- ET2 35. si, si beaucoup mais bon
- ENQ 36. et là y'a personne qui propose une solution ?
- ET2 37. y'a des solutions qui ont été avancées mais qui sont pas du tout
38. adaptées je pense
- ENQ 39. et toi t'as pas de solution à leur proposer ?
- ET2 40. pas spécialement vu qu'il n'existe rien actuellement
- ENQ 41. ça c'est vraiment un problème spécifique à ton domaine mais ça veut

42. dire que ça restreint
- ET2 43. pratiquement oui ça vient du fait que la fac se rabatte sur un système qui
44. est gratuit puisque linux l'avantage qu'il y a c'est que c'est gratuit et
45. qui sont pas du coup accessibles
- ENQ 46. mais tu fais pas du développement ?
- ET2 47. hum
- ENQ 48. mais pour faire du développement il faut toucher à la machine
- ET2 49. et oui mais moi je touche pas la machine j'explique à l'oral à la
50. personne à côté et qui peut le faire et moi je fais tout de tête
- ENQ 51. est-ce que tu l'expérimentes après chez toi avec ta machine à toi ?
- ET2 52. oh oui bien sûr oui, oui, oui pas forcément ce qu'on fait en cours
53. parce que c'est pas intéressant mais (rires) oui chez moi je programme
54. beaucoup oui
- ENQ 55. et tu sais faire ?
- ET2 56. oui et je sais faire mieux généralement que ceux qui sont ici
- ENQ 57. parce que tu viens d'un iut et eux d'une filière générale ?
- ET2 58. non du fait que je pratique beaucoup plus et parce que je pratique
59. pour moi pas pour les études mais pour moi donc en fait j'ai plus
60. d'avance
- ENQ 61. ah alors que moi j'aurai eu tendance à dire que le fait qu'il te faille
62. refaire chez toi ça te prends beaucoup de temps
- ET2 63. je les refais pas je fais autre chose ce qui me plaît mais qui un jour ou
64. l'autre se recoupe avec le cours
- ENQ 65. tu veux aller en master après ?
- ET2 66. [...] ce sera plus spécifique j'imagine qu'il y aura plus de difficultés
67. oui c'est une évidence
- ENQ 68. je trouve ça assez incroyable qu'ils aient pas trouvé de solution
- ET2 69. ils ont cherché pourtant c'est pas par manque d'intérêt
- ENQ 70. c'est pas plus simple tant pis de déroger à la règle et de te laisser
71. prendre ton pc ?
- ET2 72. j'en ai parlé mais non ils sont très réticents à ça parce que s'il me
73. laisse faire moi ils sont obligés de laisser faire d'autres personnes
- ENQ 74. oui mais ça rentre dans un cadre particulier là quand même

- ET2 75. oui, oui mais pour eux non
- ENQ 76. de toute façon l'adaptabilité à l'handicap ça rentre toujours dans un
77. cadre spécifique où tu es obligé de faire des choses que tu autorises
78. pas aux autres c'est évident
- ET2 79. oui tout à fait mais ça implique par exemple de débrancher une machine
80. de la fac pour brancher mon ordinateur + + puisque ça a pas été prévu
81. donc ça supprime un poste pour une autre personne
- ENQ 82. parce que les autres y travaillent en binôme aussi ?
- ET2 83. non pas forcément non ils préfèrent le travail individuel mais bon pff
84. c'est aussi une faille sécurité dans le système hein
- ENQ 85. sinon à part ce souci là pour toi y'en a pas d'autres ?
- ET2 86. il y a le souci des enseignants qui ne donnent pas forcément les cours
87. parce que moi je demande les cours en format numérique pour pouvoir
88. les lire et je les ai pas forcément en temps voulu je peux les avoir après
89. juste après les cours c'est pas trop gênant mais quand c'est deux trois
90. semaines après bon c'est pénible
- ENQ 91. au niveau de la gestion du temps dans ton apprentissage c'est une gêne?
- ET2 92. même si les cours de moi-même je les vois pas régulièrement j'aime
93. bien les avoir juste après que si jamais j'ai un souci je sais que je les ai
94. je peux les travailler euh + les enseignants qui donnent les cours avant
95. le cours réel le cours magistral ça c'est pas mal c'est mieux + parce que
96. ça permet de travailler à l'avance s'il y a besoin mais y'a des profs qui
97. ne donne pas du tout même
- ENQ 98. y'a pas un ENT ?
- ET2 99. SI ::: mais y'a pas beaucoup de cours qui sont mis en ligne ++ pour
100. l'informatique y'en a pas beaucoup et pour autant ça devrait être le
101. contraire mais bon disons qu'il y a deux enseignants qui le font
102. régulièrement sur six matières
- ET3 103. un tiers quoi [...]
- ENQ 104. la personne chargée de la cellule handicap m'a dit que les profs
105. l'appelaient d'eux-mêmes pour demander les aménagements qu'il y a à
106. faire
- ET2 107. ça arrive ! il y a un prof qui l'a fait pour l'instant mais un sur euh ::: ++

- ENQ 108. les profs tu es allé les voir toi ?
- ET2 109. moi les profs je suis allé les voir tous un par un
- ENQ 110. en leur demandant qu'ils te donnent accès aux cours numériques ?
- ET2 111. euh oui ils me les envoient par mail c'est le plus simple parce que
112. l'ENT
- ENQ 113. pourquoi il est pas accessible l'ENT ?
- ET2 114. si c'est accessible mais c'est vachement plus long un e-mail ça va vite
115. hein si tous les profs envoient régulièrement par mail ça va vite hein je
116. les relève de suite c'est vite fait l'ENT le problème c'est qu'il y a tous
117. les cours c'est des cours qui se rajoutent donc quand c'est le début de
118. l'année et qu'il y a deux trois cours ça va mais quand il y en a une
119. dizaine ou une à quinzaine pour chaque matière c'est + ils ont tendance
120. à découper les cours [...] y'en a un je lui ai demandé à ce qu'il
121. m'envoie les corrections des TD après chaque cours même pas avant
122. hein parce que plus personne vient en TD s'il fait ça donc ça fait un par
123. semaine parce qu'il y en a un par semaine de TD il m'a dit non, non
124. c'est trop pour moi il m'a dit qu'il me les enverrait une fois par
125. semestre
- ENQ 126. et quand ?
- ET2 127. avant les partiels du coup je l'ai embêté hein et il a fini par me donner
128. les corrections il s'est pas embêté hein du coup il a fini par me donner
129. toutes les corrections de tous les TD du semestre du coup je les ai toutes
130. mais ::
- ENQ 131. ça a été négociation ?
- ET2 132. oui, oui, oui et il y a des profs qui refusent de les donner tout court
- ENQ 133. t'en as ?
- ET2 134. j'en ai eu un oui! j'y ai demandé les corrections des TD pour réviser le
135. contrôle continu la semaine dernière il m'a dit euh non c'est pas
136. possible les TD sont corrigés en TD
- ENQ 137. parce que lui il a pas de correction euh ?
- ET2 138. si il les a mais il refuse de les donner dans le mail c'est très clair il veut
139. pas les donner
- ENQ 140. tu es allé voir CA2 ?

- ET2 141. euh non ça c'était en TD je suis allé voir l'enseignant du CM et lui il me
142. les a donné [...]
- ENQ 143. comment tu fais en début d'année ? tu vas à la rencontre de chaque
144. enseignant en leur expliquant euh?
- ET2 145. oui à la fin du premier cours je vais les voir et je leur explique + de
146. toute façon en tout début d'année je suis allée voir le responsable de la
147. formation et ben j'ai tout expliqué hein en détail et il a envoyé un
148. e-mail déjà à l'ensemble des enseignants de CM et de TD comme ça ils
149. sont tous au courant et j'ai plus qu'à aller les voir pour ben euh des
150. renseignements supplémentaires s'ils ont besoin et puis voilà + ils
151. étaient déjà tous au courant ça c'est fait dès le premier jour même avant
152. de commencer les cours ils m'ont envoyé les cours le dimanche + c'est
153. bien ils ont fait ça un dimanche ils m'ont envoyé les cours d'avance +
154. y'en a qui s'investissent y'en a qui le font de suite mais c'est vraiment
155. de bon cœur et d'autres ::
- ENQ 156. et d'autres que ça embête [...]
- ET2 157. c'est pas grand-chose mais y'en a que ça embête et qui en plus le dise
ENQ 158. et de ton côté ET3 ?
- ET3 159. ça dépend j'ai deux cursus universitaire celui de cette année à l'IUFM
160. et puis j'ai mes quatre ans de psychologie à Nîmes + je sais pas lequel
ENQ 161. les deux + celui que tu veux + quel cursus est pour toi le plus difficile ?
- ET3 162. bah plus difficile en adaptation celui de Nîmes on va dire parce que si
163. on parle d'abord de l'IUFM de Montpellier ce qui s'est passé c'est que
164. je suis d'abord allée voir le président enfin le directeur de l'IUFM qui a
165. pris en compte mon handicap et qui a en fait envoyé un mail à tous les
166. formateurs + la spécificité de l'IUFM c'est qu'il y a beaucoup de
167. formateurs donc pour une matière on va avoir quatre cinq formateurs
168. dans l'année ça va jamais être les mêmes selon les cours
- ENQ 169. ce sont des intervenants en fait ?
- ET3 170. voilà ce sont des formateurs qui font autre chose aussi des fois (en)fin
171. voilà c'est très varié alors du coup y'a pas de relation qui peut
172. s'installer vraiment pendant un semestre entier surtout que nous on a
173. pas réellement de semestre en fait + et donc il a envoyé un mail à tout le

174. monde pour préciser donc qu'il y avait une étudiante qui était non
175. voyante qu'il fallait donc avoir des adaptations donc après moi c'est
176. pareil j'ai des profs qui m'envoient donc parce que moi je leur ai
177. demandé de m'envoyer s'ils peuvent à l'avance les documents pour que
178. je puisse les lire au moins + enfin au moins ça si c'est pas les travailler
179. au moins les lire parce qu'en TD quand j'arrive et qu'ils disent bon ben
180. je vous distribue le texte travaillez dessus pendant un quart d'heure puis
181. on corrige + moi un quart d'heure ça me suffit pas pour que mon
182. assistante me lise le texte et que j'y réfléchisse si je l'ai pas lu à la
183. maison déjà + après pendant mon quart d'heure je peux au
184. moins revoir avec elle le texte et mieux y réfléchir
- ENQ 185. c'est ce que je préconise quand il y a des TD comme ça c'est d'envoyer
186. le texte avant
- ET3 187. voilà la plupart le font même s'il y en a qui ne le font pas ! j'ai ma prof
188. de français qui le fait très volontiers + qui avant chaque TD m'en
189. envoie deux d'avance au moins + euh bon après y'a beaucoup,
190. beaucoup, beaucoup de charge papier parce que on va dire que les cours
191. donc nous c'est très séparé aussi en math on va avoir des chapitres et
192. dans les chapitres on va avoir trois quatre parties donc à chaque fois on
193. a un photocopié de (ffff) une vingtaine à trentaine de pages donc ils sont
194. mis sur l'ENT enfin c'est pas l'ENT
- ENQ 195. c'est un équivalent ?
- ET3 196. voilà un équivalent qui sont mis dessus pour allez quatre-vingt-quinze
197. pour cent des matières + il y a quelques professeurs qui ne veulent rien
198. mettre dessus alors là on se débrouille
- ENQ 199. et pour cela tu es allée leur demander les cours ?
- ET3 200. oui il y en a une particulièrement qui est réticente enfin pas dans la
201. volonté parce que je suis allée la voir au premier cours elle m'a dit oui
202. je t'enverrai par mail c'était exactement début septembre et je n'ai
203. jamais rien vu
- ENQ 204. elle a oublié ?
- ET3 205. ou elle a oublié ou voilà
- ENQ 206. tu lui as rappelé ?

- ET3 207. ben en fait c'est une enseignante qui est intervenue en CM donc je ne
208. l'ai pas revu + je l'ai vu les deux premiers cours de l'année le deuxième
209. cours je me suis dit bon elle a dû oublier elle va le faire dans la
210. semaine + j'allais pas aller la voir de suite depuis j'ai toujours rien eu
211. donc en fait les seuls que j'ai c'est des intervenants TD auxquels je
212. peux me raccrocher
- ENQ 223. tu peux pas la contacter ?
- ET3 214. ben on a pas forcément tous les mails + tous les autres le mettent sur
215. l'ENT y'a pas de souci je peux aller le chercher alors ou je demande à
216. une copine de me prêter son cours + après moi je prends mes cours CM
217. et TD avec un terminal braille
- ENQ 218. ah tu le fais directement toi ?
- ET3 219. moi je prends ma prise de notes moi-même
(il montre son terminal)
220. c'est un iris quarante + et j'ai en plus mon assistante pédagogique qui
221. vient en cours donc là pas à tous parce qu'il y en a où elle est pas
222. vraiment utile elle prend des notes donc avec un stylo numérique a aussi
- ENQ 223. c'est elle qui prend les notes avec le stylo numérique ?
- ET3 224. c'est l'assistante + la personne qui prend les cours qui s'en sert
- ENQ 225. ça marche bien ?
- ET3 226. ça marche euh celui de ET2 marche très bien le mien ça fait deux
ET3 227. semaines qu'il marche plus sinon ça marche bien dans la logique [...]
228. faut reconnaître l'écriture de la personne faut avoir une bonne écriture
229. quand même faut pas écrire trop petit faut s'appliquer un minimum et
230. du coup y'a pas de pertes d'infos puisqu'elle peut
- ENQ 231. pas écrire trop vite ?
- ET3 232. ben on va dire qu'on est complémentaire parce que moi du coup je
233. prends tout ce qui est oral moi je suis greffière
- ENQ 234. tu es rapide ?
- ET3 235. j'ai une bonne vitesse de frappe je suis plus rapide là-dessus que sur un
236. clavier classique je suis plus habituée aussi parce que je m'en sers tous
237. les jours et elle, elle prend tout ce qui est PowerPoint schéma tout
238. ce qui est schéma visuel [...]

- ENQ 239. parce que les schémas tu peux les voir avec les grossisseurs d'écran ?
ET3 240. voilà
ENQ 241. toi aussi ?
ET2 242. oui
ET3 243. donc les cours moi je les demande à l'avance après y'en a qui le font
244. pas + au niveau des cours en ligne oui la plupart le font s'ils le font pas
245. ben moi je leur demande leurs PowerPoint ou voilà pour moi aussi
246. l'avoir et pas forcément avoir à chercher sur l'ENT parce que des fois
247. bon ça peut-être bordélique aussi parce qu'il y a beaucoup de cours
248. surtout que nous à l'IUFM en fait ce qu'il se passe c'est qu'on est une
249. académie c'est-à-dire que sur cet ENT il y a Montpellier Nîmes Mende
250. Carcassonne et Perpignan donc il y a les cours de cinq villes qui sont en
251. ligne ++ la dernière fois que je suis allée les voir il y a plus d'une
252. cinquantaine de cours ouverts
ENQ 253. mais y'a pas de filtre pour que tu aies accès juste aux cours ?
ET3 254. si après il faut choisir ces cours
ENQ 255. mais c'est pas filtré ?
ET3 256. non moi quand j'y vais j'ai toute la liste donc c'est à moi de choisir les
257. cours donc au début de l'année je l'ai fait la plupart voilà après dans
258. chaque cours euh: y'a les TD les CM enfin c'est vraiment très
259. partitionné on va dire + c'est vrai que c'est pas forcément toujours
260. simple et après ben :: sinon voilà je récupère sur clé USB à la fin du
261. cours + mes profs de math + de français en TD qui sont très, très bien
262. me les donne très volontiers en histoire-géo elle m'envoie aussi les TD
263. en avance + en sciences ils font ce qu'ils peuvent (rires) parce qu'en
264. sciences y'a beaucoup de schémas
ENQ 265. les schémas ça te pose des soucis ?
ET3 266. pas mal ouais parce que c'est quand même une matière importante et
267. c'est vrai que bon j'ai la théorie mais après en schéma ben voilà
268. parce que même avec le grossisseur d'écran les schémas
ENQ 269. t'arrives pas ?
ET3 270. je les ai mais c'est que j'ai la difficulté d'avoir une vision quand même
271. assez périphérique c'est-à-dire que j'arrive pas à centraliser c'est-à-dire

272. que je vais voir un schéma mais faut que je le voie petit bout par petit
273. bout + je vais voir par exemple une carte de France je pourrais pas la
274. voir d'un coup faut que voilà faut d'abord que je repère le sud-est le
275. sud-ouest voilà
- ENQ 276. donc au niveau de la représentation mentale de l'image ça te demande
277. d'avantage d'efforts parce que
- ET3 278. ah oui parce que pour tout recomposer après il faut que j'y passe
279. beaucoup plus de temps
- ENQ 280. et à la fin tu recomposes tout ?
- ET3 281. la plupart du temps oui mais après les schémas sont si compliqués c'est
ET3 282. vrai que j'ai été habitué à ne pas en avoir beaucoup donc du coup euh je
ET3 283. repars un peu à zéro comme des enfants qui font des schémas très
ET3 284. jeunes qui ont l'habitude en cours d'en faire parce que moi j'en ai
ET3 285. jamais fait après bon + après en sport je suis dispensée donc euh on va
286. pas en parler (rires)
- ENQ 287. tu as choisi quoi ? je crois que dans les IUFM tu as le choix tu as le
288. sport mais après tu as art
- ET3 289. après y'a une option l'option c'est ou arts visuels ou littérature de
290. jeunesse ou musique
- ENQ 291. donc tu as pris littérature jeunesse ?
- ET3 292. pas du tout ! musique ! ben non moi je me suis fixée sur tout ce qui est
293. audition peut-être ça va me desservir hein parce qu'au concours
294. l'épreuve c'est pas simple mais voilà j'ai pris musique parce que c'est
295. là où j'ai le plus d'attention donc ça me plaît plus
- ENQ 296. mais tu en fais ?
- ET3 297. (rires) j'en fais + j'ai quatre mois de piano derrière moi mais sinon j'ai
298. toujours aimé la musique + j'ai fait de la flûte étant petite enfin avant,
299. avant d'en faire au collègue hein je veux dire + j'ai toujours aimé ça
300. après la pratique est venue plus tard parce que ça a été comme ça mais
301. voilà c'est ce qui m'a attiré le plus + après sinon non ça va franchement
302. y'a quand même: voilà après on est trois-cent cinquante dans la promo à
303. peu près environ on va dire et on est par groupe donc c'est vrai qu'après
304. y'a une ambiance de groupe qui fait que quand on a des infos quand on

305. a un cours ou quoi on se les fait tous passer
- ENQ 306. donc au niveau de l'intégration au sein du groupe enfin pour toi ça se
307. passe bien ?
- ET3 308. maintenant ça va de mieux en mieux mais mes débuts ont été dur bon
309. parce que je connaissais pas du tout + nous on est arrivé en juin à
310. Montpellier euh moi je suis nîmoise à l'origine donc voilà je ne
311. connaissais personne donc ben j'avais mon assistante qui était là je me
312. suis beaucoup reposée sur elle au début et maintenant j'en éprouve un
313. peu moins le besoin parce que maintenant j'ai un peu plus de contact
314. avec mon groupe mais après bon voilà c'est des copains des copines de
315. classe quoi c'est pas: j'ai pas d'intégration plus j'ai une ou deux
316. copines à qui je discute en dehors à l'IUFM mais ça va pas beaucoup
317. plus loin quoi
- ENQ 318. est-ce que l'un et l'autre pour tisser du lien social au sein de votre
319. groupe, est-ce que vous utilisez des réseaux sociaux du style Facebook ?
- ET3 320. alors au niveau universitaire pas du tout c'est surtout personnel et pour
321. m'amuser quoi [...]
- ENQ 322. et toi non plus ?
- ET2 323. non
- ET3 324. enfin si vous voulez mon groupe en classe ça va pas plus loin + enfin de
325. ma promo parce que mes copines sont pas dans mon groupe mais voilà
326. ça va pas plus loin c'est vrai que en plus j'aime pas aller vers les gens
327. moi
- ENQ 328. est-ce que tu penses que c'est un peu dû à ton handicap cette difficulté à
329. aller se lier ?
- ET3 330. oui enfin pour moi oui parce que moi j'aime pas aller vers les gens
331. parce que j'ai l'impression d'être en demande en fait donc du coup
332. j'attends qu'ils viennent vers moi
- ENQ 333. pourquoi être en demande ?
- ET3 334. être en demande ben en fait où elle est toute seule donc bon comment
335. dire ben elle a pas d'amis ++ moi je suis timide et réservée du coup ben
336. on va venir me parler y'a pas de souci je vais répondre je vais voilà la
337. relation va se faire direct mais moi je n'irai pas vers la personne à

338. moins que la personne soit en difficulté si je la sens en difficulté là oui
339. j'irai mais c'est tout + c'est pour ça qu'en fait ça était difficile parce
340. que ben mon groupe a pas su comment faire non plus + le fait que j'ai
341. une assistante ben ça bloque un peu parce que du coup ils se disent ben
342. elle est pas toute seule + cette assistante en un sens elle est là mais elle
343. est en cours c'est tout enfin je veux dire elle a aucun lien en dehors ni
344. rien moi c'est pas une amie enfin c'est quelqu'un qui m'aide et c'est
345. tout j'ai une relation avec elle on discute mais voilà c'est tout quoi
346. c'est pas:: alors qu'avant j'avais un relationnel beaucoup plus
347. important à Nîmes
- ENQ 348. mais dès la première année ou c'est venu ensuite ?
- ET3 349. pas tout de suite parce qu'en fait tout au début de l'année je suis arrivée
350. un peu pareil qu'ici je connaissais pas grand monde en fait bon en plus
351. en psycho on est beaucoup donc je suis arrivée on était dans les trois
352. cent à peu près et je connaissais pas grand monde en plus je suis arrivée
353. à Nîmes aucune cellule handicap donc je suis arrivée avec mon matériel
354. mes soucis
- ENQ 355. à Nîmes y'a pas de cellule handicap ?
- ET3 356. maintenant y'en a une mais à l'époque y'en avait pas c'était y'a cinq
357. ans y'en avait pas quand je suis arrivée et en fait ben donc à la fin des
358. cours j'allais voir les profs pour leur expliquer bon ça je l'ai toujours
359. fait + y'en a qui ont été réceptifs et d'autres non après ce qui s'est fait
360. c'est que durant cette année en fait à l'université ils ont créé une cellule
361. handicap et moi j'ai été suivi par le GRAPH en fait à l'époque
362. maintenant il existe plus [...] ils me suivaient juste dans mon soutien
363. universitaire dans mon travail au niveau adaptation en braille enfin tout
364. ça et donc avec ça ils ont fait une demande pour que j'ai une aide en
365. cours de prise de notes qui m'a permis au mois de décembre de cette
366. année-là de rencontrer quelqu'un de ma promo qui a été payé donc
367. toute la fin de l'année et la deuxième année pour m'aider à prendre mes
368. cours me faire du soutien suivant la matière voilà
- ENQ 369. c'est quand même plus pratique quand c'est quelqu'un de sa promo en
370. fait

- ET3 371. voilà surtout que c'est devenu un très, très bon ami [...] c'est justement
372. des façons de créer des liens différents et bon lui après il a arrêté
373. malheureusement pour lui parce que ça lui plaisait pas forcément + en
374. troisième année j'ai eu une autre personne de ma promo pareil qui
375. m'a aidé et en master un l'année dernière pareil qui est aussi devenue
376. une très bonne copine donc mes copines pour la plupart je les ai
377. connues comme ça et j'ai été beaucoup plus vite intégrée dans les
378. groupes de TD
- ENQ 379. chaque fois c'était des personnes de ta promo ?
- ET3 380. voilà qui ont été payé par la fac ou le GRAPH au début et ça a été
381. beaucoup plus simple parce que la relation est plus franche dans un sens
382. et plus amicale aussi parce que là c'est vrai que j'ai une assistante elle
383. est très gentille mais après j'ai pas la même relation
- ENQ 384. elle est que sur un niveau professionnel on va dire
- ET3 385. voilà tout à fait [...] moi j'ai plus besoin qu'on me rassure et qu'on
386. m'aide même si c'est que psychologiquement que me pousser
387. forcément à faire ce que j'ai pas envie de faire et ce que je redoute [...]
388. il me faut du temps en fait il faut que je fasse ma petite toile moi-même
389. petit à petit [...] des fois ça fait des relations tendues mais c'est pas
390. pour ça que ça se passe pas bien au contraire hein en cours ça se passe
391. bien
- ENQ 392. tu as un exemple d'un cours un peu particulier que tu trouves difficile ?
- ET3 393. à l'IUFM pas vraiment à part cette prof qui veut pas enfin qui oublie de
394. donner ces cours sinon à Nîmes oui, oui j'ai un gros exemple d'un prof
395. de physiologie donc forcément y'a beaucoup de schémas + c'était en
396. deuxième année physiologie et anatomie son cours était basé que sur
397. des schémas et lui il a parlé, parlé, parlé que sur ses schémas en fait
398. qu'il projetait alors moi je suis allée le voir à la fin du premier cours et
399. donc j'avais aussi la personne qui me prenait les notes bon après cette
400. personne elle allait pas faire plus que prendre des notes et m'expliquer
401. le schéma elle avait les mêmes compétences que moi donc je suis allée
402. lui demandé savoir si en plus de ses schémas il avait une trace écrite
403. d'explication de ces schémas enfin de la théorie alors il m'a répondu

404. que non + de toute façon il allait pas s'embêter parce qu'il était à deux
405. ans de la retraite qu'il allait pas s'embêter avec ça pendant un an que
406. c'était pas tapé que ça allait être trop long pour un semestre donc non !
407. j'y ai fait comprendre que moi je peux pas et même la cellule handicap
408. mais il a pas voulu + au deuxième cours je suis retournée le voir ça a
409. été pareil alors je lui ai dit écoutez monsieur si y'a pas un peu d'efforts
410. faits ni des explications plus claires données en cours je ne vois pas
411. l'intérêt de venir + au troisième cours ça a été pareil je n'y suis plus
412. retournée
- ENQ 413. et tu as réussi à valider ?
- ET3 414. je l'ai eu parce que on va dire j'avais une autre prof qui m'avait suivi en
415. première année qui était super comparée à lui qui m'a fait elle des
416. maquettes des schémas c'est-à-dire pour apprendre la cellule elle avait
417. pris donc une sorte de carton rond + comme un carton de pizza on va
418. dire où elle avait mis tout autour des fils électriques pour représenter la
419. membrane et à l'intérieur différentes matières du sable du gravier pour
420. représenter toutes les parties + elle avait passé son week-end à le faire
421. pour moi + elle a fait commander à l'université de Nîmes une maquette
422. de cerveau en plastique en fait pour que je puisse toucher tout ça pour
423. ma troisième année + elle a été super cette prof sauf que bon je l'ai eu
424. que deux ans parce qu'après elle est partie
- ENQ 425. et cette année-là ?
- ET3 426. cette année-là je l'avais pas pendant ce semestre mais c'est elle qui m'a
427. fait passer mon partiel parce que les partiels elle me les faisait passer à
428. l'oral donc elle avait sa feuille de partiel elle me posait des questions
429. moi je lui répondais à l'oral [...] ce qu'elle a fait comme il était
430. complètement borné elle a demandé aux profs de TD de beaucoup plus
431. axer les cours sur la théorie donc moi j'avais toute la théorie en TD et
432. ça m'a pas manqué du tout [...] c'était elle qui gérait le pôle
433. physiologie en fait [...] quand je leur ai dit que cette maquette avait été
434. commandée exprès pour moi tout le monde m'a dit que ça m'aidait moi
435. mais que ça, ça les aidait eux aussi parce que du coup eux ils ont pu
436. mieux visualiser et pu voir parce qu'on apprend beaucoup mieux quand

437. on manipule + pouvoir manipuler une maquette comme ça ça les a
438. beaucoup plus aidé qu'un schéma sur papier du coup ça a été bénéfique
439. à tout le monde quoi [...] au lycée pareil hein j'ai eu du souci suivant
440. les profs + voilà y'en a qui ont envie y'en a qui ont pas envie faut faire
441. avec
- ENQ 442. en fait qui s'adapte ? est-ce que c'est vous qui vous adaptez aux profs
443. ou est-ce que c'est eux qui s'adaptent ?
- ET3 444. la plupart du temps c'est nous qu'on s'adapte enfin moi je le ressens
445. comme ça hein parce que moi y'a beaucoup de profs dans l'ensemble je
446. vois quand je vais demander + quand je vois qu'ils ont pas envie et que
447. c'est forcé c'est moi qui m'adapte hein je prends mes notes comme je
448. peux ben voilà ou alors comme ce prof là j'ai décidé de ne plus y aller
449. parce que ça servait à rien
- ENQ 450. moi j'ai l'impression qu'eux s'adaptent aussi
- ET3 451. oh oui je dis pas le contraire [...] y'a eu elle et puis une prof en
452. développement car j'étais en spécialité développement qui m'a fait
453. pareil des dessins sur le bonhomme sur plein de trucs avec de la pâte en
454. relief elle avait trouvé ça dans un magasin classique et elle a trouvé ça
455. ça c'était vachement utile pour faire du relief pour m'expliquer des
456. dessins d'enfants des représentations quand on avait travaillé sur les
457. angles enfin tout ça et du coup euh :: ça m'aidait aussi pour faire mon
458. TE¹ de troisième année [...]
- ENQ 459. et toi ET2 au niveau de l'intégration ?
- ET2 460. c'est un peu la même chose en fait disons que moi j'ai l'avantage de pas
461. avoir de personne extérieure qui m'assiste c'est quelqu'un de la promo
462. donc en fin de compte les autres personnes de la promo viennent plus
463. facilement me voir [...] du coup c'est classique ça sort pas de

¹ TE : travail d'étude

464. l'ordinaire + les étudiants viennent me voir sans souci y'en a certains
465. qui savent même pas pour moi
- ENQ 466. ben ça se voit pas à part la canne [...] est-ce qu'au niveau des
467. recherches documentaires sur le net vous rencontrez des problèmes ?
- ET2 468. oui, oui, oui
- ET3 469. enfin ça dépend des recherches mais c'est surtout l'accessibilité des
470. sites internet
- ENQ 471. à cause des images ?
- ET3 472. oui en fait surtout au niveau couleur graphisme contraste graphie police
473. d'écriture l'abondance d'images qui pour moi ne sert à rien c'est:: voilà
- ENQ 474. pourquoi le contraste ?
- ET2 475. ben quand par exemple c'est écrit on va pousser loin en jaune sur fond
476. noir ça se ressemble énormément le jaune et le noir c'est assez proche
477. donc c'est pas lisible du tout enfin pour nous c'est pas lisible
478. même en gris foncé, bleu marine sur du noir ou: après ça dépend sur ce
479. coup-là on est un peu différent
- ET3 480. au niveau des couleurs mais c'est vrai que quand même le mieux c'est
481. d'avoir une police claire sur un fond foncé le Zoomtext en noir le reste
482. en clair [...] au niveau des sites l'abondance des choses qu'il y a est
483. inutile des fois + peut faire perdre du temps après pour la recherche je
484. fais comme tout le monde je vais sur Google je tape mon mot quoi
485. après voilà [...] c'est surtout les sites qui m'embêtent + une chose bête
486. un site bancaire chercher à aller sur son compte on peut chercher
487. longtemps il faut chercher loin aussi [...]
- ET2 488. le site de l'iut par exemple il est pas accessible du tout
- ET3 489. moi le site de l'IUFM ça va il passe bien en Zoomtext
- ET2 490. en synthèse vocale t'as jamais essayé
- ET3 491. en synthèse vocale non + il passe bien en Zoomtext même si des fois les
492. contrastes sont limites mais bon voilà [...] je me dis braille + moi j'ai
493. demandé à avoir mes partiels en braille parce que je ne les vois pas
- ET3 494. autrement
- ENQ 495. tu les as en braille ?
- ET3 496. faut les pousser quoi donc là mon devoir que je vais avoir la semaine

497. prochaine je vais l'avoir en braille mais de partout j'ai toujours eu tout
498. en braille j'ai passé mon bac avec des sujets en braille tous mes
499. partiels d'université pareil et je vais beaucoup plus vite + par exemple
500. en philosophie au bac en L on a quatre heures donc j'ai fini au bout de
501. trois heures parce que j'avais fini c'est des choses qui permettent de pas
502. avoir forcément un tiers temps pour peu qu'on le pratique je dis pas que
503. voilà ET3 s'il a ses partiels en braille maintenant il mettra plus de temps
504. parce qu'il le pratique pas par contre si lui il a des partiels en synthèse
505. vocale là oui c'est lui qui sortira avant moi hein
- ENQ 506. chacun a ses outils et ses stratégies compensatoires
- ET3 507. voilà [...] après ça dépend du niveau visuel après moi j'en ai eu besoin
508. parce que moi une feuille comme ça je la vois blanche hein
509. pratiquement moi les sujets agrandis ils me servent à rien + après j'ai un
510. appareil qui grossit en passant la feuille dessous il grossit ça je peux pas
511. l'avoir constamment avec moi c'est un gros truc c'est voilà le braille me
512. sauve beaucoup de choses je peux étiqueter des papiers ne serait-ce que
513. pour lire les médicaments y'en a pas beaucoup
- ENQ 514. du coup tu peux avoir deux modalités d'apprentissage ça repose un peu
515. la vue
- ET3 516. ah oui parce qu'au niveau visuel je veux dire dans un sens je suis un
517. peu comme les autres y'a que mes doigts qui travaillent enfin je peux
518. écouter mais encore (rires) [...]

Corpus XII. Entretien étudiant n°3

Le 6 juin 2011

ENQ : enquêteur

ET3 : étudiant n°3 inscrit en Master 2 de psychologie.

- ENQ 1. donc en fait tu utilises les cartes en relief ?
- ET3 2. c'est ça + et en fait ça c'est du bricolage parce que c'est mon professeur
3. de braille qui faisait ça quand j'étais: en seconde + au lycée il
4. repre(nait), il reprenait les cartes de géographie classique en fait qu'on
5. étudie et lui il essayait de les trans(former), de les transformer en relief
6. euh avec des traits: des textures différentes donc il faisait des stries des
7. petits points: donc voilà c'est vraiment euh ça dépend en fait après
8. donc on a la légende à côté hein bien sûr ++
- ENQ 9. en braille ?
- ET3 10. voilà en braille avec les différentes textures les différents symboles
11. qu'il a utilisés ++ et ensuite y'en a qui existent euh ça se fait aussi en
12. thermoformage
- ENQ 13. c'est quoi ?
- ET3 14. alors en fait: + je crois que j'en ai pas amené par contre +
- ENQ 15. alors ça du coup tu t'en sers pour la géographie ?
- ET3 16. c'est ça
- ENQ 17. et là comment ça: et là tu t'en sers au niveau de ton stage pour le la
18. pour la ville ?
- ET3 19. non là en fait je m'en sers pour montrer aux étudiants + comment ça,
20. comment ça se passe en fait parce que je fais pas que du braille je leur
21. apprends JE NE LEUR APPRENDS pas que le braille je leur apprends
22. aussi tous les gestes de la vie quotidienne comment on fait voilà pour
23. lire les cartes pour lire les schémas: comment on fait pour faire à
24. manger tout ça quoi
- ENQ 25. et donc tu penses que t'arrives vraiment à te représenter la carte
26. comment elle est ?
- ET3 27. à peu près oui après bon y'a toujours des petits détails qui sont difficiles

28. à savoir mais euh + c'est:, c'est le principal quoi et le thermoformage
29. en fait c'est du relief donc c'est sur une feuille un peu cartonnée donc
30. comme le braille et c'est: euh la carte en fait qui est euh en relief en fait
31. euh: pas voilà euh pas comme ça c'est du relief plus doux et en fait ils
32. arrivent à faire ça justement en thermoformage thermo:: c'est chaud
33. c'est des formes qui se, qui se font à l'aide de la chaleur
- ENQ 34. ah bon
- ET3 35. donc c'est d'un: ils font ça dans un four en fait donc ils chauffent la
36. feuille pour qu'elle puisse prendre la forme de la carte
- ENQ 37. et t'en connais d'autres qui l'utilisent ? (en)fin d'autres étudiants
- ET3 38. oh ben étudiants non c'est vrai que je connais très peu d'étudiants ici
39. euh non-voyants mais voilà ET2 et moi on l'a utilisé euh les lycéens
40. que je connais l'utilisent aussi + voilà dans les manuels scolaires c'est
41. assez connu quand même hein et ça sert aussi pour tout ce qui est
42. schéma: de biologie de physique
- ENQ 43. donc en fait t'aurais, t'aurais eu ça pendant ton parcours en psycho ça
44. t'aurait aidé
- ET3 45. ah mais j'en ai eu
- ENQ 46. ah t'en as eu
- ET3 47. oui, oui j'en ai eu oui, oui j'en ai eu des schémas, des schémas en
48. relief oui j'en ai eu bien sur
- ENQ 49. qui c'est qui te les a fait ?
- ET3 50. ça c'était l'association en fait qui me suivait ou alors c'était aussi
51. financé par l'université + de Nîmes
- ENQ 52. d'accord donc toi t'amenais et tu disais ce dont t'avais besoin et eux ils
53. le faisaient comme ça
- ET3 54. en fait ou alors ils demandaient les transcriptions euh les transcriptions
55. en relief ou en braille + quand j'en avais besoin quoi
- ENQ 56. et euh t'arrives + pour toi c'est plus pratique que avec: que
57. visuellement ?
- ET3 58. ça dépend parce que bon vu que j'y vois aussi un petit peu je peux
59. finalement me représenter des choses au niveau visuel mais c'est vrai
60. que bon quand je peux pas regarder directement euh quand je suis en

61. cours et tout ça ça aide
- ENQ 62. tu disais que c'était plus rapide
- ET3 63. voilà +
- ENQ 64. en fait tout ce qui est tactile pour toi c'est plus rapide que ce qui est
65. visuel ?
- ET3 66. ça dépend, ça dépend, ça dépend si c'est grand si c'est: très chargé ça
67. peut-être plus facile au visuel parce que du coup y'a des couleurs: et
68. tout ça
- ENQ 69. d'accord
- ET3 70. ça dépend, ça dépend vraiment de la personne aussi ça dépend si elle
71. est habituée à voir des per: des choses en relief ou pas + quelqu'un qui a
72. jamais utilisé le relief pour lui ça va être plus simple d'essayer de le
73. faire au visuel ou à l'imagination que de le faire au toucher
- ENQ 74. toi tu as commencé à utiliser ce système à quel âge ?
- ET3 75. euh (fff) j'ai commencé à en avoir au collège je pense oui
76. au collège fin du collège parce que quatrième troisième
- ENQ 77. d'accord
- ET3 78. c'est, c'est assez répandu mais voilà c'est assez
79. scolaire après quand on rentre dans la vie adulte + on
80. l'utilise moins quoi on en a moins besoin mais ça existe
81. quand même [...]
- ENQ 82. donc finalement c'était, c'était mieux pour toi d'être
83. accompagné par une étudiante que par une assistante
84. pédagogique
- ET3 85. c'est pas la même chose c'est: je peux pas dire que c'est
86. mieux ou moins bien c'est pas la même chose c'est que là
87. ben je crois en fait que une étudiante c'est mieux
88. parce qu'elle est dans ma promo du coup on a le même âge
89. on peut discuter, on peut discuter des mêmes choses alors
90. que l'assistante pédagogique elle arrive dans le groupe
91. de classe et elle est externe donc du coup elle est pas
92. vue de la même manière c'est-à-dire que pour mes
93. camarades elle était vue comme mon aide + elle était pas
94. vue comme une copine + c'est pas pareil

- ENQ 95. du coup elle communiquait pas trop avec les autres en
96. fait
- ET3 97. un petit peu mais pas + que ça quoi et du coup ça me: du
98. coup moi j'étais plus avec elle qu'avec les autres et ça
99. et je pouvais pas, je pouvais pas trop communiquer avec
100. avec les autres + voilà ça dépend de l'assistante
101. pédagogique ça, ça dépend du groupe de classe bon ben là
102. y'a eu: les deux facteurs c'étaient surtout l'IUFM qui
103. est un concept très concours et chacun pour soi
- ENQ 104. ah oui c'est comme ça vraiment au niveau de l'entente
105. entre les: ?
- ET3 106. ah oui, ah oui, oui y'a un petit peu d'entraide voilà mais
107. pas beaucoup ça c'est, c'est pas pareil
- ENQ 108. ah bon
- ET3 109. on se fait pas une bouffe tous les soirs ou: enfin voilà
110. quoi (rires) c'est pas du tout pareil quoi et puis:: et
111. puis après bon l'assistante pédagogique aussi euh était
112. un peu particulière donc bon [...] mais après voilà quoi
113. je l'aime bien elle est pas chiante voilà c'est juste que
114. bon y'a des points sur lesquels on s'entend pas quoi
- ENQ 115. bon après ça ça aurait pu être pareil en fait avec::
- ET3 116. c'est ça ça a été un peu pareil avec une étudiante que
117. j'ai eu en troisième année hein au début on s'entendait
118. très bien et au bout d'un moment ben on se supportait
119. plus ++ ça arrive hein ça dépend les caractères aussi [...]
- ENQ 120. et au niveau du contenu des cours c'était mieux aussi
121. cette année ?
- ET3 122. oui (of) ça c'était pas: ben c'est pas du tout pareil de
123. toute façon l'IUFM et la psycho c'est pas du tout le même
124. rythme déjà
- ENQ 125. c'est moins, c'est moins
- ET3 126. c'est moins, c'est moins soutenu la psycho c'est moins:
127. on peut prendre plus notre temps à l'IUFM j'avais des

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

128. fois cours de huit heures à dix-huit heures non-stop le
129. soir je rentrais chez moi j'avais pas envie de bosser
130. quoi c'est vraiment: je veux dire alors que là la psycho
131. des fois j'avais cours que le matin donc l'après-midi ça
132. me permettait de travailler: bon voilà + ça va ouais +
133. tant qu'à choisir je préfère quand même l'université que
134. une école classique quoi

Corpus XIII. Entretien étudiant n°4

Le 30 novembre 2009

Étudiant n°4 – ET4

Age : 28 ans

Genre : masculin

Études en cours : doctorat de Sciences de gestion

Type de déficience visuelle : (catégorie V) cécité absolue, absence de perception lumineuse

Outil informatique : lecteur d'écran (synthèse vocale) et plage braille

ENQ : enquêteur

ET4 : étudiant n°4

CA5 : chargé d'accueil n°5

- ENQ 1. je travaille sur l'apprentissage médié par les TICE chez les étudiants
2. déficients visuels j'aimerais que tu me racontes ton expérience
3. d'étudiant
- ET4 4. en fait quand je venais d'arriver d'abord j'étais en psychologie mais
5. bon par rapport au contenu pédagogique je me suis rendue compte que
6. c'était pas évident
- ENQ 7. par rapport à quel cours par exemple ?
- ET4 8. euh:: par rapport surtout à la biologie et aux statistiques parce que c'est
9. un peu compliqué vu que la biologie y'avait que des schémas + c'était
10. beaucoup plus facile de les interpréter en regardant comme ça a été
ET4 11. dessiné et tout alors que c'était pas possible en braille donc ça vraiment
12. ça a été un obstacle qui m'a beaucoup posé pas mal de souci ainsi que
13. les statistiques aussi + donc du coup j'ai essayé de faire une validation
14. d'acquis et l'administration et aussi les services d'accueil de service des
15. handicapés m'ont guidé à aller en sociologie parce qu'il y a des
16. statistiques aussi mais c'est pas du tout pareil en fait donc du coup
17. concernant les cours au début j'ai essayé de prendre les notes en braille
18. en cours mais c'était pas possible parce que les profs ils dictent
19. rapidement + à des moments y'avait plein de choses qui m'échappent et

20. tout du coup le service d'accueil et l'Union des aveugles ont trouvé des
21. étudiants qui me filent le cours en fait
- ENQ 22. en numérique ?
- ET4 23. ouais y'en avait en numérique ouais parce que y'en a certains qui
24. tapaient leur cours donc ils les prenaient en numérique après ils
25. m'envoyaient dans ma boîte aux lettres puisque j'ai un ordinateur avec
26. un logiciel
- ENQ 27. avec une synthèse vocale ?
- ET4 28. ouais avec un logiciel Jaws + ouais synthèse vocale qui me permet de
29. faire tout ce que j'ai envie de faire tout ce que vous faites avec la souris
30. moi je le fais avec le clavier en fait et secondo si j'ai besoin de l'avoir
31. en braille je m'envoie à l'Union des Aveugles ils me l'impriment en
32. braille et voilà quoi [...] donc j'avais doublement les supports + les
33. cours je les avais en numérique parfois j'ai envie d'écouter j'écoute
34. sinon je lisais le braille donc aussi ça me facilite pas mal aussi parce
35. que j'ai tout le temps appris en braille et tout donc c'est comme ça que
36. ça c'est démarré en fait
- ENQ 37. et donc socio ça s'est bien passé ?
- ET4 38. ouais, ouais ça s'est bien passé j'ai eu mon master deux avec mention
39. j'ai eu dix-sept
- ENQ 40. combien d'années tu as fait de psychologie ?
- ET4 41. juste la première année hein
- ENQ 42. après tu as fait cinq ans de socio?
- ET4 43. ouais cinq ans de socio ouais + en fait + j'ai fait une validation d'acquis
44. quoi + quand je suis arrivée en sociologie je faisais que les matières en
45. socio quoi + j'ai fait cinq ans de socio j'ai eu mon master deux et là je
46. suis inscrit en doctorat de gestion à l'UFR quatre quoi
- ENQ 55. pour toi les problèmes d'accessibilité aux cours c'est surtout quand il y
56. a des schémas tout ce qui est représenté par des images en fait ou avec
57. des symboles comme les stats ?
- ET4 58. les stats ouais en fait pour les schématiser en braille c'est pas possible
59. c'est très, très compliqué quoi et la fac n'a pas les structures adaptées
60. pour pouvoir schématiser ou quelque chose comme ça quoi donc du

61. coup là où vraiment y'a des schémas ou quelque chose comme ça c'est
62. un peu compliqué pour les non-voyants par rapport à la compréhension
63. en fait parce que les voyants ils regardent ils interprètent facilement ils
64. comprennent facilement quoi mais nous on ne peut pas te l'expliquer
65. que tu le comprennes c'est pas possible + parce que je ne dirai pas que
66. c'est pas possible mais ça prend beaucoup plus de temps en fait et
67. quand même j'ai essayé de voir avec les professeurs et tout mais bon +
68. ils m'ont dit que ouais ils avaient pas trop le temps donc tout ça je
69. comprenais aussi quoi mais bon ils ont eu en première année ils ont
70. pratiquement trois cent ou quatre cent étudiants donc ils peuvent pas::
ENQ 71. donc t'as pas eu de prof qui t'ont fait des aménagements spéciaux
ET4 72. non pas du tout, pas du tout
ENQ 73. et généralement dans les relations avec les enseignants sinon c'était
74. comment ?
ET4 75. ça dépend + y'a + je me suis retrouvé bien en socio avec les profs
76. parce que bon j'étais beaucoup plus près d'eux et que bon je les
77. sollicitais pas mal
ENQ 78. parce que vous étiez moins nombreux qu'en psycho ?
ET4 79. en travaux dirigés on était pas beaucoup dans la salle facilement tu es
80. beaucoup plus en contact avec les profs quoi et puis il te reconnaît
81. facilement ensuite je lui ai demandé des cours + souvent si ils avaient
82. des cours numériques qui m'envoyaient tout ainsi que si j'ai envie
83. d'avancer voilà tout ça quoi + ensuite je leur demandais des bouquins
84. tout ça, tout ça pour vraiment essayer d'avoir des extraits de: parce que
85. c'était pas possible que j'en dispose en braille donc il fallait qu'on me
86. fasse des fiches de lecture et tout ou bien des résumés+ j'ai demandé ça
87. souvent aux profs donc j'étais en contact permanent avec eux quoi
ENQ 88. et c'est eux qui te faisaient les résumés des ouvrages ?
ET4 89. c'est-à-dire que parfois ils avaient ça + parfois aussi y'a des étudiants
90. qui étaient en ce moment en doctorat de sociologie que les profs
91. m'avaient indiqués parce qu'ils disaient qu'ils étaient bien après je les
92. amenais auprès d'CA3 et elle leur a fait un contrat pour qu'ils me
93. fassent des fiches de lecture pour les bouquins au programme en fait

- ENQ 94. d'accord
- ET4 95. donc ils me faisaient les résumés ensuite ils m'envoient ça dans ma
96. boîte e-mail que j'imprime aussi tout ça donc j'étais vraiment en
97. contact avec les profs quoi + j'étais bien connu là-bas surtout qu'aussi
98. j'avais de bonnes notes souvent je maîtrisais les cours là: comment
99. dirais-je et puis bon je m'investissais parallèlement
- ENQ 100. pour faire des recherches perso aussi ?
- ET4 101. personnellement ouais ! pour compléter en fait parce que ce qu'on nous
102. donne en cours c'est pratiquement les trois quatre dixièmes il fallait
103. faire tes propres recherches pour innover pour montrer aux professeurs
104. que voilà en dehors de ce que vous me donnez je fais mes propres
105. recherches pour compléter l'enseignement en fait
- ENQ 106. c'était quoi ton sujet de master 2 deux ?
- ET4 107. l'intégration professionnelle des personnes handicapés c'est le même
108. sujet
- ENQ 109. ah et tu continues le même sujet alors ?
- ET4 110. oui je me suis dit que ce sujet ça m'intéresse parce que j'ai vu que bon
111. concernant l'handicap les gens n'ont pas la confiance ou bien bon je ne
112. sais pas si c'est une confiance ou bien s'ils n'ont pas encore vaincu les
113. préjugés pour pouvoir embaucher les personnes handicapés quoi
- ENQ 114. ils ont peur que ce soit une charge plus qu'autre chose non ?
- ET4 115. y'en a ça mais bon: il faut toujours essayer quoi et le problème c'est que
116. les gens ils se sont fixés sur leurs idées alors que parfois c'est pas tout à
117. fait ça quoi + l'handicapé qui maîtrise ce qu'il fait à mon avis je pense
118. le voyant n'est pas en avance sur lui quoi il maîtrise bien ce qu'il fait je
119. veux dire hein
- ENQ 120. oui, oui bien sur
- ET4 121. donc je me suis dit que les personnes handicapés ils font des études ils
122. ont des connaissances ils ont des compétences mais bon c'est par
123. rapport à::
- ENQ 124. tu es non-voyant de naissance ?
- ET4 125. non ça m'est arrivé à l'âge de 13 ans
- ENQ 126. c'est suite à une maladie ?

- ET4 127. non, non pas du tout je jouais au football et puis j'ai reçu la balle par les
128. yeux c'est comme ça que ça m'est arrivé [...]
- ENQ 129. au niveau de l'intégration avec les autres étudiants ça s'est bien passé
130. pour toi ? est-ce que c'était un peu hard ou pas ?
- ET4 131. vraiment NON mais moi aussi bon je facilite la tâche parce que je suis
132. un homme ouvert + dès l'instant que tu es un homme ouvert donc à
133. mon avis ça facilite beaucoup quoi + en plus tu démontres aux gens que
134. tu domines ton handicap quoi parce que bon si tu es dans ton petit coin
135. aussi les gens ils ont un peu de mal pour t'aborder quoi
- ENQ 136. exact
- ET4 137. mais moi j'ai eu la chance magnifique donc où j'étais ouvert et puis bon
138. on discutait on faisait des groupes de travail et puis on faisait des
139. exposés chacun amenait chacun de son côté quoi donc + souvent ils
140. n'ont jamais eu de personnes non-voyantes handicapées dans leur
141. classe donc ils me posaient toutes sortes de questions quoi + donc je
142. leur répondais normalement parce que je savais qu'ils ont besoin de
143. savoir et je sais que si l'individu a besoin de savoir si tu lui fais
144. comprendre plein de choses il comprend plus quoi et dans ce cas il
145. comprendra que c'est pas que les yeux qui sont très importants c'est pas
146. que les yeux qu'il te manque pour réussir ou bien pour ne pas travailler
- ENQ 147. tu avais des réseaux comme Facebook au niveau de la fac ?
- ET4 148. Facebook non
- ENQ 149. y'avait pas de réseau de travail par internet ?
- ET4 150. bon y'en avait mais moi je les utilisais pas souvent donc parce que nous
151. on faisait des exposés des groupes de travail on se rencontrait tout le
152. temps on discutait on mettait quelque chose en place et tout donc
153. l'intégration ça a été plus: j'ai pas eu de problèmes d'intégration
- ENQ 154. donc les relations avec les étudiants c'était bien + avec les enseignants
155. aussi
- ET4 156. ouais ça m'a beaucoup facilité c'est pourquoi vraiment j'ai pas trainé
157. dans les études quoi parce que déjà c'est un peu compliqué si tu n'es
158. pas très bien intégré ou bien très, très encadré donc finalement ça
159. devient plus difficile et facilement tu abandonnes ils sont sympas les

160. profs à l'UM3 ils sont sympas quand même en fait bon c'est des profs
ET4 161. qui essayent de comprendre que voilà c'est des handicapés mais eux
162. aussi doivent réussir ils n'ont pas les mêmes possibilités que les voyants
163. mais il faut aussi les encadrer leur donner un coup de main + leur
164. donner un coup de main c'est pas leur donner une note qu'ils méritent
165. pas mais c'est de les encadrer et de leur donner le maximum
166. d'informations parce qu'ils ont la possibilité de saisir ces informations
167. donc il faut leur offrir cette opportunité et puis bon voilà et puis si tu
168. vois la personne qui délaisse + bon maintenant il faut être motivé
169. ensuite hein parce que les profs ils te disent comme ça mais à un
170. moment où ils veulent que tu sois motivé quoi et ça quand tu leur
171. montres que moi je suis motivé je veux réussir comme tout le monde
172. donc à mon avis y'a pas de raison qu'ils te poussent pas quoi
ENQ 173. tu n'as pas d'assistante pédagogique avec toi en classe ?
ET4 174. non pas du tout j'étais tout seul oui comme une grande personne (rires)
ENQ 175. peut-être que cela facilite l'intégration finalement de ne pas être avec
176. quelqu'un parce qu'après tu t'appuies beaucoup sur l'assistant et du
177. coup tu fais moins d'efforts pour t'intégrer parce que t'es déjà pas tout
178. seul peut-être
ET4 179. voilà parce que dès l'instant que tu es tout seul ou si tu es avec
180. quelqu'un les autres ils te laissent avec celui-là donc facilement tu
181. connaîtras pas les autres et puis bon parce qu'ils se disent ouais il est
182. encadré tout le temps ils sont ensemble tout le temps, tout le temps,
183. tout le temps, donc eux y pensent qu'ils vont être un obstacle quoi alors
184. que si tu es avec tout le monde parce que tout un chacun à quelque
185. chose que vous travaillez ensemble facilement tu vas réunir plein de
186. choses quoi
ENQ 187. et pour te déplacer dans la fac c'est eux qui t'accompagnaient les autres
188. étudiants ?
ET4 189. ouais, ouais pratiquement ouais parce que tout le temps on était
190. ensemble quand je leur demandais que je voulais aller quelque part y'a
191. pratiquement deux qui sautent sur moi pour dire on y va, on y va donc
192. c'était bien quoi + parfois y'en avait qui m'amenait jusqu'au tram

193. parfois qui m'amenait en voiture donc vraiment j'ai eu la possibilité
194. d'avoir une bonne génération dans ma classe quand même sincèrement
195. quoi et là jusqu'à maintenant y'a plein de gens on se contacte y'en a
196. certains qui commencent à travailler y'a d'autres qui sont en stage et
197. tout ça donc jusqu'à présent on communique quoi soit par mail soit par
198. téléphone sincèrement quoi
- ENQ 199. pour tes recherches documentaires sur le net ça se passe comment ?
- ET4 200. en fait pour mes recherches ouais, ouais j'ai fait mes recherches sur
201. internet et puis en ce moment surtout c'est beaucoup plus facile parce
202. que bon les œuvres j'ai la possibilité de les avoir à partir de: parce que
203. y'a un au canada y'a un site où ils mettent plein de bouquins qui sont au
204. programme en format numérique donc je les télécharge et puis bon j'ai
205. le bouquin je le lis je prends ce qui m'intéresse et ce qui colle par
206. rapport à mon sujet et tout donc voilà quoi + concernant les autres
207. recherches ça je les fais sur internet parce que y'a des sites qu'on me
208. signale et j'y vais pour voir dans le domaine du handicap surtout par
209. rapport aux statistiques quoi surtout ça donc par rapport aux
210. entreprises qui recrutent le plus d'handicapés par rapport aux lois tout
211. ça y'en a sur le net quoi je fais des recherches même si tout n'est pas
212. très juste aussi j'essaye d'amener ma propre touche quoi ensuite et de
213. comprendre que voilà donc sur tout ce qui m'intéresse juste à prendre
214. juste ce qui m'intéresse quoi parce que y'a des sujets où facilement si tu
215. veux tout prendre tu risques de tergiverser quoi
- ENQ 216. bon grosso modo tout se passe bien y'a pas vraiment de soucis ça va en
217. fait hein ?
- ET4 218. vraiment pour l'instant non pour l'instant j'ai pas de soucis quoi
- ENQ 219. qu'est-ce que tu vas faire après le doctorat ?
- ET4 220. affronter le monde du travail parce qu'on fait des études pour travailler
221. quand même (rires)
- ENQ 222. oui mais dans quel domaine ? tu as une idée de ce que tu aimerais faire
223. en fait ?
- ET4 224. ouais, ouais parce que moi je travaille à la fois dans le social et même
225. dans les ressources humaines en fait soit gestion des ressources

226. humaines soit drh quoi parce que bon je me suis dit qu'une personne
227. handicapé doit avoir la possibilité de travailler dans deux choses quoi
228. parce que ça peut lui faciliter son insertion en fait parce que bon les
229. gens ils viennent vers toi ils te disent ouais t'as quelle spécialité ? oh
230. c'est dommage nous on cherche dans autre chose quoi donc si tu as la
231. possibilité d'avoir les deux au moins [...]
- ENQ 232. tu vois d'autres choses à me dire sur ton expérience d'étudiant ?
- ET4 233. ici à la fac quand même ce que j'ai à te dire les obstacles c'est que c'est
234. pas bien adapté par rapport aux différents types d'handicap y'en a
235. quand même à cinquante soixante pour cent quoi enfin pour faciliter la
236. mobilité des personnes handicapés quoi
- ENQ 237. pour les déficients visuels qu'est-ce qui va pas ?
- ET4 238. pour les déficients visuels c'est y'a pas de panneau s'ils veulent utiliser
239. leur canne ensuite y'a du gazon y'a un peu de truc donc sur le gazon
240. c'est pas évident de se repérer parce que y'a pas de repères même si tu
241. utilises ta canne c'est pas possible quoi et que y'a pas de signal au
242. niveau des escaliers soit en descente ou à la montée quoi tu le sens pas
243. en fait [...] l'autre jour CA4 me disait que ouais il est en train de
244. réfléchir elle m'a posé plein de questions donc par rapport à mon
245. expérience par rapport à l'accessibilité, par rapport à mes difficultés et
246. tout je lui ai expliqué que voilà c'était pas tout à fait ça quoi [...] quand
247. tu es avec tes parents ils veulent pas te laisser tout seul tes amis aussi
248. donc ça les inquiète quoi parce que eux ils se mettent à la place que
249. ouais quand je ferme les yeux je peux rien faire c'est ça qu'ils pensent
250. que nous aussi on est dans cette situation mais on est pas dans cette
251. situation (rires) donc c'est pourquoi ils préfèrent t'assister tes amis et
252. tout ça mais une fois que tu es ailleurs donc euh surtout que si tu n'es
253. pas indépendant tu ne pourras pas travailler
- ENQ 254. ça c'est sur
- ET4 255. c'est ça qui fait la peur concernant les entrepreneurs parce que tu sais
256. qu'ils te demandent d'abord c'est la mobilité ils disent comment tu fais
257. ? d'abord c'est des questions que les gens nous posent tout le temps
258. perpétuellement dans la rue partout comment je fais comment tu fais

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

259. pour faire ceci pour faire cela pour reconnaître tes habits pour t'habiller
260. tout ça, tout ça on nous le demande comment tu fais ça pour reconnaître
261. les personnes on nous demande vraiment plein, plein, plein, plein de
262. trucs quoi
- ENQ 263. c'est l'inconnu pour nous
- ET4 264. ouais, ouais c'est pourquoi il faut expliquer les gens normal pour qu'ils
265. comprennent quoi
- ENQ 266. tu as fait le tour sur la fac ?
- ET4 267. oui, oui

Corpus XIV. Entretien étudiant n°5

Le 10 février 2010

Étudiant n°5 – ET5

Age : 22 ans

Genre : féminin

Études en cours : Master 1 droit

Type de déficience visuelle : (catégorie I) acuité visuelle corrigée inférieure à 0.3 (3/10) et supérieure ou égale à 0,1 (1/10) avec un champ visuel d'au moins 20. Baisse de vision, déficience moyenne (aphaque), absence de vision sans correction, nécessité d'avoir des agrandissements.

Outil informatique : agrandisseur d'écran

ENQ : enquêteur

ET5 : étudiante n°5

- ENQ 1. pour commencer peut-être vous pouvez m'expliquer votre pathologie si
2. c'est de naissance ou si c'est survenu il y'a pas longtemps
- ET5 3. alors oui en fait on a découvert que j'avais une cataracte à ma naissance
4. donc congénitale bilatérale donc j'ai été opéré on m'a enlevé le
5. cristallin ce qui fait que je suis aphaque j'ai plus de cristallin et donc si
6. j'ai aucune correction par lunettes ou par lentilles je n'y vois rien du
7. tout et par la suite j'ai développé un glaucome qui est souvent la
8. conséquence de cette maladie de la cataracte ce qui est une maladie en
9. fait la tension oculaire à l'intérieur de l'œil appuie sur le nerf optique et
10. quand c'est trop fort casse le nerf optique et là c'est définitif y'a rien à
11. faire donc je prends un traitement pour cette maladie qui est vraiment
12. très lourd par collyre et j'ai déjà été opéré sans succès pour réduire la
13. tension dans l'œil et donc pour l'instant j'essaie de garder une certaine
14. stabilité dans mon traitement bien qu'en ce moment j'ai mon corps a
15. assimilé les produits et donc ils fonctionnent moins bien
- ENQ 16. ah d'accord il en a pris l'habitude
- ET5 17. voilà
- ENQ 18. et vous portez des lunettes ou des lentilles alors ?

- ET5 19. j'ai des lunettes et des lentilles mais pour une question d'esthétisme je
20. porte mes lentilles dans la journée puisque j'ai des lunettes double foyer
21. très importantes donc que j'ai porté jusqu'à l'âge de seize ans tout le
22. temps et depuis je peux porter des lentilles avec une très forte correction
- ENQ 23. parce que c'est vrai qu'on le voit pas en fait
- ET5 24. c'est exactement le but que je recherche de minimiser au maximum ce
25. handicap
- ENQ 26. d'accord donc en fait vous ne savez pas comment ça peut évoluer ?
- ET5 27. si ben si je ne suis pas opéré ou qu'on ne trouve pas une solution à long
28. terme je vais perdre la vue
- ENQ 29. d'accord ++ que faites-vous comme études ?
- ET5 30. alors je fais des études de droit je suis en première année de master +
31. j'ai réussi la moitié de mes examens pour le moment le premier
32. semestre et j'aimerais pouvoir rentrer dans un master recherche à
33. Montpellier pour ensuite faire un doctorat
- ENQ 34. aussi d'accord au niveau des outils informatiques qu'est-ce-que vous
35. utilisez ?
- ET5 36. alors je prends mes notes par ordinateur par question de simplicité parce
37. que je peux écrire plus gros parce que j'écris plus vite donc j'ai un
38. ordinateur personnel que j'utilise tous les jours et ensuite le soir je
39. transfère mes cours sur un autre ordinateur avec un écran plus grand
40. pour pouvoir les retravailler et gérer sur ordinateur entièrement
- ENQ 41. mais après au niveau de la lecture c'est avec un Zoomtext ?
- ET5 42. oui
- ENQ 43. et vous tapez suffisamment rapidement pour arriver à prendre les
44. notes ?
- ET5 45. oui bon en plus l'ordinateur reconnaissant certains mots de temps en
46. temps il suffit juste de taper sur entrée et il les rentre automatiquement
47. je suis pas obligée d'écrire proportionnalité j'écris juste prop puis il
48. écrit la suite c'est pratique
- ENQ 49. ah oui et pour les examens ils mettent à disposition un Zoomtext
50. j'imagine ?
- ET5 51. alors non pour les examens j'ai pas d'ordinateur je les écris à la main

52. donc c'est vrai que j'ai toujours l'exigence d'écrire sur des feuilles
53. blanches parce qu'ils ont des feuilles colorées et c'est des couleurs
54. qui sont pas forcément évidentes ce qui fait que je vois mal les lignes et
55. donc ça fatigue beaucoup les yeux par exemple écrire sur du jaune donc
56. je demande toujours des feuilles blanches [...] j'ai donc un tiers temps
57. en revanche que j'utilise quand nécessaire je vais pas me focaliser en
58. me disant il faut que tu utilises ton tiers temps si j'ai fini à l'heure je
59. m'en sers pas et comme j'essaie vraiment de minimiser mon handicap
60. au maximum j'essaie vraiment de rentrer dans les cadres des horaires
61. prévus à la base quand je peux pas je peux pas hein et j'ai aussi des
62. agrandissements des sujets ce qui est vraiment très pratique parce que
63. quand il y a huit ou neuf pages de sujet à lire je perdrai énormément de
64. temps si j'avais les mêmes sujets que les autres au niveau des caractères
ENQ 65. oui j'imagine qu'en droit il y a beaucoup de lecture
ET5 66. voilà
ENQ 67. et après au niveau des devoirs à la maison par exemple quand il y a des
68. ouvrages à lire ça pose pas de souci ?
ET5 69. alors souvent ce sont des articles de doctrine donc je peux les trouver
70. sur internet donc je les agrandis autant que je veux je les prends je les
71. mets sur un autre document si j'en ai besoin + pour ce qui est des
72. ouvrages que je dois consulter en bibliothèque par exemple j'ai une
73. loupe donc j'ai pas de souci j'utilise ma loupe et je me débrouille
74. comme ça
ENQ 75. donc finalement y'a pas vraiment de difficultés d'accès aux
76. informations ?
ET5 77. non
ENQ 78. et est-ce qu'au niveau de votre parcours il y a des exemples de: je sais
79. pas de cours avec plus de difficultés que d'autres au niveau de
80. l'adaptation des documents
ET5 81. et ben c'est-à-dire qu'on nous distribue des plaquettes de TD et souvent
82. elles sont illisibles parce que même pour quelqu'un qui y voit bien
83. pratiquement c'est impossible à lire c'est écrit très petit, ça bave et
84. quand c'est

- ENQ 85. ça bave ?
- ET5 86. oui il y a une petite différence avec un petit décalage de lettres du coup
87. c'est très moche + j'en ai sur moi si voulez voir
- ENQ 88. oui je veux bien
- ET5 89. c'est très désagréable à lire + je vais en trouver une qui est bien moche
90. + voilà quand c'est écrit comme ça je lis pas
- ENQ 91. d'accord [...]
- ET5 92. alors quand il y en a quarante pages à lire comme ça c'est pas la peine,
93. ça c'est l'exemple typique du truc impossible [...] bon elles sont pas
94. toutes comme ça mais c'est vrai que c'est hyper pénible [...]
- ENQ 95. donc ça vous le lisez avec la loupe ?
- ET5 96. voilà mais des fois quand je peux plus j'arrête hein je me dis tant pis ces
97. documents là ils avaient qu'à les faire en plus grand mais c'est vrai que
98. du coup c'est dommage je peux pas tout lire
- ENQ 99. donc il y a une perte d'informations quand même
- ET5 100. voilà la perte d'informations se fait plutôt au niveau de ce genre de
101. plaquettes qu'on nous distribue toutes les semaines
- ENQ 102. une plaquette comme ça toutes les semaines ?
- ET5 103. non en l'occurrence celle-là elle fait cinq séances +
- ENQ 104. il y a quarante pages à lire chaque fois donc peut-être aussi ça prend
105. plus de temps que pour un étudiant:
- ET5 105. ça c'est sur
- ENQ 106. au niveau du temps vous le sentez que ça prend vraiment plus de
107. temps ?
- ET5 108. je sais pas combien de temps mettent les autres pour les lire mais c'est
109. vrai que si vous voulez lire attentivement ça me prend plusieurs heures
110. donc c'est sûr que ben à l'occurrence cette semaine j'ai pas eu le temps
111. de la lire c'est trop long pour moi
- ENQ 112. mais ça par exemple il y a pas eu la possibilité de demander à ce que ce
113. soit en ligne pour pouvoir les agrandir peut-être?
- ET5 114. alors une prof avait pris l'initiative de mettre ses plaquettes en ligne
115. mais sinon c'est un truc qui est pas encore rentré dans les habitudes et
116. donc comme ils maîtrisent pas forcément l'internet pour ça ils

117. préfèrent imprimer
- ENQ 118. et vous de votre côté est-ce que vous avez fait des démarches auprès des
119. enseignants pour leur demander par exemple de vous envoyer les cours
120. par mail pour pouvoir après les agrandir
- ET5 121. non jamais parce que je veux essayer au maximum de prendre par moi-
122. même et de me débrouiller par moi-même
- ENQ 123. et est-ce que en général les enseignants sont au courant ?
- ET5 124. non je le dis qu'aux chargés de TD parce que je suis obligée quand on a
125. un partiel de milieu de semestre de lui préciser de faire un
126. agrandissement pour moi et que j'ai un tiers temps puisqu'il surveille
127. l'épreuve sinon je lui dirai pas donc je suis obligée parfois de lui
128. signaler
- ENQ 129. ça vous embête ?
- ET5 130. oui je voudrai au maximum être comme une étudiante lambda au point
131. de vue du travail
- ENQ 132. d'accord et avec vos camarades ça se passe normalement ?
- ET5 133. oui ben ils sont très compréhensifs par exemple souvent les professeurs
134. marquent des mots au tableau des noms d'arrêt ou des choses comme ça
135. et même si je me mets près je peux pas les lire parce que souvent les
136. crayons sont de couleur enfin on sent toujours que c'est de vieux stylos
137. on dirait qu'il y en jamais des nouveaux et comme je peux pas lire je
138. me retourne vers mes amis qui peuvent les prendre ou qui me les dictent
139. et je les prends comme ça parce que c'est vrai que sinon là je pourrai
140. pas non plus alors je me demande si je vais pas demander notamment à
141. une de mes profs si elle peut pas dicter à chaque fois les arrêts parce
142. que elle en écrit énormément et c'est illisible donc je me demande si je
143. vais pas faire la démarche
- ENQ 144. et c'est long ?
- ET5 145. par exemple s'il y a des noms d'affaire avec des gens + dans le droit des
146. étrangers les noms ils sont toujours un peu compliqués donc si je dois
147. retenir l'arrêt pour le mettre dans une copie si j'ai pas le bon nom ou si
148. je l'ai pas complet je peux pas le réutiliser donc:
- ENQ 149. c'est dommage qu'ils n'aient pas cette habitude de mettre les cours en

150. ligne [...] ça évite un peu ce genre de:
- ET5 151. j'ai l'impression qu'ils ont peur que sinon les étudiants ne viennent plus
152. si les cours se mettent en ligne
- ENQ 153. oui ou c'est peut-être que c'est pas encore dans les pratiques
154. [...] finalement vous pourriez dire que les outils informatiques sont
155. vraiment indispensables au fait de pouvoir suivre une scolarité ?
- ET5 156. oui parce que en première et deuxième année je prenais mes cours à la
157. main et c'était l'horreur pour les révisions parce que c'était brouillon +
158. c'était mal écrit enfin j'écris pas mal mais dans la vitesse tout ça alors
159. qu'avec l'informatique j'écris de la taille que je veux alors c'est sûr moi
160. par rapport à mes camarades quand j'essaie de lire sur leur écran c'est
161. écrit tout petit moi c'est écrit en énorme forcément et ça me permet
162. d'aller beaucoup plus vite et du coup d'avoir plus d'informations j'en
163. rate moins maintenant il serait hors de question que je repasse à
164. l'écriture à la main
- ENQ 165. ils sont en combien les caractères ?
- ET5 166. alors moi déjà j'écris en Comic sans MS qui est déjà une écriture plutôt
167. grosse en gras et je suis à treize quatorze
(il montre un exemple sur son pc de cours)
- ENQ 168. et à la maison vous le lisez encore plus gros ?
- ET5 169. ah oui parce que j'ai un écran de quinze pouces un ordinateur normal et
170. donc c'est beaucoup plus grand + en plus je peux augmenter la taille de
171. la page autant que je veux donc il y a aucun problème là-dessus par
172. contre + donc c'est vrai que même si c'est un peu petit chaque soir je
173. reprends mes cours pour les adapter mettre des couleurs et tout pour
174. des arrêts donc et je reprends tout les fautes machin et du coup ça me
175. permet sur mon grand ordinateur de faire des modifications comme je
176. veux c'est vraiment un système + si j'avais que celui-là ça me fatiguerai
177. énormément parce que je passe déjà toute la journée dessus + le soir si
178. je devais reprendre dessus je: (pff) je pourrai plus heureusement que j'ai
179. un ordinateur plus grand à la maison
- ENQ 180. ça fait quand même un travail qui est exclusivement sur ordinateur du
181. coup

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

- ET5 182. ah tout le temps et puis en plus ça fait gagner un gain de papier mais
183. c'est vraiment: vous avez compris que je suis contre le gaspillage de
184. papier et donc au lieu d'avoir des classeurs remplis de cours j'ai une
185. carte mémoire
- ENQ 186. et ça fatigue pas la vue ?
- ET5 187. si par contre le soir par exemple je finis à vingt heures ce soir je sais
188. que j'aurai les yeux rouges qui vont pleurer qui vont me faire mal mais
189. si j'écrivais à la main ce serait le même problème
- ENQ 190. finalement il faudrait peut-être essayer de réfléchir à quelque chose qui
191. fatiguerait moins la vue la synthèse vocale pour lire ça serait peut-être
192. pas mal [...] le premier semestre est validé ?
- ET5 193. oui
- ENQ 194. donc ça se passe bien quand même?
- ET5 195. oui

Corpus XV. Entretien étudiant n°6

Le 5 mars 2010

Étudiant n°5 – ET5

Age : 22 ans

Genre : féminin

Études en cours : Master 1 droit

Type de déficience visuelle : (catégorie I) acuité visuelle corrigée inférieure à 0.3 (3/10) et supérieure ou égale à 0,1 (1/10) avec un champ visuel d'au moins 20. Baisse de vision, déficience moyenne (aphaque), absence de vision sans correction, nécessité d'avoir des agrandissements.

Outil informatique : agrandisseur d'écran

ET6 : étudiante n°6

ENQ : enquêteur

- ENQ 1. qu'est-ce que tu fais comme études ?
- ET6 2. je suis en master 1 droit social donc droit de la protection sociale et
3. droit du travail sont les matières principales
- ENQ 4. d'accord donc peut-être que tu peux m'expliquer quels sont tes
5. problèmes de vue en fait
- ET6 6. alors c'est une maladie orpheline diagnostiquée comme étant un
7. stargardt en fait et c'est un problème de rétine puisque l'image se forme
8. sur la rétine et chez moi la rétine elle est ou grillée ou en tout cas
9. l'image ne se forme pas dessus donc du coup je vois juste avec ce qui
10. reste c'est très technique mais en fait matériellement parlant je ne vois
11. pas de loin je vois de très près et selon les contrastes aussi je vois mieux
12. la nuit que le jour
- ENQ 13. et c'est quelque chose qui peut être::
- ET6 14. non c'est pas quelque chose qui peut être soigné pour l'instant bon la
15. recherche évolue certes mais pour l'instant non y'a pas de on peut rien
16. faire quoi
- ENQ 17. et c'est stable ?
- ET6 18. oui, oui c'est stable c'est pas évolutif sauf que la maladie que j'ai le

19. stargardt y'a certaines personnes qui l'ont mais chez qui c'est évolutif
20. en fait donc chez moi non ni dans un sens ni dans l'autre c'est stable
- ENQ 21. au quotidien ça te permet quand même de pouvoir te débrouiller toute
22. seule
- ET6 23. oui mais c'est une question d'habitude en fait donc moi j'ai eu ça ça
24. s'est déclenché quand j'avais sept ans par-là donc moi j'ai toujours
25. vécu avec hein je me débrouille au quotidien sauf que je pourrai pas
26. conduire mais après:: les actes de la vie courante
- ENQ 27. au niveau des études quelles adaptations tu utilises ?
- ET6 28. alors à la fac rien je fais ma prise de notes moi-même
- ENQ 29. par écrit ?
- ET6 30. par écrit oui sinon sur l'ordinateur j'ai un logiciel le Zoomtext
- ENQ 31. d'accord donc un agrandisseur
- ET6 32. voilà un agrandisseur et pour les examens j'ai l'agrandissement de sujet
33. et le tiers temps j'ai une loupe mais je m'en sors pas trop avec la loupe
34. enfin j'ai pas l'habitude de travailler avec les loupes pour moi c'est trop
35. gênant de passer: quand j'ai un petit texte juste à lire ça va mais quand
36. il y a beaucoup de choses à lire moi j'ai pas l'habitude d'utiliser la
37. loupe en fait je trouve ça fatiguant la loupe du coup je rapproche
38. beaucoup
- ENQ 39. c'est moins fatiguant avec le Zoomtext
- ET6 40. oui, oui, oui, oui le Zoomtext repose beaucoup
- ENQ 41. donc ça te permet de lire des documents longs ?
- ET6 42. oui, oui voilà
- ENQ 43. donc en fait tu écris normalement ?
- ET6 44. j'écris normalement oui bon j'écris gros hein par rapport aux autres
45. mais j'écris normalement je fais pas la prise de notes sur l'ordinateur
- ENQ 46. et au niveau du temps ça te pose pas de soucis ? tu as
47. suffisamment de temps pour prendre des notes ?
- ET6 48. oui pour la prise de notes ça pose pas de problèmes là non ça pose pas
49. de problèmes hein de prendre les notes je prends les notes normalement
50. c'est des cours magistraux en fait en droit puisqu'on a pas de schémas
51. à faire de machins donc ce sont juste des cours magistraux donc moi

52. j'ai juste à noter y'a pas de soucis
- ENQ 53. parce que s'il y avait des schémas ce serait compliqué j'imagine
- ET6 54. oui, oui, oui
- ENQ 55. tu as déjà dû avoir des schémas au lycée ?
- ET6 56. euh ben au lycée on a des profs donc les profs sont beaucoup plus
57. attentifs aux problèmes des élèves oui, oui quand il y avait des schémas
58. soit je reprenais sur une copine voilà
- ENQ 59. t'arrivais quand même à les voir c'était juste plutôt un souci de
- ET6 60. non, non j'arrive pas à les voir hein je vois pas au tableau
- ENQ 61. en fait tu les recopies après
- ET6 62. oui, oui je les recopie après sur le cours de la camarade
- ENQ 63. et le choix du droit ça a été un choix par rapport au fait justement:: est-
64. ce que tu as réfléchi ton choix en fonction de ce qui allait te gêner ou
65. pas dans les études ?
- ET6 66. non vraiment non c'était je ne me suis même pas posée la question de
67. voilà parce qu'on peut se poser la question parce que les codes c'est
68. écrit très petit mais moi je me suis pas posée la question dans ces
69. termes je suis vraiment allée sur un peu sans réfléchir hein sur ce que
70. j'aimais
- ENQ 71. sur ce que tu voulais vraiment faire
- ET6 72. voilà sur ce que je voulais faire et c'était c'est pour ça que j'ai fait ce
73. choix là et puis bon c'est peut-être aussi le côté du droit c'est un côté de
74. savoir justement ce à quoi on a droit donc c'est peut-être pour ça que je
75. me suis destinée vers ces études-là pour savoir pour me rassurer moi-
76. même c'est pour ça que je fais droit social [...]
- ENQ 77. qu'est-ce qui te pose souci aujourd'hui dans les études ?
- ET6 78. dans les études moi je suis mes études normalement je me pose pas ce
79. genre de problèmes sauf que bon après mes études je pense que je
80. pourrais par exemple pas travailler dans la région s'il faut aller dans des
81. zones où il y a pas de transport en commun je pourrai pas puisque je
82. peux pas conduire [...] mais pour mes études je rencontre pas enfin je
83. suis à la fin de mes études finalement donc ça va j'ai pas plus de
84. difficultés que les autres

- ENQ 85. d'accord y'a pas de choses qui te posent particulièrement soucis ? par
86. exemple l'accès à des ressources
- ET6 87. non je pense pas hein
- ENQ 88. pour les bouquins par exemple tu fais comment ?
- ET6 89. pour les bouquins à la bibliothèque ? ben je les emprunte comme tout le
90. monde
- ENQ 91. donc tu peux les lire
- ET6 92. oui, oui le problème chez moi c'est juste que je lis de très près et qu'au
93. bout d'un moment je fatigue mais quand je fatigue je me repose hein
94. (rires) voilà mais c'est vrai que moi je ne le vois pas comme je vis avec
95. au quotidien pour moi c'est pas un problème j'adapte selon moi-même
96. (en)fin quand je suis fatiguée je me repose moi je trouve ça normal
- ENQ 97. t'arrives à trouver des solutions finalement
- ET6 98. voilà
- ENQ 99. des stratégies pour
- ET6 100. voilà exactement
- ENQ 101. pour pas que ça te porte préjudice ou que ça te pose des barrières
- ENQ 102. en fait
- ET6 103. voilà mais après c'est vrai que je ne sollicite pas d'aide extérieure
104. j'essaye d'adapter de trouver des solutions par moi-même
- ENQ 105. ça se passe comment au niveau des relations avec tes enseignants est-ce
106. qu'ils sont au courant ?
- ET6 107. euh non ils sont pas au courant je trouve pas nécessaire de les trouver
108. informer et puis non
- ENQ 109. au niveau des relations avec tes camarades aussi ?
- ET6 110. non je n'en parle pas non plus juste la question se pose pendant les
111. examens mais après quand ils voient que eux ils finissent et moi je reste
112. dans la salle comment ça se fait je dis ben soit je dis que j'ai un tiers
113. temps soit je tourne ça en dérision en disant y'en a qui ont des
114. privilèges ou voilà j'explique que selon l'importance de la personne en
115. fait si c'est vraiment une amie je lui dirai bon j'ai un tiers temps et tout
116. sinon non
- ENQ 117. en fait tu préfères qu'ils le sachent pas

- ET6 118. voilà
- ENQ 119. ni les enseignants ni les étudiants en fait
- ET6 120. voilà
- ENQ 121. et le tiers temps tu en as quand même besoin ?
- ET6 122. oui, oui, oui, oui j'en ai besoin parce que je passe beaucoup de temps
123. moi à chercher les articles dans le code dans les codes donc le temps
124. que je prends moi pour déchiffrer eux ils lisent directement dès qu'ils
125. tombent dessus donc je pense que c'est utile que j'ai le tiers temps
126. finalement
- ENQ 127. donc finalement on peut dire que le problème que tu rencontres ça va
128. être plus un problème de vitesse de lecture
- ET6 129. voilà exactement c'est plus ça
- ENQ 130. et pour la vitesse de lecture et ben non parce qu'avec le Zoomtext il
131. faudrait que tu scannes tout pour pouvoir les lire il faudrait scanner les
132. articles les documents pour les agrandir et ça ça demande trop de
- ET6 133. non on peut pas (oula) on peut pas parce qu'il y a pas d'articles
134. déterminés (en)fin ce serait on pourrait pas me: ce serait comme si on
135. me donnait le sujet d'avance [...] parce qu'il y a de la jurisprudence
136. après aussi il y a les décisions de justice aussi dans le code donc on peut
137. pas tout scanner on peut pas scanner tout le code déjà on peut pas
138. scanner certains articles ce serait vraiment comme si on me donnait le
139. sujet d'avance [...] c'est pas déterminé on sait pas selon ton
140. développement toi tu mets les articles que tu veux tu argumentes en
141. fait en te basant sur plein d'articles que toi tu choisis + les articles sont
142. pas déterminés [...]
- ENQ 143. les sujets ils sont courts ?
- ET6 144. bon ça dépend on a des fois des commentaires d'arrêt donc euh ça peut
145. être très long ou des cas pratiques et après euh le problème se pose pas
146. sur le sujet puisque le sujet tu le lis mais après les pour euh pour trouver
147. les solutions il faut aller dans le code
- ENQ 148. d'accord
- ET6 149. et là-dessus on peut pas scanner tout le code donc + j'en ai un là
(elle montre le code)

150. c'est le code du travail là
- ENQ 151. donc finalement ça serait même pas utile qu'ils t'agrandissent les
152. sujets ?
- ET6 153. que le sujet que le sujet même d'examen ça me permet de gagner un
154. peu de temps quand le sujet est déjà agrandi
- ENQ 155. mais ils le font pas ?
- ET6 156. si, si j'ai l'agrandissement de sujet et le tiers temps
- ENQ 157. ah d'accord [...] mais c'est écrit tout petit
(en parlant du code)
- ET6 158. oui donc comme je lis comme ça
(son nez touche presque la page)
159. donc ça prend du temps hein oui, oui [...]
- ENQ 160. oui effectivement pour arriver à agrandir tout ça il faudrait :::
- ET6 161. c'est techniquement impossible
- ENQ 162. et tes cours ils sont agrandis ?
- ET6 163. non je les prends moi-même
- ENQ 164. après tu les ressaisis pas sur pc ?
- ET6 165. ah non, non, non, non, trop long je suis un peu feignasse aussi hein
- ENQ 166. non c'est juste que c'est une solution différente
- ET6 167. non en plus j'aime bien lire ce que j'ai écrit moi-même en manuscrit
168. j'aime pas, j'aime pas trop lire c'est pour ça que je prends pas les cours
169. de ceux qui prennent sur pc j'aime me relire moi
- ENQ 170. et le Zoomtext sur ton ordi tu t'en sers pour quoi ?
- ET6 171. pour les recherches sur internet
- ENQ 172. tu vas t'en servir pour ton mémoire par exemple
- ET6 173. voilà, voilà

Corpus XVI. Entretien étudiant n°7

Le 10 mars 2010

Étudiant n°7 – ET7

Age : 34 ans

Genre : féminin

Études en cours : Master de Gériologie

Type de déficience visuelle : (catégorie 3) acuité visuelle corrigée inférieure à (0,05) 1/20 et supérieure ou égale à (0,02) 1/50, ou champ visuel inférieur à 10 degrés mais supérieur à 5 degrés. Déficience profonde.

ET7 : étudiant

ENQ : enquêteur

- ENQ 1. pour commencer peut-être que vous pouvez m'expliquer quels sont vos
2. problèmes de vue enfin quand est-ce que ça a démarré et::
- ET7 3. d'accord alors c'est à la naissance c'est un problème congénital euh
4. complexe mais de la partie antérieure de l'œil et donc de toujours euh
5. comme certains bébés à la naissance les premiers jours y'avait pas du
6. tout de vue ça arrive hein fréquemment et au bout de quelques jours
7. quelques semaines en fait un peu de vue apparaît comme les bébés
8. classiques au départ ils voient mal après ils voient mieux de la même
9. façon les bébés peuvent ne rien voir et voir après un petit peu et donc
10. j'ai toujours vu moins d'un vingtième avec quelques fluctuations parce-
11. que j'ai eu une greffe de cornée qui finalement a pas été bien tolérée
12. donc j'ai vu un tout petit peu mieux puis à nouveau un petit peu moins
13. bien et puis récemment des petites baisses mais de toute façon c'est
14. toujours moins d'un vingtième entre un quelque chose et un vingtième
- ENQ 15. ça représente quoi en fait ?
- ET7 16. un vingtième ça représente les formes les couleurs parfois l'axe des
17. rues c'est pas un vingtième hein: c'est moins je sais pas c'est peut-être
18. un cinquantième
- ENQ 19. de loin ou de près c'est pareil ?
- ET7 20. non c'est un peu mieux de près que de loin donc pas de relief puisqu'il

21. y a qu'un œil qui y voit donc pas de relief euh des formes globales et de
22. très près j'arrive à lire de très grosses lettres très épaisses avec du
23. contraste
- ENQ 24. donc du coup pour la lecture
- ET7 25. j'ai appris à lire normalement des choses écrits très gros parce que les
26. manuels pour enfants ils sont souvent écrits gros et je voyais un tout
27. petit peu mieux donc c'était possible maintenant ça ne le serait plus et
28. pour la lecture actuellement je lis des titres par exemple et puis sinon
29. sur un téléagrandisseur ou alors avec un gros grossissement sur
30. l'ordinateur
- ENQ 31. vous avez un Zoomtext ?
- ET7 32. j'ai Zoomtext niveau grossissement et vocal et je me sers du
33. grossissement pour lire des petites choses et du vocal pour des choses
34. plus longues
- ENQ 35. parce que le Zoomtext il a une synthèse vocale aussi ?
- ET7 36. il y a deux niveaux level one c'est que le grossissement
- ENQ 37. d'accord
- ET7 38. et level two c'est le grossissement plus la synthèse vocale euh + il y a
39. deux trucs Appreader qui lit en encadrant les mots qu'il lit et Docreader
40. qui lit et qui transforme un peu le texte + c'est-à-dire qu'il le grossit
41. qu'il le contraste tout comme on veut qu'il le traite et qui en plus éclaire
42. les mots etcetera on peut vite arrêter par exemple quand on écrit un
43. texte Word on arrête paf on corrige une fois les fautes on reprend voilà
44. quoi [...] ceux qui voit un peu ils prennent Zoomtext soit Zoomtext
45. niveau un soit Zoomtext niveau deux qui grossit et qui lit mais c'est
46. un peu en plus il faut quand réussir à voir un peu pour avoir ce niveau
47. deux de Zoomtext sinon c'est pas l'intérêt quoi parce que ça lit pas
48. forcément tout sur l'écran non plus
- ENQ 49. pourquoi ?
- ET7 50. et ben parce que c'est compliqué à faire par exemple ça lit pas euh ça lit
51. Word mais ça lit pas open office + ça cloche alors je sais pas si les
52. autres logiciels le font j'en sais rien je me suis pas encore renseignée
53. ensuite pour les messageries ça en lit certaines mais pas toutes

- ENQ 54. donc en fait ça demande à ce que vous utilisiez les logiciels qui vont
55. avec enfin susceptibles de pouvoir la lire
- ET7 56. pas forcément parce qu'on peut faire du copier-coller puis tout importer
57. ailleurs pour pouvoir le lire enfin moi pour l'instant je me débrouille
58. comme ça
- ENQ 59. du coup ça demande quand même plus de temps
- ET7 60. oui
- ENQ 61. plus de manipulations
- ET7 62. oui ça demande plus de manipulations mais bon je pense qu'il y a
63. d'autres choses qui sont mieux hein mais faut aussi enfin si on veut être
64. à la page il faut changer de logiciel chaque année parce qu'il y a des
65. choses qui évoluent chaque année pour l'instant je fonctionne avec ça
66. fait déjà (ffff) je sais pas cinq ans quelque chose dans ce goût-là donc
67. je pense qu'il commence à être un peu dépassé il y a peut-être des
68. choses qui se font de mieux je sais pas
- ENQ 69. d'accord et donc en fait au niveau des études universitaires vous
70. fonctionnez comment par exemple pour la prise de notes ?
- ET7 71. ben comme vous j'ai un dictaphone et donc soit j'enregistre jamais le
72. cours c'est beaucoup trop long en fait c'est trois heures de cours
73. j'enregistre pas trois heures de cours c'est-à-dire je retiens ce qui est
74. pertinent + je retiens mes phrases notamment et puis quand la phrase est
75. suffisamment longue suffisamment construite pour que ça ait du sens
76. j'allume mon dictaphone (toc) je répète ma phrase (tututu) en tout petit
77. comme ça en chuchotant avec la main devant pour que ça gêne
78. personne et je répète ma petite phrase mon petit truc et hop je coupe et
79. j'écoute ensuite comme un peu quand on prend des notes sauf que c'est
80. plus simple parce que je pense qu'on retient mieux auditivement
81. parce que je pense que ça demande plus de concentration d'écrire les
82. lettres etcetera ça va plus doucement et en auditif en fait je prends
83. moins souvent le dictaphone que les autres prennent le stylo
- ENQ 84. c'est peut-être aussi parce que (en)fin une question d'habitude aussi
85. peut-être parce que pour eux ça serait plus difficile
- ET7 86. ouais j'en sais rien je sais pas

- ENQ 87. donc en fait finalement vous ressortez du cours avec un résumé auditif
88. déjà
- ET7 89. oui + un résumé auditif que je tape parfois que je retape la semaine
90. suivante ou alors que j'écoute et que je balance que je modifie quand il
91. y a vraiment pas suffisamment d'infos intéressante ou alors que je
92. laisse et que je me dis je réécouterai au cas où enfin selon les cours quoi
93. et c'est pas traité de la même façon à chaque fois
- ENQ 94. mais est-ce que vous avez pas la possibilité de demander aux
95. enseignants d'avoir les cours en numérique ?
- ET7 96. (woff) si de toute façon il y a toujours des cours en numérique la plupart
97. du temps ils ont des PowerPoint qu'ils nous présentent mais le format
98. PDF d'abord il est pas lisible par euh pas toujours ça dépend des fois
99. mais il est pas toujours lisible par la synthèse vocale de Zoomtext il
100. y a certains formats PDF protégés c'est impossible on peut pas et donc
101. quand ils protègent par leurs PDF on peut et puis ça m'intéresse pas
102. vraiment parce que dans leurs cours y'a plein de choses à pas garder
103. quoi en fait moi je fonctionne en synthèse je préfère écouter synthétiser
104. et garder la synthèse c'est beaucoup plus court après pour réviser
- ENQ 105. d'accord mais (en)fin si vous les saisissez pas de suite après vous les
106. gardez en mémoire pour pouvoir les réécoutez sur le magnéto?
- ET7 107. oui je les garde en mémoire pour éventuellement les réécouter m'enfin
108. bon y'a aussi cours et cours hein c'est pas des cours de math ou de
109. physique c'est pas des cours où toute information est super utile et très
110. très concrète enfin je veux dire enfin je pense que c'était différent dans
111. d'autres études avant (toux) mais là y'a un tri à faire donc j'ai pas à
112. garder tout précisément
- ENQ 113. d'accord fin et au niveau de la bibliographie par exemple pour lire un
114. bouquin
- ET7 115. alors euh j'ai un mari (rires) c'est pratique (toux) sinon euh (pffou) je
116. lisais un peu je lis moins maintenant c'est vrai que ça me coûte un peu
117. plus mais j'ai emprunté bon ben c'est une solution transitoire pour les
118. pour cette année donc pour l'année d'études j'ai emprunté une machine
119. à lire dans une association qui s'en servait pas du tout dans ma ville

- ENQ 120. c'est quoi une machine à lire ?
- ET7 121. alors c'est un scanner plus logiciel et synthèse vocale tout en un ça ne
122. se fait plus tellement m'enfin bon ou alors ça se refait je ne sais pas
123. c'est un espèce de gros pavé qui fait l'équivalent de je sais pas moi dix
124. dictionnaires superposés c'est un gros machin comme ça on va dire y'a
125. vingt quarante soixante centimètres de large sur quarante de long sur
126. trente centimètres d'épaisseur oui à peu près vous l'ouvrez comme un
127. scanner vous posez votre feuille vous refermez vous appuyez sur on y'a
128. un OCR enfin y'a une reconnaissance il scanne il reconnaît les
129. caractères et il lit avec une voix synthétique pas très jolie m'enfin on
130. s'y habitue c'est exactement comme une synthèse vocale d'ordinateur
131. (toux) et donc en ce moment pour la biblio pour les études cette année
132. je fonctionne comme ça
- ENQ 133. mais (en)fin sur un gros bouquin ça prend quand même vachement de
134. temps non ?
- ET7 135. pas plus que la lecture non vous pouvez avancer la vitesse vous pouvez
- ENQ 136. mais (en)fin je veux dire le temps, le temps de: il faut scanner le:
- ET7 137. c'est rapide c'est très rapide je sais pas ça prend peut être cinq secondes
138. de scanner une page et puis vous pouvez en scanner plein les garder en
139. mémoire et puis les lire après donc c'est pas::
- ENQ 140. non c'est pas plus pénible que ça ?
- ET7 141. c'est un peu plus long c'est sûr mais en même temps comme ça on
142. demande à personne non j'ai pas d'autres techniques pour l'instant
- ENQ 143. et euh ben sinon lui il enfin votre mari il vous les lit et il les résume ? ça
144. arrive ?
- ET7 145. ah non il les résume pas il les lit quand je suis là
- ENQ 146. ah d'accord c'est vraiment vous fonctionner beaucoup à l'auditif
- ET7 147. oui oh je peux pas demander à quelqu'un de résumer enfin on a pas non
148. plus les mêmes critères on a pas non plus les mêmes en fait il faudrait
149. quelqu'un qui fasse vraiment les mêmes études pour qu'il fasse les
150. mêmes choix que moi dans les résumés quoi
- ENQ 151. et vous faites des recherches sur internet ?
- ET7 152. alors je fais quelques recherches sur internet oui euh: mais aussi j'ai

153. choisi mon sujet de mémoire qui est pas trop, trop dépendant des
154. recherches aussi quoi après y'a aussi qui est plutôt dépendant de mes
155. propres recherches plutôt que j'ai choisi un sujet en fait où il y avait
156. très, très peu de recherches comme ça où il avait très, très peu de livres
157. écrits y'en a pas comme ça c'est réglé au moins comme ça c'est
158. toujours ça de moins à lire et bon voilà
- ENQ 159. c'est sur quoi ?
- ET7 160. c'est sur les foyers logements et leur devenir voilà pour personnes âgées
- ENQ 161. il doit pas y avoir beaucoup de littérature là
- ET7 162. y'en a pas (rires) comme ça c'est réglé il y a des petits bouts par ci par
163. là mais c'est vite fait quoi en fait et il y par contre ce qu'il y a c'est des,
164. des travaux, des travaux je sais pas de l'ex DGAS de ministère de plein
165. de choses mais ça c'est disponible sur internet et du coup je mets ma
166. synthèse vocale en route et puis voilà
- ENQ 167. d'accord et, et en fait pour la saisie du mémoire sur Word c'est vous qui
168. faites sans souci ?
- ET7 169. oui j'écris après c'est pas forcément toujours: + esthétiquement je sais
170. ce qui est esthétiquement joli c'est-à-dire une marge de temps etcetera
- ENQ 171. hum, hum
- ET7 172. l'interligne voilà mais après j'ai quand même besoin d'un coup d'œil de
173. quelqu'un pour me dire si c'est beau ou si ça va pas
- ENQ 174. d'accord (en)fin finalement qu'est-ce que vous diriez (en)fin la
175. difficulté majeure des études c'est quoi ?
- ET7 176. euh dans les études ou vraiment je peux voir un peu plus large dans les
177. études et les à-côtés des études ?
- ENQ 178. ben dites moi je sais pas
- ET7 179. par exemple quand je suis arrivée à Montpellier n'étant pas de
180. Montpellier j'ai eu un mal fou à me trouver un logement un logement
181. étudiant ou un logement pour une semaine enfin bon bref ça ? ça a été
182. infernal en fait parce que je savais pas du tout ne connaissant pas du
183. tout la ville ayant beaucoup de mal à voir sur un plan j'ai pas de vision
184. globale et auditivement c'est pas possible sur un plan on peut pas se
185. repérer quoi et donc j'ai fait un très mauvais choix d'hôtel le premier

186. jour par exemple et en fait y'a pas d'organisme qui, qui aide à trouver
187. ne serait-ce qu'un logement quoi
- ENQ 188. et la fac auprès du service Handiversité ?
- ET7 189. alors ça c'est fait pour les formations initiales mais pas pour les
190. formations continues
- ENQ 191. ah bon
- ET7 192. j'ai des doléances à ce sujet parce que (rires) voilà c'est pas pour les
193. formations continues tout est prévu pour les formations initiales et rien
194. du tout pour les formations continues [...] j'ai eu droit à un tiers temps
195. supplémentaire pour les examens et voilà quoi et une secrétaire pour les
196. examens
- ENQ 197. oui ça c'est le processus classique [...]
- ET7 198. le tiers temps etcetera heureusement parce que sinon ça aurait été
199. vraiment défavorisant et c'est vrai que ce qui est l'autour des cours
200. etcetera bon j'aurai pas craché sur un coup de main quoi mais bon c'est
201. comme ça en même temps juste une semaine par mois juste bon je me
202. débrouille
- ET7 203. [...] moi je sais que j'ai de la chance parce que tout c'est bien goupillé
204. j'ai trouvé une personne sympathique qui du coup m'a dit que son hôtel
205. était sympa et je suis dans le même et du coup on fait les trajets
206. ensemble ça se passe très, très bien si ça n'avait pas été comme ça je, je
207. sais pas
- ENQ 208. donc en fait vous comptez quand même sur une solidarité étudiante ?
- ET7 209. oui ben oui quand y'a rien d'autre qu'est-ce que voulez (rires)
- ENQ 210. hum, hum
- ET7 211. voilà quoi
- ENQ 212. et avec les enseignants ça se passe bien ?
- ET7 213. oui ça se passe bien ça se passe bien je crois que notre responsable de
214. formation leur demande à tous parce qu'ils font des PowerPoint et pour
215. que je puisse avoir accès elle leur demande de me donner un exemplaire
216. papier en moyenne j'ai mon exemplaire papier une fois sur trois à peu
217. près hein donc il y en a qui y pense d'autres qui le font pas y'en a qui
218. dise mais je l'ai pas fait parce que vous allez le recevoir par mail

219. bientôt et je dis oui mais c'est pour suivre en même temps que les autres
220. et bon pff voilà quoi un sur trois moi je trouve que c'est déjà pas mal
- ENQ 221. ah bon
- ET7 222. parce que quand j'ai commencé à l'université il y a x années y'avait
223. rien du tout donc (rires) c'est déjà un progrès
- ENQ 224. ah y'avais pas d'adaptation à la demande ?
- ET7 225. rien du tout rien du tout du tout absolument rien
- ENQ 226. même en demandant ?
- ET7 227. ils savaient pas ils étaient perdus ils savaient pas quoi faire je savais pas
228. forcément quoi demander non plus quand on est tout seul qu'on essuie
229. des plâtres c'est pas facile hein
- ENQ 230. hum
- ET7 231. on se fait tout petit enfin bon en tout cas moi je faisais ça
- ENQ 232. c'était quoi comme études ?
- ET7 233. c'était du droit j'ai fait deux ans trois ans de droit
- ENQ 234. c'est quand même intéressant de noter qu'il y a une
- ET7 235. y'a une amélioration oui ah oui, oui, oui, oui incomparable quoi y'avait
236. pas de service Handi à l'époque y'avait une association c'était à
237. Chambéry en mille neuf cent quatre-vingt-douze à l'époque y'avait une
238. association qu'ils avaient nommé albatros je trouvais ça pas très
239. heureux m'enfin bon bref et donc c'était je sais pas cinq six étudiants
240. un prof chargé de td qui avaient essayé de monter une association de
241. sensibilisation c'est tout quoi et donc en gros en gros rien y'avait rien
242. du tout
- ENQ 243. mais là quand ils vous donnent les cours papiers vous les lisez avec
- ET7 244. alors j'ai un tout petit téléagrandisseur portable
- ENQ 245. ah portable parce que moi j'ai vu ça sur un bouquin mais j'en ai jamais
246. vu mais ça a l'air super énorme
- ET7 247. alors voilà je sais pas je vous fais essayer vous avez du papier ?
- ENQ 248. oui [...]
- ET7 249. en fait voilà là c'est l'écran la caméra et système de loupe c'est
250. là-dedans
- ENQ 251. hum

- ET7 252. alors par contre on peut pas régler le grossissement mais toc on fait ça
253. faut attendre un petit peu moi je lis de très près
- ENQ 254. c'est à l'envers hein ?
- ET7 255. ouais
- ENQ 256. c'est de l'anglais aussi (rires)
- ET7 257. ah ben super donc voilà ça écrit en très, très gros
- ENQ 258. ah d'accord
- ET7 259. et par contre si on veut écrire pour: je sais pas remplir une feuille
260. d'émargement on le met comme ça hop voilà et avec un stylo un peut
261. remplir c'est du dépannage hein on peut pas écrire une page je prends
262. mon stylo et j'écris sur une feuille d'émargement
- ENQ 263. ah ok
- ET7 264. et signe ou alors je remplis une case ou alors je sais pas c'est pas: mais
265. je peux pas écrire un cours comme ça c'est absolument pas
266. ergonomique quoi c'est pas possible on peut pas régler le grossissement
267. mais par contre on peut traiter numériquement l'image
- ENQ 268. et là vous voyez bien ?
- ET7 269. non je ça me dépanne quoi (...)
- ENQ 270. mais alors quand c'est un texte à lire ça prend quand même vachement
271. de temps ?
- ET7 272. ça prend quand même vachement de temps et quand il y a un sommaire
273. quand il y a quelque chose dont je ne suis pas sûre en fait hop je regarde
274. en fait j'écoute et si j'ai le papier devant moi ça dépanne quand même
275. quand je sais plus trop je perds le fil je me dis qu'est-ce qu'il raconte là
276. hop puis je lis et je lis je sais pas trois quatre lignes pas plus mais c'est
277. déjà beaucoup en fait
- ENQ 278. hum, hum
- ET7 279. parce que malheureusement j'ai une mémoire visuelle et pas tellement
280. auditive
- ENQ 281. ah bon
- ET7 282. ben ouais qu'est-ce que vous voulez (rires) et donc (rires)
- ENQ 283. ça permet de fixer quand même
- ET7 284. ça fixe voilà

- ENQ 285. les éléments importants et euh parce qu'en fait il y a une partie de
286. l'enseignement c'est alors si je me souviens bien c'est une licence en
287. gérontologie c'est ça ?
- ET7 288. c'est un master deux
- ENQ 289. ah master deux en gérontologie
- ET7 290. ouais
- ENQ 291. d'accord y'a des y'a une partie des cours qui se font à distance ?
- ET7 292. non pas du tout non, non pas du tout
- ENQ 293. parce que comme il dit: l'enseignant disait je vous enverrai les cours en
294. ligne les PowerPoint
- ET7 295. vous enverrai c'est-à-dire que les autres les ont devant eux devant les
296. yeux pendant qu'il y a le cours
- ENQ 297. hum
- ET7 298. et après c'est envoyé par mail pour que tout le monde ait le support
- ENQ 299. ah ! à tout le monde ok
- ET7 300. voilà mais à tout le monde pas qu'à moi et donc y'a des gens qui me
301. disent bon ben non je vous donne pas sur papier puisque vous l'aurez
302. par mail quoi alors c'est pas ça moi ce que je voudrai c'est avoir en
303. direct la même chose que les autres ont sous les yeux
- ENQ 304. ah ben oui bien sur
- ET7 305. voilà m'enfin bon c'est pas un drame non plus hein franchement ça, ça:
- ENQ 306. finalement c'est la seule adaptation qu'ils font ? ils ont pas vraiment de:
307. ils ont rien de particulier à faire pour vous aider
- ET7 308. ben non qu'est-ce qu'ils font ? euh pff ben non je sais pas
- ENQ 309. et les autres ? avec les autres étudiants vous travaillez avec eux un peu ?
- ET7 310. on se voit qu'une semaine par mois donc on va en cours ensemble c'est
311. déjà pas mal (rires) et puis non ben non on travaille pas vraiment y'aura
312. un travail de groupe à faire là au mois de mai bon ça se passera enfin je
313. veux dire je travaille pas vraiment avec eux non d'ailleurs y'a pas
314. vraiment de gens qui travaillent ensemble enfin pour réviser par
315. exemple le tronc commun qu'on a eu depuis le début y'en a qui: on
316. travaillait en groupe et tout mais moi je travaille bien toute seule donc
317. j'ai fait ça chez moi je suis pas sur Montpellier non plus le reste du

318. temps j'ai pas eu à travailler avec les autres j'ai ma collègue que je
319. connais un petit peu par exemple qui est venue un week-end + on
320. travaillait ensemble c'est vrai parce qu'on a pas du tout la même façon
321. de faire elle lisait moi je synthétisais euh on se trouvait des exemples de
322. sujet on faisait des plans chacune chacun sa qualité moi je fais très bien
323. les plans donc je faisais des plans très détaillés en trente secondes et
324. puis elle par contre elle faisait des très jolies phrases mais pas de plan
325. bon
- ENQ 326. vous étiez complémentaires en fait
- ET7 327. donc on a travaillé ensemble et ça s'est bien passé mais on travaille pas
328. vraiment les uns avec les autres enfin je veux dire pour l'instant chacun
329. fait son mémoire chacun fait ce qu'il peut sur son lieu de stage ou de
330. travail et on réussit pas vraiment faut être tout à fait honnête on attend
331. un peu le mois de mai pour réviser pour le mois de juin on est
332. simplement bien présent bien à l'écoute et voilà quoi donc y'a pas
333. tellement
- ENQ 334. vous êtes combien ?
- ET7 335. trente enfin à peu près hein vingt-neuf je crois
- ENQ 336. bon ben grosso modo j'ai l'impression que ça se passe bien
- ET7 337. oui, oui, oui ça se passe bien
- ENQ 338. y'a pas de: vous avez pas l'impression qu'il y a de perte d'informations
- ET7 339. euh non perte d'information non
- ENQ 340. ou une gestion du temps un peu difficile des fois ?
- ET7 341. non, non moi je suis simplement embêtée quand effectivement on nous
342. envoie des PowerPoint auxquels j'ai pas accès parce que le format est
343. protégé voilà
- ENQ 344. (euff) peut-être qu'il faudrait qu'ils le mettent en format Word alors ?
- ET7 345. pfff est-ce qu'ils le peuvent vraiment toujours je sais pas j'ai même pas
346. posé la question parce qu'en fait on est toujours dans l'urgence on fait
347. toujours ce qu'on peut bon (rires) voilà quoi mais bon ça c'est pas du
348. aux études hein faut pas c'est dû à une gestion personnelle du temps et
349. puis voilà
- ENQ 350. hum, hum

- ET7 351. mais il y a peut-être des solutions effectivement de ce côté-là mais
352. j'avoue que je suis un peu à la traîne et je poserai la question mais pour
353. l'instant je l'ai pas fait y'a plein d'intervenants différents je pense que
354. de demander plus tard ça risque de compliquer les choses mais bon tant
355. pis quoi je verrai
- ENQ 356. ça a pas l'air de gêner tant que ça parce qu'en fait les PowerPoint c'est
357. la même chose que vous avez en cours et que vous enregistrez en audio
- ET7 358. alors pas toujours y'a des cours que je fais le choix + je me dis le power
359. point existe euh j'ai l'impression qu'il est complet et dans ces cas-là
360. j'enregistre pas par exemple là aujourd'hui j'ai pas enregistré du tout
361. parce que je savais que j'avais un PowerPoint il semblait complet donc
362. j'ai pas enregistré
- ENQ 363. mais (en)fin ce PowerPoint-là si vous arrivez pas à le lire y'aura pas
364. quand même une
- ET7 365. alors si bon de deux choses l'une soit il est lisible par la synthèse vocale
366. auquel cas tout va bien soit il est pas lisible par la synthèse vocale à ce
367. moment là je l'imprime et j'essaye de le faire lire par la machine à lire
368. ce qui est faisable ou pas faisable ça dépend des fois parce que s'il y a
369. beaucoup de dessins beaucoup d'images etcetera ça fausse la lecture ça
370. marche pas et dans ce cas bon ben je trouverai quelqu'un pour le lire
371. mais un PowerPoint de: je sais pas de vingt pages où y'a quatre lignes
372. par page ça prend pas des heures non plus hein
- ENQ 373. hum
- ET7 374. donc je me dis que je trouverai quelqu'un je m'inquiète pas bon je suis
375. un peu cool aussi quoi (rires)
- ENQ 376. tant mieux (rires)
- ET7 377. ça dépend des caractères (rires)
- ENQ 378. ouais
- ET7 379. mais effectivement si vous voulez si je perds de l'info ça me fait pas
380. peur tant pis c'est pas grave voilà y'a ça aussi
- ENQ 381. et donc en fait à l'époque en quatre-vingt-douze quatre-vingt-treize ça
382. s'était pas bien passé ?
- ET7 383. ah si, si, si ça s'était bien passé ah oui, oui, oui sans problèmes ben déjà

384. j'y voyais un petit peu mieux donc j'écrivais mes cours de très, très prêt
385. euh et en toute première année j'ai découvert les téléagrandisseurs je
386. connaissais pas avant j'en avais même pas: j'avais aucune aide
387. technique avant la première année de fac donc du coup ben c'était
388. formidable donc je pouvais me relire alors qu'avant je pouvais pas me
389. relire et donc ça s'est super bien passé mais bon à l'époque y'avait
390. effectivement rien de prévu du tout ça oui
- ENQ 391. mais à l'époque les notes vous les preniez de la même façon ?
- ET7 392. non je les prenais pas du tout non je les prenais par écrit ma vue a
393. évolué très, très peu insensiblement mais suffisamment pour que je ne
394. puisse plus me permettre de prendre des notes écrites donc à l'époque je
395. les prenais par écrit
- ENQ 396. d'accord
- ET7 397. et je les lisais avec un téléagrandisseur alors qu'en terminale secondaire
398. etcetera je prenais des notes pour faire comme tout le monde mais je
399. les relisais pas
- ET7 400. voilà
- ENQ 401. ah oui
- ET7 402. voilà bon je sais pas si vous avez des gens qui marchent comme ça mais
403. (rires) [...] pendant longtemps j'ai pris des notes sans les lire ça a aucun
404. pas de sens hein mais le fait d'écrire et faire des traits quand même là ça
405. fixe dans ma mémoire en fait ça fixe l'image et j'ai toujours retenu
406. comme ça j'étudiais pas je pouvais pas de toute manière je pouvais pas
407. relire et en fait ça suffisait
- ENQ 408. ça suffisait ?
- ET7 409. ouais bon ça suffisait pas non plus pour avoir dix-huit
410. ça suffisait pour avoir douze quoi hein mais bon
- ENQ 411. oui en tout cas c'est déjà quand même
- ET7 412. bon voilà quoi je m'en suis sortie
- ENQ 413. ça dénote quand même une bonne mémoire
- ET7 414. oui ff je crois pas que ce soit la mémoire je pense que
415. c'est, c'est pas ça c'est un côté pratique un côté
416. pragmatique voyez je ne crois pas que ce soit ni la

417. mémoire ni l'intelligence c'est ouais une technique
418. quoi voilà oui c'est ça
- ENQ 419. en tout cas ça veut dire que vous aviez à l'époque des
420. stratégies d'adaptations qui sont qui se sont remodelées
421. en fonction de:
- ET7 422. en fonction de l'évolution
- ENQ 423. et là c'est sensé plus bouger ?
- ET7 424. ah c'est pas sensé bouger du tout hein (rires) donc
425. mais bon avec l'âge ça peut pas bouger dans le bon
426. sens donc je pense que ça va continuer à évoluer dans
427. le mauvais sens mais je pas du tout à quelle vitesse et
428. bon ça a finalement très peu bougé ça m'a obligé à
429. m'adapter mais c'est passé peut être de je sais pas moi
430. un trentième à un quarantième voyez ça n'a pas bougé
431. beaucoup ça reste toujours entre zéro et un vingtième
432. c'est considéré comme non-voyant ça par les médecins hein
- ENQ 433. ah oui
- ET7. 434. ouais moins d'un vingtième c'est pas de la vision il paraît
435. pour tous les textes législatifs les aides les trucs et les
436. machins moins d'un vingtième c'est non-voyant donc
437. ça a très peu bougé finalement mais bon donc si ça
438. bouge aussi doucement bon voilà quoi mais je ne sais pas
- ENQ 439. si ça génère pas vraiment de difficultés dans les
440. apprentissages ni dans le boulot
- ET7 441. ça génère des stratégies d'adaptation ça c'est sur hein
442. parce que le truc du magnétophone c'est tout récent
443. j'ai réfléchi en septembre pour essayer de trouver quelque
444. chose quoi
- ENQ 445. ah d'accord
- ET7. 446. oui, oui c'est tout neuf (rires) mais ça marche bien (rires)
447. et bon voilà quoi j'avais vu quelqu'un dans un film
448. quelqu'un c'est idiot hein j'avais vu ben l'été dernier je
449. crois dans un film quelqu'un qui vous savez genre

450. l'imbécile je me demande même si c'était pas dans un
451. dîner de con enfin bon bref un gars qui dictait tout le
452. temps à son dictaphone même pendant des repas avec des
453. amis etcetera tiens ne pas oublier de changer de
454. chaussure ne pas oublier de dire à ma secrétaire je sais
455. pas trop quoi euh donc il parlait tout le temps dans son
456. dictaphone en fait ça m'a donné l'idée de résumer ce
457. que disent les profs quoi
- ENQ 458. ah non mais c'est pas idiot [...] et le braille ?
- ET7 459. je connais pas j'ai jamais appris j'ai pas le temps mais bon
- ENQ 460. pourquoi pas un jour mais en fait y'a rien en braille franchement
- ET7 461. ça donne la possibilité de lire l'écran en braille en fait
462. d'écrire en braille
- ENQ 463. oui mais pourquoi écrire en braille non écrire ça va très,
464. très bien on écrit avec un retour moi j'écris avec un retour
465. chaque fois qu'un mot est fini ça me le dit pour écrire y'a pas
466. de soucis et puis pour lire c'est pareil je suis sûre que les
467. PDF protégés en braille vous les lisez pas non plus [...]
- ET7 468. ben je pense que l'avenir c'est le vocal hein franchement
469. je pense que l'avenir est vocal parce que il est utile aussi
470. aux autres si vous voulez c'est quelque chose d'accessible
471. aussi aux autres alors que le braille il est pas accessible
472. à personne d'autre quoi
- ENQ 473. vous voyez autre chose à me dire sur les études ou
- ET7 474. sur les études ++ je sais pas + voyons voir
- ENQ 475. on a fait le tour non ?
- ET7 476. oui je pense

Corpus XVII. Entretien par messagerie instantanée étudiant n°8

Le 27 mai 2010

Étudiant n°8 – ET8

Age : 25 ans

Genre : masculin

Études en cours : licence économie

Type de déficience visuelle : (catégorie 3) acuité visuelle corrigée inférieure à (0,05) 1/20 et supérieure ou égale à (0,02) 1/50, ou champ visuel inférieur à 10 degrés mais supérieur à 5 degrés. Déficience profonde : (microphthalmie congénitale) vision partielle de l'œil droit et prothèse à l'œil gauche.

ENQ : enquêteur

ET8 : étudiant n°8

Date Heure Emetteur Récepteur

1	27/05/2010	14:16:48	ET8	ENQ	salut,
2	27/05/2010	14:34:47	ENQ	ET8	ah je viens d'arriver t'es toujours là?
3	27/05/2010	14:35:06	ET8	ENQ	oui je suis là
4	27/05/2010	14:35:10	ET8	ENQ	c'est qui ?
5	27/05/2010	14:35:16	ENQ	ET8	ENQ
6	27/05/2010	14:35:29	ET8	ENQ	AH d'accord.
7	27/05/2010	14:35:53	ENQ	ET8	tu as du temps pour que je te'interroge
8	27/05/2010	14:36:00	ENQ	ET8	?
9	27/05/2010	14:36:01	ET8	ENQ	oui oui
10	27/05/2010	14:36:09	ENQ	ET8	allez alors je commence

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

11	27/05/2010	14:36:29	ENQ	ET8	<i>Peux-tu pour commencer m'expliquer quel type de déficience visuelle tu as?</i>
12	27/05/2010	14:36:48	ET8	ENQ	<i>j'ai une microftalmie congénitale</i>
13	27/05/2010	14:37:23	ENQ	ET8	<i>je ne connais pas toute les pathologies alors peux-tu me dire si tu as des reste de vision</i>
14	27/05/2010	14:38:14	ET8	ENQ	<i>oui oui j'ai un reste visuel à l'oeil droit et j'ai une protèse à l'oeil gauche</i>
15	27/05/2010	14:38:31	ENQ	ET8	<i>tu connais les catégories de l'OMS?</i>
16	27/05/2010	14:38:36	ET8	ENQ	<i>non</i>
17	27/05/2010	14:38:56	ENQ	ET8	<i>si je me souviens bien tu fais une licence en économie c'est ça?</i>
18	27/05/2010	14:39:23	ET8	ENQ	<i>oui oui mais j'ai arrêté là je vais reprendre l'année prochaine</i>
19	27/05/2010	14:39:33	ET8	ENQ	<i>en licence 1</i>
20	27/05/2010	14:39:40	ENQ	ET8	<i>pourquoi tu as arrêté?</i>
21	27/05/2010	14:40:09	ET8	ENQ	<i>pour diverses raisons</i>
22	27/05/2010	14:40:17	ENQ	ET8	<i>d'accord</i>
23	27/05/2010	14:40:43	ENQ	ET8	<i>quels outils informatiques utilises tu? un zoomtext? une synthèse vocale?</i>
24	27/05/2010	14:40:55	ET8	ENQ	<i>une synthèse vocale</i>
25	27/05/2010	14:41:04	ENQ	ET8	<i>Jaws?</i>
26	27/05/2010	14:41:13	ET8	ENQ	<i>oui</i>
27	27/05/2010	14:41:24	ENQ	ET8	<i>Peux tu me dire comment tu t'organisais en cours</i>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

28	27/05/2010	14:41:30	ENQ	ET8	<i>pour la prise de notes par exemple</i>
29	27/05/2010	14:42:09	ET8	ENQ	<i>bah, j'étais équipé d'un dictaphone, donc j'enregistrais en même que je prenais note!</i>
30	27/05/2010	14:42:41	ET8	ENQ	<i>là comme ça si je rate une partie du cours, je peux toujours réécouter mes enregistrements</i>
31	27/05/2010	14:42:53	ET8	ENQ	<i>réécouter mes enregistrements</i>
32	27/05/2010	14:43:02	ENQ	ET8	<i>ah oui mais les notes tu les saisis sur pc?</i>
33	27/05/2010	14:43:20	ET8	ENQ	<i>effectivement</i>
34	27/05/2010	14:43:28	ET8	ENQ	<i>j'avais également un ordinateur portable !</i>
35	27/05/2010	14:44:03	ENQ	ET8	<i>pendant la prise de notes la synthèse vocale est éteinte alors? tu te vérifies à la maison?</i>
36	27/05/2010	14:44:49	ET8	ENQ	<i>bah non la synthèse est en marche sinon je ne pourrais pas travailler ! mais j'ai des écouteurs pour ne pas déranger les autres étudiants.</i>
37	27/05/2010	14:45:30	ENQ	ET8	<i>ah du coup toi tu dois écouter en même temps la synthèse vocale et l'enseignant ça demande beaucoup d'attention</i>
38	27/05/2010	14:45:55	ET8	ENQ	<i>ouai mais avec l'habitude ça se gère bien.</i>
39	27/05/2010	14:46:27	ENQ	ET8	<i>donc quand tu révises tes cours c'est pareil tu lis avec JAws et tu écoutes le dictaphone</i>
40	27/05/2010	14:46:40	ET8	ENQ	<i>voilà</i>
41	27/05/2010	14:47:49	ET8	ENQ	<i>mais je prends le temps de copier les cours tout en écoutant l'enregistrement. mais il faut que je signale aussi que dans mon université, ils ont un système de prises de note avec les étudiants qui sont rémunérés</i>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

42	27/05/2010	14:48:45	ET8	ENQ	c'est-à-dire que pendant les cours, les étudiants prennent normalement leurs notes, et à la fin du cours après avoir mis au propres leurs notes ils font des photocopies qu'ils m'envoient
43	27/05/2010	14:49:01	ET8	ENQ	une copie m'est destinée et une autre à la cellule handicapée.
44	27/05/2010	14:49:15	ENQ	ET8	<i>donc tu as les cours par 3 possibilités en fait</i>
45	27/05/2010	14:49:29	ET8	ENQ	on peut dire ça ouai
46	27/05/2010	14:49:33	ENQ	ET8	<i>et les cours en ligne cela ne se fait pas?</i>
47	27/05/2010	14:49:49	ET8	ENQ	non pas encore
48	27/05/2010	14:50:32	ENQ	ET8	<i>pour les examens comment ça se passe?</i>
49	27/05/2010	14:50:46	ENQ	ET8	<i>comment tu prends connaissance du sujet et comment tu rédiges?</i>
50	27/05/2010	14:51:25	ET8	ENQ	bon logiquement l'université doit me tirer les épreuves en braille, mais malheureusement celle dans laquelle je suis n'est pas équipée.
51	27/05/2010	14:52:03	ET8	ENQ	donc les profs envoient les épreuves à la cellule handicapée, qui est chargée d'organiser les examens
52	27/05/2010	14:52:48	ET8	ENQ	ils choisissent des étudiants qui viennent ils nous servent de secrétaires ils nous lisent les épreuves, et copient nos réponses sur la feuille d'examen !
53	27/05/2010	14:53:03	ENQ	ET8	<i>c'est pas facile?</i>
54	27/05/2010	14:53:18	ENQ	ET8	<i>tu dois leur demander de te relire pour te rappeler ce que tu as déjà écrit?</i>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

55	27/05/2010	14:53:34	ET8	ENQ	quelquefois oui
56	27/05/2010	14:53:59	ET8	ENQ	mais c'est surtout à la lecture de l'énoncé de l'épreuve que c'est compliqué
57	27/05/2010	14:54:13	ET8	ENQ	or quand tu as ta copie en braille, c'est plus simple !
58	27/05/2010	14:54:22	ENQ	ET8	<i>tu es brailleuse alors</i>
59	27/05/2010	14:54:28	ET8	ENQ	ouai !
60	27/05/2010	14:54:54	ET8	ENQ	mais je connais votre écriture ! mais ma vue ne me permet pas de l'utiliser à plein temps ! sourire
61	27/05/2010	14:55:48	ENQ	ET8	<i>il me semble que lorsqu'on prend connaissance d'un sujet d'examen on a besoin de le lire plusieurs fois donc là il faut que tu demandes qu'n te le relise et parfois c'est gênant non?</i>
62	27/05/2010	14:56:03	ET8	ENQ	c'est bien ce que je dis.
63	27/05/2010	14:56:09	ENQ	ET8	<i>oui je comprends</i>
64	27/05/2010	14:56:48	ENQ	ET8	<i>à quel âge tu as commencé à avoir des problèmes de vue? tu as appris le braille ou "notre" écriture comme tu dis (sourire) en premier?</i>
65	27/05/2010	14:57:17	ET8	ENQ	mes problèmes de vue c'est à la naissance.
66	27/05/2010	14:57:34	ET8	ENQ	mais j'ai commencé par le noir, c'est-à-dire votre écriture avant le braille
67	27/05/2010	14:58:05	ENQ	ET8	<i>avec les livres qu'on te demande de lire en cours comment fais tu?</i>
68	27/05/2010	14:58:26	ET8	ENQ	bah je dois les avoir en braille en principe.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

69	27/05/2010	14:58:38	ET8	ENQ	sinon je les fait scanner pour les avoir sur mon ordi
70	27/05/2010	14:58:48	ENQ	ET8	<i>ils le font à la BU?</i>
71	27/05/2010	14:59:21	ET8	ENQ	là où je suis non, mais à rené descartes ils les avaient
72	27/05/2010	14:59:38	ENQ	ET8	<i>et là alors qui te les scanne?</i>
73	27/05/2010	14:59:48	ET8	ENQ	bah moi-même !
74	27/05/2010	15:00:04	ENQ	ET8	<i>mais ça doit te prendre beaucoup de temps non?*</i>
75	27/05/2010	15:00:23	ET8	ENQ	bon je ne l'ai pas fait vu qu'il n'y avait pas de livre au programme
76	27/05/2010	15:00:37	ENQ	ET8	<i>ah tant mieux alors</i>
77	27/05/2010	15:00:52	ENQ	ET8	<i>dirais tu que la technologie t'apporte vraiment une aide pour tes apprentissages?</i>
78	27/05/2010	15:01:32	ET8	ENQ	oui oui tout a fait !
79	27/05/2010	15:02:05	ENQ	ET8	<i>est ce que tu as des exemples de cours où tu as rencontré des difficultés que tu as pu ou pas contourner?</i>
80	27/05/2010	15:03:07	ET8	ENQ	ça m'est arrivé oui
81	27/05/2010	15:03:27	ENQ	ET8	<i>tu veux bien me raconter?</i>
82	27/05/2010	15:05:33	ET8	ENQ	bah là cette année par exemple j'ai pris l'année en cour de route donc j'avais pas tous les cours ! et les preneurs de notes ne jouaient pas leur rôl donc j'ai pas pu composer dans certaines matières
83	27/05/2010	15:06:03	ENQ	ET8	<i>ils n'ont pas voulu faire passer leurs cours</i>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

					<i>c'est ça?</i>
84	27/05/2010	15:06:18	ET8	ENQ	ils venaient pas en cours
85	27/05/2010	15:06:22	ENQ	ET8	<i>oh</i>
86	27/05/2010	15:06:30	ET8	ENQ	où ils ne les envoyaient pas à temps
87	27/05/2010	15:06:50	ENQ	ET8	<i>et tu n'as pas pu demander aux enseignants s'ils ne pouvaient pas te les envoyer par mail?</i>
88	27/05/2010	15:07:28	ET8	ENQ	bah non
89	27/05/2010	15:08:35	ENQ	ET8	<i>quand tu es arrivé est ce que tu es allé rencontré les enseignants pour les informer de ta déficience visuelle ou le service handicap le fait il automatiquement?</i>
90	27/05/2010	15:09:31	ET8	ENQ	je l'ai fait
91	27/05/2010	15:09:48	ET8	ENQ	et la cellule également
92	27/05/2010	15:10:04	ENQ	ET8	<i>et ils ne t'ont pas demandé si tu avais des besoins?</i>
93	27/05/2010	15:10:27	ET8	ENQ	sisisi
94	27/05/2010	15:10:36	ENQ	ET8	<i>peut-être que tu n'as pas osé leur demander les cours non?</i>
95	27/05/2010	15:11:14	ET8	ENQ	mais si généralement ils donnent pas les cours !
96	27/05/2010	15:11:18	ET8	ENQ	un instantstp
97	27/05/2010	15:14:44	ENQ	ET8	<i>c'est ce qu'ils t'ont répondu?</i>
98	27/05/2010	15:21:50	ET8	ENQ	excuse-moi

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

99	27/05/2010	15:21:56	ENQ	ET8	<i>je t'en prie</i>
100	27/05/2010	15:22:20	ENQ	ET8	<i>je te demandais si les enseignants t'ont répondu qu'ils ne donnent pas généralement les cours</i>
101	27/05/2010	15:23:24	ET8	ENQ	<i>ils disent qu'ils ne sont pas les propriétaire des cours</i>
102	27/05/2010	15:23:42	ET8	ENQ	<i>ils n'ont pas la propriété intellectuelle c'est ce que l'une d'entre eux m'arépondu</i>
103	27/05/2010	15:23:48	ENQ	ET8	<i>ah bon</i>
104	27/05/2010	15:23:57	ENQ	ET8	<i>du coup ils t'ont pas aidé</i>
105	27/05/2010	15:24:10	ET8	ENQ	<i>non non</i>
106	27/05/2010	15:24:36	ENQ	ET8	<i>et comment sont tes relations avec les autres étudiants tu as fait des connaissances?</i>
107	27/05/2010	15:24:50	ET8	ENQ	<i>pas beaucoup</i>
108	27/05/2010	15:25:12	ET8	ENQ	<i>et puis je suis pas resté longtemps là-bas</i>
109	27/05/2010	15:25:40	ENQ	ET8	<i>tes expériences dans ton ancienne université m'intéresse aussi</i>
110	27/05/2010	15:26:03	ET8	ENQ	<i>je voulais savoir si tu avais déjà eu recours à tes camarades de cours pour une aide quelconque</i>
111	27/05/2010	15:26:43	ET8	ENQ	<i>a une camarade oui</i>
112	27/05/2010	15:27:22	ET8	ENQ	<i>mais bon je suis quelqu'un de timide</i>
113	27/05/2010	15:27:51	ENQ	ET8	<i>il n'ya pas de groupe facebook de la facN</i>
114	27/05/2010	15:27:52	ENQ	ET8	<i>?</i>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

115	27/05/2010	15:28:25	ET8	ENQ	ah ça franchement je ne sais pas
116	27/05/2010	15:28:36	ET8	ENQ	parce que moi-même à la base ça me dit pas grande chose
117	27/05/2010	15:28:55	ENQ	ET8	<i>ça ne t'intéresse pas en fait ce genre de réseaux sociaux</i>
118	27/05/2010	15:29:02	ET8	ET8	non non
119	27/05/2010	15:29:09	ET8	ENQ	je n'ai pas de compte là-bas
120	27/05/2010	15:29:18	ET8	ENQ	je préfère msn skype
121	27/05/2010	15:29:30	ET8	ENQ	et par mail interposé
122	27/05/2010	15:29:56	ENQ	ET8	<i>alors est ce que tu aurais des suggestions, des choses à dire pour améliorer le cursus universitaire des déficients visuels</i>
123	27/05/2010	15:30:52	ET8	ENQ	bon je dois reconnaître une université comme rené descartes est quand-même en avance et celle dans laquelle je suis actuellement accuse un assez important retard
124	27/05/2010	15:31:07	ET8	ENQ	mais ils essaient de combler ce retard là
125	27/05/2010	15:31:23	ENQ	ET8	<i>par exemple les cours en ligne ça te semblerait bien?</i>
126	27/05/2010	15:31:34	ET8	ENQ	franchement oui.
127	27/05/2010	15:31:49	ENQ	ET8	<i>ils ont quoi de retard sur l'autre fac?</i>
128	27/05/2010	15:32:07	ET8	ENQ	bah par exemple dans la transcription en braille
129	27/05/2010	15:32:15	ET8	ENQ	des livres.
130	27/05/2010	15:32:31	ENQ	ET8	<i>les moyens techniques et les ressources</i>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

					<i>pédagogiques en somme</i>
131	27/05/2010	15:32:39	ET8	ENQ	effectivement
132	27/05/2010	15:33:09	ET8	ENQ	mais ils sont dévoués ils se battent comme ils peuvent pour nous mettre dans des meilleures conditions de travail
133	27/05/2010	15:33:19	ET8	ENQ	avec les moyens dont ils disposent
134	27/05/2010	15:33:36	ENQ	ET8	<i>et à rené descartes les cours en ligne ça existait?</i>
135	27/05/2010	15:33:49	ET8	ENQ	bon à l'époque non
136	27/05/2010	15:34:01	ENQ	ET8	je pense qu'aujourd'hui ils doivent les faire.
137	27/05/2010	15:34:34	ENQ	ET8	<i>tu vois autre chose à me dire sur tes apprentissages?</i>
138	27/05/2010	15:34:54	ET8	ENQ	c'est à peu près ça.
139	27/05/2010	15:35:13	ENQ	ET8	<i>je te remercie beaucoup pour ce temps que tu m'as accordé</i>
140	27/05/2010	15:35:22	ET8	ENQ	je t'en prie
141	27/05/2010	15:35:39	ENQ	ET8	<i>tu connais des étudiants déficients visuels?</i>
142	27/05/2010	15:35:50	ET8	ENQ	oui quelques uns
143	27/05/2010	15:36:16	ENQ	ET8	<i>tu serais d'accord pour leur demander s'ils veulent bien que je les interroge par msn comme avec toi?</i>
144	27/05/2010	15:36:50	ET8	ENQ	si jamais je les croise ! lolll il faut dire que j'ai pas souvent de leurs nouvelles !
145	27/05/2010	15:36:52	ET8	ENQ	mais bon.

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

146	27/05/2010	15:37:01	ENQ	ET8	bon
147	27/05/2010	15:37:47	ENQ	ET8	<i>je te remercie encore et je retourne à mon étude je te souhaite une bonne reprise à la rentrée prochaine</i>
148	27/05/2010	15:37:56	ET8	ENQ	merci bien.
149	27/05/2010	15:38:00	ENQ	ET8	<i>et peut-être que tu devais penser aux cours à distance</i>
150	27/05/2010	15:38:16	ET8	ENQ	à une autre formation surtout !
151	27/05/2010	15:38:31	ENQ	ET8	<i>à l'economie ça te branche plus</i>
152	27/05/2010	15:38:37	ENQ	T8	<i>tu as une autre idée?</i>
153	27/05/2010	15:38:48	ET8	ENQ	si si mais je veux unBTS en alternance
154	27/05/2010	15:38:58	ET8	ENQ	je ne veux pas de longues études
155	27/05/2010	15:39:06	ENQ	ET8	<i>un BTS assistant de gestion?</i>
156	27/05/2010	15:39:15	ET8	ENQ	effectivement !
157	27/05/2010	15:39:22	ET8	ENQ	t'as tout bon! Loll
158	27/05/2010	15:39:27	ENQ	ET8	<i>j'avais fait ça moi par le CNED à distance</i>
159	27/05/2010	15:39:46	ET8	ENQ	ah bon
160	27/05/2010	15:40:00	ENQ	ET8	<i>sans prof en direct j'ai trouvé la comptabilité trop difficile</i>
161	27/05/2010	15:40:14	ENQ	ET8	<i>le reste c'était ok mais la compta j'étais paumée</i>
162	27/05/2010	15:40:32	ET8	ENQ	moi j'aime pas les cours à distance je préfère les cours avec des profs

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

163	27/05/2010	15:41:12	ENQ	ET8	<i>tu as déjà trouvé l'école?</i>
164	27/05/2010	15:41:17	ET8	ENQ	<i>oui</i>
165	27/05/2010	15:41:22	ENQ	ET8	<i>ah super</i>
166	27/05/2010	15:41:33	ENQ	ET8	<i>et l'entreprise?</i>
167	27/05/2010	15:41:36	ET8	ENQ	<i>mais c'est toujours la case entreprise qui bloque</i>
168	27/05/2010	15:41:41	ENQ	ET8	<i>hum oui</i>
169	27/05/2010	15:41:58	ET8	ENQ	<i>il y a des offres comme ça sur le pole emploi pour des contrats en alternance</i>
170	27/05/2010	15:42:16	ET8	ENQ	<i>bah c'est toujours ce qu'on dit mais après rien !</i>
171	27/05/2010	15:42:25	ENQ	ET8	<i>et tu connais cap emploi?</i>
172	27/05/2010	15:42:29	ET8	ENQ	<i>moi je suis bien inscrit mais on ne m'a jamais fait cas de cela</i>
173	27/05/2010	15:42:43	ET8	ENQ	<i>cap emploi même chose</i>
174	27/05/2010	15:42:51	ENQ	ET8	<i>si tu vas pas chercher par toi même ils s'occupent pas bien de toi</i>
175	27/05/2010	15:42:52	ET8	ENQ	<i>c'est vraiment du n'importe quoi</i>
176	27/05/2010	15:42:59	ENQ	ET8	<i>attends mn je regarde vite fait</i>
177	27/05/2010	15:43:21	ENQ	ET8	<i>c'est une école privé?</i>
178	27/05/2010	15:43:27	ET8	ENQ	<i>ouai</i>
179	27/05/2010	15:43:36	ENQ	ET8	<i>et elle t'aide pas à trouver?</i>
180	27/05/2010	15:43:51	ET8	ENQ	<i>franchement j'ai pas l'impression</i>

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

181	27/05/2010	15:43:58	ET8	ENQ	surtout quand c'est nous
182	27/05/2010	15:44:09	ENQ	ET8	nous?
183	27/05/2010	15:44:17	ET8	ENQ	les dv bien sûr
184	27/05/2010	15:44:35	ENQ	ET8	tu crois?
185	27/05/2010	15:44:44	ET8	ENQ	ils sont pas toujours bien outillés pour mieux nous défendre auprès des entreprises
186	27/05/2010	15:45:14	ET8	ENQ	sinon ça fait depuis 5 ans que je me bats pour avoir une entreprise
187	27/05/2010	15:45:25	ET8	ENQ	je suis retourné à l'université par dépit
188	27/05/2010	15:48:25	ENQ	ET8	ah
189	27/05/2010	15:54:24	ENQ	ET8	je te laisse à présent
190	27/05/2010	15:54:27	ENQ	ET8	merci encore
191	27/05/2010	15:54:31	ENQ	ET8	bye

Corpus XVIII. Entretien chargé d'accueil n°1

Le 5 mars 2010

ENQ : l'enquêteur

CA1 : chargé d'accueil n°1

ENQ 1. vous pouvez peut-être commencer par me dire depuis quand vous êtes
2. ici ?

CA1 3. alors: depuis le premier décembre deux mille sept le service n'existait
4. pas auparavant donc là effectivement il y a eu un poste qui a été mis au
5. concours de catégorie a donc assistant ingénieur que j'ai passé en deux
6. mille sept donc

ENQ 7. en externe ?

CA1 8. en externe oui donc j'ai pris mes fonctions le premier décembre deux-
9. mille sept et en fait c'était aussi la création du service

ENQ 10. donc vous avez participé à monter le service ?

CA1 11. oui il n'existait pas enfin le service réel il n'a existé qu'à partir de ce
12. moment là mais jusque-là avant deux mille sept il y avait quand même
13. des chargés de mission handicap qui étaient des enseignants et qui
14. s'occupaient quand même un petit peu de tout ce qui était en relation
15. avec le handicap c'était donc CM1 qui était chargée de mission pour
16. le handicap mais le service n'existait pas

ENQ 17. et donc vous avez vu une progression du nombre d'étudiants
18. handicapés depuis votre prise de fonction ?

CA1 19. oh oui, oui, oui alors par contre j'ai pas les chiffres

ENQ 20. vous le savez approximatif ?

CA1 21. je pourrai vous donner un tableau [...]

ENQ 22. oui je veux bien

(CA1 part chercher le rapport d'activité)

ENQ 23. et vous est-ce que vous avez une formation sur le handicap ?

CA1 24. pas du tout + absolument pas moi la formation que j'ai c'est donc
25. à l'époque une maîtrise AES et ensuite j'ai fait une licence des sciences
26. de l'éducation et j'ai eu aussi toutes les UE de la maîtrise des sciences

27. de l'éducation j'ai pas passé le mémoire donc voilà + après pendant
28. sept ans le poste que j'occupais avant deux mille sept c'était chargée
29. d'orientation et d'insertion professionnelle au SUIO voilà
ENQ 30. donc ça a été une découverte
CA1 31. oui tout à fait
ENQ 32. et après vous avez suivi des formations en interne ?
CA1 33. alors quelques-unes quand même oui notamment une formation à la
34. SNSA à Paris j'ai participé aux journées nationales là je vais aussi à
35. Bordeaux aux prochaines journées nationales et on a aussi quelques
36. formations dans le plan de formation sur le handicap psychologique
37. enfin quand je peux oui je me joins à des formations
ENQ 38. donc en fait pour chaque handicap vous découvrez sur le tas ?
CA1 39. oui
ENQ 40. et c'est pas difficile des fois ?
CA1 41. si, si c'est difficile oui c'est certain que ce serait mieux avec une
42. formation préalable sur le handicap
ENQ 43. en même temps c'est difficile d'avoir une formation sur chaque
44. handicap non ?
CA1 45. ça se fait petit à petit en fait avec les étudiants par exemple j'ai
46. beaucoup d'étudiants moi sourds sur Montpellier enfin malentendants et
47. petit à petit j'acquiers des notions grâce à eux en fait
ENQ 48. en fait c'est eux qui vous expriment leurs besoins
CA1 49. oui par rapport aux besoins par rapport à des tas de choses ce qu'il y a
50. aussi on a mis cette année en place une formation langue des signes
51. bon mais: c'est pas moi qui vais la faire ça prend beaucoup trop de
CA1 52. temps c'est ma collègue CA4 qui va y participer
ENQ 53. et elle au niveau de sa formation c'est une formation administrative
54. aussi ?
CA1 55. alors elle c'est mieux enfin: c'est mieux oui c'est mieux parce que elle,
56. elle a fait une formation de travailleur social en fait donc elle a plus de
57. formation de terrain que moi donc en fait je pense que la connaissance
58. du handicap elle oui elle la possède certainement mieux que moi +
CA1 59. celle que j'avais au départ par contre au niveau de la connaissance

60. administrative et des rouages du fonctionnement de l'université bien
61. entendu enfin:
- ENQ 62. donc vous êtes complémentaires
- CA1 63. voilà c'est ce qui est bien voilà je suis d'accord + au niveau des
64. aménagements c'est bien que ce soit elle qui s'en occupe et au niveau
65. plus politique du service oui + je suis plus à même de m'occuper de ce
66. rayon
- ENQ 67. qu'est-ce que vous pouvez dire de l'accueil des étudiants plus
68. spécifiquement déficients visuels que vous avez pu avoir qu'est-ce
69. que vous avez noté comme::
- CA1 70. alors le problème c'est que justement pour nous à Montpellier un c'est
71. peut-être pas le cas dans les deux autres universités que vous avez
72. étudié déjà on en a peu d'handicapés visuels donc bon je vous l'ai dit
73. vous m'auriez parlé de la surdité j'aurai été beaucoup plus à même de
74. répondre + sur le handicap visuel j'en ai peu donc ben en fait + je sais
75. pas: dites moi ce que vous voulez savoir parce que:
- ENQ 76. vous en avez reçu ?
- CA1 77. oui quelques-uns oui pas beaucoup
- ENQ 78. par exemple à Montpellier deux et Montpellier trois ils en ont deux
79. donc pas beaucoup plus que vous
- CA1 80. guère plus alors
- ENQ 81. non
- CA1 82. ah d'accord [...] je me suis occupée de ET6 c'est une étudiante qui a eu
83. beaucoup de difficultés au début de sa licence bon on a eu du mal un
84. petit peu: comment dirais-je à sensibiliser les enseignants au départ
85. euh
- CA1 86. oui parce qu'en informatique par exemple elle avait pas: bon au départ
87. sur les salles informatiques il y a avait pas le Zoomtext etcetera,
88. etcetera donc il y a eu un petit peu des soucis mais après ça s'est réglé +
89. donc avec la MDPH on lui a fait avoir son propre logiciel Zoomtext
90. plus une loupe enfin le matériel qu'elle a eu avec la PCH et elle était
91. suivie par l'Union des aveugles au début bon maintenant ça va bien elle
92. s'est bien autonomisée et elle est en master un elle ne veut plus

93. d'accompagnement
- ENQ 94. donc vous avez été là au démarrage pour l'accompagner pour trouver
95. des solutions
- CA1 96. oui, oui, oui mais vraiment petit à petit vraiment elle se débrouille très
97. bien
- ENQ 98. là elle suit quoi comme cursus ?
- CA1 99. master de droit oui, oui à un moment quand je suis arrivée moi en deux-
100. mille sept elle était en deuxième année de licence ça allait pas du tout
101. elle voulait presque abandonner et bon il y avait eu un moment de
102. flottement justement et bon c'est là que je me suis occupée de lui faire
103. avoir son matériel de lui:: bon de contacter les enseignants notamment
104. d'informatique pour que ça se règle etcetera et petit à petit ça s'est
105. arrangé et puis oui maintenant ça va bien voilà [...] il y a eu des
106. étudiants qui ont eu des aménagements avant que j'arrive si vous voulez
107. et qui m'ont pas contacté parce que visiblement ils avaient pas d'autres
108. besoins j'imagine c'est vrai que là c'est différent de Montpellier deux et
109. Montpellier trois nous les étudiants ils sont toujours vus par le SUMS
110. le médecin donc qui avant fait les préconisations et qui m'envoie après
111. les étudiants qui ont besoin d'aménagement
- ENQ 112. ah d'accord donc vous travaillez vraiment en étroite relation avec le
113. service médical
- CA1 114. oui voilà c'est ça donc voilà moi je m'occupe surtout de ceux qui ont
115. besoin d'aménagement ou qui ont des besoins particuliers
- ENQ 114. quand on sait que le chiffre a augmenté comme ça on peut se dire que
115. finalement s'il y a plus d'inscrits c'est parce que quand même il y a une
116. meilleure visibilité des services handicap et qu'ils ont peut-être
117. l'impression qu'ils vont être davantage accompagnés
- CA1 118. moi je pense pas que ce soit tout à fait ça y'a peut-être un élément dans
119. ce que vous dites mais je pense surtout que: c'est qu'en fait par rapport
120. à ce qui a déjà été mis en place au primaire puis au secondaire y'a de
121. plus en plus d'étudiants en situation de handicap qui arrivent au
122. baccalauréat déjà voilà donc c'est tout simplement ça qui fait que du
123. moment qu'ils accèdent déjà à un diplôme donc de l'enseignement

124. secondaire forcément après ils basculent sur l'université
- ENQ 125. hum, hum d'accord oui c'est logique
- CA1 126. voilà et c'est: je crois surtout que c'est le fait d'avoir financé des AVS
127. comme ils ont fait enfin euh: avec le rectorat au niveau du primaire et
128. du secondaire qui a fait que l'évolution est déterminante et que
129. effectivement on va en avoir de plus en plus maintenant + c'est sûr que
130. le fait: (en)fin qu'ils peuvent savoir qu'il y a une prise en charge ici à
131. l'université ça ne peut que les inciter à y aller comme l'étudiant
132. handicapé visuel donc il y a déjà eu un accompagnement tout le long de
133. sa scolarité + il est venu effectivement parce qu'il veut continuer cet
134. accompagnement à l'université
- ENQ 135. d'accord
- CA1 136. en fait c'est, c'est une réaction en chaîne
- ENQ 137. oui, oui mais c'est bien ça prouve
- CA1 138. ah oui, oui c'est dans la normalité enfin c'est aussi avec la loi de deux-
139. mille cinq
- ENQ 140. tout à fait
- CA1 141. parce que bon c'est vrai qu'avant deux mille cinq y'avait peu
142. d'universités qui avaient des services y'avait peu d'accompagnement
143. donc tout ça ça s'est mis en place petit à petit + le rôle des MDPH aussi
144. qui quand même est important et l'évolution elle va se faire crescendo
145. c'est sûr
- ENQ 146. quand ils ont des besoins justement comme ça d'avoir des
147. documents adaptés est-ce qu'ils font appel à vous
- ENQ 148. directement ou est ce qu'ils vont plutôt voir directement
149. voir les enseignants quand c'est vraiment en lien avec une
150. matière en particulier ?
- CA1 151. ben c'est nous qu'on doit informer l'enseignant qu'il lui
152. faut un agrandissement des documents et après ils le font
153. avec donc l'enseignant ou la scolarité la scolarité
154. quelquefois c'est eux qui leur agrandissent les documents
- ENQ 155. mais est-ce que par exemple là c'est pour les déficients
156. visuels qui sont avec des Zoomtext mais pour ceux qui sont

157. non-voyant qui utilisent pas ça mais plutôt une synthèse
158. vocale y'a pas de demandes d'avoir les cours en ligne ?
- CA1 159. la demande elle y est peut-être mais pour l'instant nous en
160. cours en ligne on est pas au top
- ENQ 161. ah bon Montpellier un n'a pas de plateforme de
CA1 162. on commence si
- ENQ 163. ah d'accord
- CA1 164. si, si ça se met en place petit à petit mais encore tous
165. les cours ne sont pas en ligne mais bon c'est sûr que ça va
166. ça aussi: c'est quelque chose qui va se faire mais bon
167. graduellement hein
- ENQ 168. parce que pour les déficients visuels c'est un outil qui
169. est vachement intéressant
- CA1 170. hum et oui c'est sur
- ENQ 171. déjà ça leur enlève le souci de prise de notes
- CA1 172. ah mais c'est intéressant pour tous les handicaps eh même
173. pour ceux qui peuvent prendre des notes moteurs même pour
174. les malentendants non, non c'est quelque chose qu'on suit
175. enfin je veux dire et qu'on forcément c'est favorable à
176. tout type de handicap la mise des cours en ligne ça se fait
177. petit à petit
- ENQ 178. hum vous savez pas sinon ils leur envoient les cours peut
179. être par mail ou euh::: je leur demanderai ils me diront
- ENQ 180. ça
- CA1 181. demandez-leur, demandez-leur [...]
- ENQ 182. j'avais une question parce que vous appelez donc les
183. personnes qui accompagnent les étudiants handicapés vous
184. les appeler des tuteurs ?
- CA1 185. alors euh oui à Montpellier un oui et ce sont des contrats
186. étudiants alors la différence est très importante avec
187. Montpellier deux surtout où là elle a des ++ comment on
188. appelle je sais pas des aides pédagogiques ou comment on
189. appelle ça ? des assistants pédagogiques voilà

- ENQ 190. oui c'est ça
- CA1 191. qui sont des contrats donc qu'elle peut renouveler chaque
192. année à des personnes qui sont à temps plein quoi
- ENQ 193. oui pas forcément des étudiants ils ont des deux
- CA1 194. voilà pas forcément des étudiants voilà ça c'est la
195. particularité de Montpellier un nous on ne fonctionne
196. qu'avec des contrats étudiants ou si vraiment on ne peut
197. pas fonctionner avec un contrat étudiant on a recours aux
198. associations type GIHP Arieda par exemple ou l'Union des
199. aveugles
- ENQ 200. mais qui paye alors ?
- CA1 201. nous mais on ne confie aux associations qu'un handicap
202. très lourd qu'on ne peut pas gérer avec des contrats
203. étudiants
- ENQ 204. d'accord
- CA1 205. donc c'est une grande différence par exemple avec
206. Montpellier deux [...]
- ENQ 207. donc c'est quinze heures par semaine
- CA1 208. ouais ça rentre dans le cadre très précis des contrats
209. étudiants quinze heure par semaine ou soixante-sept heures
210. par mois en tout voilà ce qui fait que par exemple pour un
211. étudiant qui a besoin de prise de notes de trente heures
212. par semaine je suis obligée de mettre trois étudiants
- ENQ 213. ah jusqu'à trois ?
- CA1 214. hum: ah oui
- ENQ 215. et après ils font aussi de l'aide en dehors ? (enfin) de
216. de l'aide pour faire les cours pour apprendre
- CA1 217. alors ça c'est pour la prise de notes par exemple pour
218. l'aide ce qu'on appelle le soutien pédagogique c'est des
- CA1 219. tuteurs effectivement qu'on appelle le alors nous à
220. Montpellier un on a un système de tutorat qui marche bien
221. et parmi les tuteurs on a des tuteurs handicap c'est-à-dire
222. que le tutorat en général c'est pas individuel c'est

223. collectif c'est-à-dire qu'il y a un tuteur par exemple dans
224. telle matière qui a une dizaine d'étudiants qui sont inscrits
225. mais les tuteurs handicap eux sont en individuels ils ont
226. une formation d'une demi-journée un petit peu sur le handicap
ENQ 227. et y'en a combien alors des tuteurs handicap ?
CA1 228. non y'en a très peu c'est pour le soutien pédagogique ça
229. c'est pas pour la prise de notes
ENQ 230. oui, oui
CA1 231. la prise de notes c'est des contrats étudiants c'est :::
232. des tuteurs handicap euh j'en ai combien actuellement ?
233. j'en ai trois en droit + en pharmacie j'en avais puis cette
234. cette année pas eu de besoin en pharmacie sur droit sur
235. pharma et
ENQ 236. c'est en fonction de la demande des étudiants
CA1 237. oui je peux en avoir quatre cinq quoi
ENQ 238. et là c'est des contrats quoi ? (en)fin c'est
CA1 239. c'est des contrats de tuteur c'est-à-dire que eux ils sont
240. plus payés que les contrats étudiants ils sont payés je
241. je crois dix-huit euros de l'heure et ils ont droit à aussi
242. tant d'heures par mois je sais plus combien tant d'heures
243. (en)fin par semestre [...] mais par contre leur premier stage
244. stage de tuteur n'est pas payé
ENQ 245. c'est-à-dire ?
CA1 246. c'est-à-dire qu'ils doivent faire trente heures je crois
247. [...]en fait c'est après une fois qu'on est tuteur qualifié
248. voilà on est tuteur stagiaire ici tuteur stagiaire ben le
249. stage c'est pas payé et après on devient tuteur qualifié
250. quand on est tuteur qualifié là oui on reçoit une
251. rémunération
ENQ 252. elle est intéressante quand même pour les étudiants
CA1 253. oui
ENQ 254. et là c'est uniquement des étudiants alors ?
CA1 255. oui

Corpus XIX. Entretien chargé d'accueil n°2

Le 6 novembre 2009

ENQ : enquêteur

CA2 : chargé d'accueil n°2

- ENQ 1. est-ce que vous savez depuis quand le service existe ?
- CA2 2. le service la mission handicap existe depuis mille neuf cent
3. quatre-vingt-dix-neuf la cellule en tant que local depuis quatre ans donc
4. y'a un chargé de mission qui a porté ce projet de créer un lieu ressource
5. avant qu'il y ait la charte Université handicap en deux mille six
6. deux mille sept + c'est une charte qui a été signée au niveau national
7. avec tous les établissements de l'enseignement supérieur qui
8. demandaient à ce que tous les établissements de l'enseignement
9. supérieur aient un lieu + une structure ressource destinée à
10. l'accompagnement des étudiants en situation de handicap donc
11. avec une personne chargée d'accueil pour les étudiants donc c'est ce
12. que je suis et je suis en poste depuis le premier janvier deux mille huit
13. + c'est un poste de contractuel d'un an renouvelable là ce sera pour
14. l'année prochaine la troisième fois [...] ben ça reste entre guillemets
15. de nouveaux métiers pour lesquels y'a pas de formation pour lesquels
16. y'a pas de diplôme donc c'est quelque chose de nouveau donc petit à
17. petit+ je sais qu'au niveau du ministère apparemment ils sont en train
18. de réfléchir sur un nouveau poste de chargé d'accueil donc pour créer
19. un poste et une fiche de poste et que ça rentre
- ENQ 20. dans referens
- CA2 21. voilà dans referens pour que ce soit référencé et qu'il puisse y avoir
22. maintenant des postes de titulaire sur ces postes-là voilà donc euh c'est
23. dans les tuyaux ça veut dire que c'est pas encore d'actualité
- ENQ 24. vous recevez combien d'étudiants en situation de handicap dans vos
25. bureaux chaque année ?
- CA2 26. euh ben ça dépend des années + l'année dernière on avait identifié
27. quatre-vingt-douze étudiants avec un handicap permanent on en avait

28. huit avec un handicap temporaire + euh on en a suivi une bonne
29. trentaine et sur ces trente-là y'avait quatorze étudiants qui avaient un
30. accompagnement humain + qui avait un accompagnement qui nécessite
31. un coût avec un accompagnement technique avec du matériel ou un
32. accompagnement humain qui allait avec
- ENQ 33. et au niveau des étudiants déficients visuels y'en avait combien ?
- CA2 34. au niveau des étudiants déficients visuels en général ce sont des types
35. de handicap qu'on voit peu chez nous en sciences + l'année dernière
36. on en avait identifié parce que nous nous arrivons à identifier c'est-à-
37. dire des étudiants qui ont fait la démarche soit de venir nous rencontrer
38. ou d'être passés: d'avoir demandé un aménagement aux examens donc
39. ils se sont identifiés à un moment donné y'a des étudiants qui sont
40. certainement en situation de handicap mais qui se sont arrangés ou qui
41. ont déjà convenus de dispositions avec la responsable pédagogique +
42. ce qui arrive + donc l'année dernière on en avait identifié deux et y'en
43. avait un qui était accompagné cette année on en a trois identifiés dont
44. deux qui ont demandés des accompagnements des aménagements
- ENQ 45. ce sont des non-voyants ?
- CA2 46. alors ce sont des très malvoyants on a pas de non-voyants enfin de
47. cécité totale on a des étudiants qu'on accompagne y'en a une qui est
48. très , très malvoyante qui est brailleuse ET3 qui utilise un logiciel de
49. reconnaissance vocale un scanner d'agrandissement mais c'est pas ce
50. qu'il y a de mieux parce qu'elle a beaucoup de mal quand même à
51. arriver à lire et à travailler sur des documents agrandis
- ENQ 52. elle y voit un peu alors ?
- CA2 53. elle y voit un tout petit peu pas les caractères mais au niveau de la
54. luminosité en fait mais voilà c'est pour ça qu'elle est pas en cécité
55. totale puisqu'elle est aveugle d'un œil et de l'autre elle a une vision
56. petite vision mais qui reste très, très légère quoi et donc elle se déplace
57. avec une canne
- ENQ 58. toute seule ?
- CA2 59. oui selon si elle a repéré les lieux ça peut aller sinon elle a besoin d'être
60. accompagné [...] et on a un autre étudiant qui est malvoyant et qui est

61. en informatique voilà qui lui utilise un logiciel d'agrandissement le
62. Zoomtext qui a un scanner donc lui il a un outil [...] il a des outils
63. adaptés en fait qu'il a dans le cadre de la prestation de compensation du
64. handicap donc voilà après vous voulez que je vous explique un peu les
65. les aménagements ou pas ?
- ENQ 66. oui en fait ce que j'allais demander c'est ce que vous proposez vous en
67. fait quand les étudiants viennent ce que vous leur proposez comme outil
- CA2 68. d'accord + pour les étudiants ET3 et ET2 puisque ce sont les deux seuls
69. étudiants malvoyants que nous connaissons et que nous avons identifié
70. cette année donc là c'est du cas par cas ça dépend déjà de la filière ça
71. dépend après de eux des moyens de compensation qu'ils utilisent déjà
72. donc pour ET3 euh on a mis en place donc + elle a à la fois
73. l'accompagnement humain donc elle a une assistante pédagogique qui
74. l'accompagne pour l'accessibilité pour l'aide à la prise de notes aux
75. rendus de cours pour ces démarches pour essayer de travailler aussi un
76. peu sur l'aménagement de poste qu'elle a par rapport aux stages qu'elle
77. fait donc ça ça lui prend bé: elle est avec elle tout le temps elle essaye
78. aussi de développer avec elle un petit peu tout le réseau étudiant trouver
79. des stratégies justement de bé euh et de communication et de relation de
80. la mettre en relation avec les autres étudiants voir comment entre eux ils
81. peuvent être solidaires et pouvoir développer ça euh elle l'accompagne
82. aussi sur tout l'aspect bé voilà se positionner notamment dans le cadre
83. de ces stages trouver des stratégies pour aménager le poste le plus
84. efficacement possible surtout en terme pour la compensation puisque
85. l'absence de la vue fait qu'il y a beaucoup de compétences au niveau
86. de l'enseignement qui peuvent être fragilisées donc tout ce qui est la
87. sécurité vis-à-vis des enfants veiller à l'autorité comme elle peut pas
88. exercer l'autorité face à des enfants + expliquer son handicap donc
89. tout ça elles le travaillent ensemble le but étant de pouvoir essayer
90. d'avoir + de bien définir du coup ben le rôle de la tierce personne qui
91. sera son aménagement de poste puisqu'au niveau de l'aménagement du
92. matériel technique elle l'a déjà puisqu'elle a déjà ses propres outils dont
93. elle se sert tous les jours donc ça passe par l'outil informatique la plage

94. braille la reconnaissance vocale + tout ça c'est installé sur son poste à
95. elle et en complément on lui a aussi: on teste avec elle elle teste
96. l'utilisation du stylo numérique
- ENQ 97. ah oui c'est en test dans les universités
- CA2 98. donc voilà donc c'est vrai que là ça permet donc à AP3 son assistante
99. pédagogique de lui prendre les notes ET3 fait une prise de notes elle de
100. son côté sur son ordinateur pendant les cours complétée par une prise de
101. notes de AP3 avec le stylo numérique ce qui permet à ET3 de pouvoir
102. ensuite prendre cette clé la mettre sur son ordinateur à lire et pouvoir
103. après les transformer pour pouvoir les sortir en braille ou de pouvoir les
104. relire avec sa synthèse vocale
- ENQ 105. est-ce que l'assistante pédagogique c'est quelqu'un qui a une
106. formation ?
- CA2 107. l'assistante pédagogique qui l'accompagne c'est u:ne donc nous on a
108. des contrats + on a deux types de contrat chez nous on a des contrats
109. des contractuels donc qui sont des: qui ne sont pas étudiants qui sont
110. des personnes extérieures qu'on recrute en fonction des profils des
111. besoins des étudiants donc et puis sur certaines compétences et
112. capacités donc on a cette année cinq assistants pédagogiques donc ils
113. ont tous des profils différents ça, ça dépend après des besoins et de ce
114. qu'on recherche AP3 à la base est assistante sociale qui a travaillé dans
115. la fonction publique hospitalière et elle est musicothérapeute voilà donc
116. elle travaille avec nous depuis + c'est la deuxième année et donc elle
117. travaille uniquement avec ET3
- ENQ 118. c'est un contrat temps plein ?
- CA2 119. on elle c'est un contrat de vingt-cinq heures par semaine sur dix mois
120. voilà ensuite nous avons AP4 AP5 AP6 AP7 donc par exemple AP5
121. vient d'une licence biologie elle sait faire la langue des signes donc elle
122. accompagne essentiellement des étudiants malentendants ou sourds qui
123. sont en biologie euh voilà on a un éducateur spécialisé une jeune qui
124. sort d'un master prévention santé voilà donc on a des profils comme ça
125. qui correspondent aussi aux besoins des étudiants qui attendent un
126. accompagnement voilà et qui ont développé des compétences et des

127. capacités en termes d'accompagnement humain voilà
ENQ 128. et le second lui ?
- CA2 129. ET2 est malvoyant donc lui pareil il a son outil informatique il vient de
130. l'IUT de Montpellier qui est aussi une composante de Montpellier II et
131. donc il a un contrat étudiant donc une étudiante de sa filière de son
132. groupe qui était déjà une copine à lui puisqu'elle était en IUT avec lui
133. donc il travaille en binôme elle elle est rémunérée pour faire de la prise
134. de notes sur le stylo numérique et donc elle lui prend les cours ils
135. travaillent ensemble sur les TP les TD avec donc il a un rendu de cours
136. avec le stylo numérique donc ça lui permet après de retravailler le
137. document comme il le souhaite c'est-à-dire soit de le garder en scanné
138. soit de le passer dans Word et de pouvoir l'agrandir avec son Zoomtext
139. et cetera et à côté de ça donc lui on lui a fait aussi un prêt on teste aussi
140. pour voir si c'est plus utile pour lui d'avoir le Zoomtext version clé
141. USB puisque comme ils sont en informatique ils travaillent sur des
142. postes informatiques de salle de TP et donc l'intérêt c'est d'avoir le
143. Zoomtext installé une fois sur un poste et avec la clé ensuite il a plus
144. qu'à réactiver sur le réseau sur tous les postes mis en réseau en fait le
145. Zoomtext
- ENQ 146. ah je connaissais pas
- CA2 147. voilà donc ça on lui a mis en place euh donc ça c'est pour, pour l'aspect
148. des études donc voilà là c'est un contrat étudiant l'accompagnement
149. c'est dans le cadre d'un contrat étudiant
- ENQ 150. mais au niveau des cours vous avez pas pensé à demander en fait à ce
151. que les enseignants donnent les cours en numérique ?
- CA2 152. aussi mais ça en fait les cours sont en ligne en fait tous les enseignants
153. ont été que ce soit pour ET3 ou pour ET2 les enseignants ont été
154. informé du handicap de l'étudiant des conséquences et des adaptations
155. nécessaires voire indispensables à mettre en place donc les enseignants
156. savent que pour ces deux étudiants l'idéal c'est que tous, tous les cours
157. soient numérisés donc y'en a pour qui ça pose pas de soucis notamment
158. pour ET2 en informatique puisque de toute façon c'est leur outil
159. principal donc en fait les enseignants s'ils n'ont pas numérisés les cours

160. pour les autres le font après spécifiquement pour lui mais généralement
161. ils le font pour tous les autres donc tous les étudiants s'ils le font pour
162. un ils le font pour tous les autres donc les cours sont en ligne déjà les
163. CM sont en ligne les TP les TD sont accessibles puisqu'il a soit le
164. logiciel d'agrandissement le Zoomtext soit pris+ travaillé avec la clé
165. numérique en fait
- ENQ 166. et ils font de la prise de notes quand même malgré le fait qu'ils aient
167. les cours en ligne ?
- CA2 168. oui y'a des compléments bien sur toutes les corrections de TP de TD
169. sont puis y'a des compléments de cours aussi c'est beaucoup de power
170. point aussi qui sont mis en ligne des fois des préparations mais les
171. PowerPoint sont difficilement accessibles alors ça dépend parce que
172. ET2 il peut justement les agrandir enfin après avec le Zoomtext il fait
173. ce qu'il veut
- ENQ 174. c'est surtout pour les non-voyants en fait que les PowerPoint sont:
CA2 175. voilà ! et puis pour ET3 aussi donc on a aussi puisqu'à Montpellier
176. deux donc on a travaillé aussi avec une imprimante braille donc quand
177. ET3 a besoin de pouvoir transcrire les documents en braille notamment
178. les sujets d'examen de concours blanc là on est en train de le prévoir de
179. pouvoir soit le lui scanner directement soit les transcrire en braille sur
180. format papier après elle a le choix en fait de l'adaptation du sujet +
181. alors pour les examens ils ont le tiers temps enfin le temps majoré + si
182. besoin une salle particulière avec une secrétaire si besoin enfin après ça
183. dépend du type d'examen du type de sujet de son contenu et de tout ça
184. donc les enseignants en fait ont été informé qu'il fallait essayer
185. d'anticiper ce qui fait qu'en fait moi je suis le relais en fait pour ça pour
186. la mise en place à ce niveau-là
- ENQ 187. donc vous êtes en relation avec les enseignants ?
- CA2 188. ah oui, oui en tout cas ils ont toujours une information
ENQ 189. de votre part
- CA2 190. de ma part et quand du coup ils ont besoin de voir s'ils peuvent réserver
191. une salle si l'adaptation de l'examen qu'ils ont prévu enfin s'ils ont des
192. questions par rapport à l'efficacité et à la qualité de l'adaptation du sujet

193. ils m'envoient un mail ou ils m'appellent pour qu'on puisse: pour qu'ils
194. puissent vérifier et qu'on puisse s'accorder là-dessus et évidemment
195. avec l'étudiant donc, donc moi je suis un relais à ce niveau-là
ENQ 196. et vous au niveau de votre poste vous avez eu une formation
197. spécifique ?
- CA2 198. alors moi j'ai été auxiliaire de vie scolaire pendant cinq ans euh j'ai
199. dix ans d'expérience dans l'accompagnement des personnes handicapés
200. et je suis conseillère en économie sociale et familiale de formation de
201. diplôme donc voilà euh je connais pas tout évidemment donc y'a des
202. types de handicap sensoriel j'étais plus sur des handicaps moteurs ou
203. sur l'accompagnement de personnes avec handicap moteur ceci dit
204. voilà je découvre aussi j'apprends je complète ma formation
205. évidemment en l'exerçant donc voilà puis on travaille avec des
206. associations aussi qui sont compétentes pour l'accompagnement des
207. personnes dans une situation de handicap
- ENQ 208. avec l'Union des Aveugles
- CA2 209. avec l'Union des Aveugles par exemple c'est vrai qu'on travaille avec
210. eux enfin on: ils ont été conventionnés une année notamment pour
211. accompagner ET2 on reste en contact ils nous font des fois des
212. formations pour nous montrer les nouveaux logiciels les nouveaux: qui
213. existent [...] des fois on a des organismes qui fournissent du matériel en
214. fait et qui sont vendeurs de matériel adapté donc on peut être en contact
215. avec eux et quand on a des questions quand arrive du matériel on a
216. eu une fois une formation à l'Union des Aveugles une information pour
217. tester du matériel par exemple donc ça ça se fait une fois deux fois par
218. an ça dépend des années ça dépend aussi des nouveautés qui sortent
- ENQ 219. comment vous êtes informés de ces nouveautés ?
- CA2 220. parce qu'on est en relation on crée un réseau relationnel des
221. partenaires à ce niveau-là donc ils savent que quand ils ont des
222. nouveaux outils ils nous envoient un catalogue ou ils nous informent
223. qu'ils vont faire des séances de démonstration tel jour à telle heure à
224. l'Union des Aveugles + si nous on a des questions sur les moyens les
225. plus adaptés moi je contacte l'Union des Aveugles puisque j'ai une

226. référente là-bas voilà et ça pareil on travaille avec l'Arieda pour les
227. étudiants sourds ou malentendants avec le GIHP pour les étudiants avec
228. un handicap moteur avec l'AFM pour euh: on a eu un étudiant atteint de
229. myopathie donc voilà on essaye d'ouvrir un peu le partenariat parce que
230. voilà on maîtrise pas tout on sait pas tout et donc c'est bien de pouvoir
231. mutualiser les compétences et les savoir-faire et puis on travaille surtout
232. avec les étudiants eux même puisque c'est eux qui se connaissent le
233. mieux et qui savent exactement enfin leurs besoins en tout cas on les
234. accompagne là-dedans c'est-à-dire à arriver en fonction de
235. l'environnement dans lequel ils sont d'arriver à peut-être un peu mieux
236. cerner les types de besoin qu'ils ont et d'arriver à en faire la demande et
237. de travailler sur les moyens d'arriver de pouvoir compenser
ENQ 238. généralement ils sont en réussite ?
CA2 239. (bé) après ça dépend des projets parce que par exemple pour ET2 oui +
240. ET3 c'est quelque chose de nouveau c'est vrai que l'enseignement
241. c'est:: elle fait face à beaucoup de choses c'est vrai qu'il y a beaucoup
242. de questionnements y'a beaucoup de: voilà par rapport à ce qu'elle a
243. aussi mûri accepté de sa situation donc il y a tout un accompagnement
244. social de ce fait là à ce niveau-là
ENQ 245. c'est un handicap récent ?
CA2 246. non pas du tout mais y'a des choses qu'elle a pas du tout réfléchi par
247. rapport justement au poste qu'elle voulait occuper à sa mission c'est
248. vrai que des fois on se fait toujours une idée de ce que ça va être puis la
249. réalité est souvent très différente donc ben c'est comme ça qu'on
250. apprend mais c'est pareil pour tout le monde et la dimension du
251. handicap elle intervient à ce moment-là et donc oui elle y'a une remise
252. en question mais qui peut être valable pour n'importe quel étudiant je
253. veux dire c'est un projet il est jamais figé
ENQ 254. oui parce qu'elle voulait faire psychologie je crois en fait
CA2 255. elle avait fait psychologie elle s'était orientée vers l'Université de
256. Nîmes et finalement ça fait longtemps qu'elle aimerait être enseignante
257. spécialisée pour les enfants malvoyants ou en cécité mais elle est
258. obligée de passer parce que ça c'est la réalité par: de l'enseignement

259. général et avoir trois ans d'expérience dans l'enseignement de
260. professeur des écoles avec une classe mais donc c'est vrai que là ça
261. pose certains questionnements sur sa capacité à pouvoir aussi
262. transmettre et à arriver aussi à se positionner par rapport aux enfants par
263. rapport à une classe de vingt-cinq par rapport à l'auxiliaire qui
264. l'accompagne par rapport à l'ATSEM euh voilà c'est quelque chose de
265. totalement nouveau donc tout le monde apprend parce que du coup les
266. enseignants les maîtres de stage l'accompagnent aussi là-dedans son
267. assistante pédagogique elle, elle apprend aussi à pouvoir formuler des
268. choses pouvoir travailler aussi sur certains aspects qu'elle avait pas
269. encore muri ou dont elle avait pas du tout pris conscience en fait
- ENQ 270. c'est très intéressant
- CA2 271. c'est très intéressant après voilà ça passe par des hauts et par des bas
272. mais voilà après le but c'est de respecter le projet de l'étudiant donc
273. c'est vrai qu'on a des étudiants qui arrivent à l'université qui savent très
274. bien ce qu'ils veulent qui sont très matures et qui ont les capacités de
275. s'adapter à l'environnement universitaire parce qu'il y en a qui sont pas
276. faits pour être à la fac mais c'est comme tout le monde + y'a beaucoup
277. d'étudiants qui en première année arrêtent parce qu'ils se sont trompés
278. et que finalement la façon dont se passe les cours et l'enseignement ne
279. leur convient pas mais c'est valable aussi pour des étudiants handicapés
280. donc nous on travaille juste sur les: enfin on est là pour trouver des
281. stratégies mettre en place des moyens de compensation et après de
282. pouvoir accompagner l'étudiant dans son projet mais on est pas là pour
283. travailler sur la personnalité voilà ça on respecte le choix de chaque
284. étudiant
- ENQ 285. globalement vous avez l'impression qu'ils arrivent à bien s'intégrer
286. avec les autres étudiants ?
- CA2 287. ça dépend de leur personnalité ça dépend de leur passé ça dépend de
288. leur histoire ça dépend de plein de choses de ce qu'ils ont vécu avant où
289. est-ce qu'ils ont vécu avant où est-ce qu'ils ont été dans le secondaire
290. du bac qu'ils ont passé + la dimension handicap n'est pas forcément: ne
291. vient pas forcément altérer c'est pas une cause supérieure d'un choix de

292. filière c'est vrai que pour les étudiants sourds-malentendants qui sont
293. issus de classes spécialisés des Cesda dans le secondaire et qui ont eu
294. l'habitude d'être vraiment entre eux donc voilà des fois il leur faut peut-
295. être un peu plus de temps pour s'ouvrir mais après ça dépend des
296. personnalités vraiment c'est euh non je peux pas dire je peux pas être
297. catégorique sur ma réponse du tout hein
- ENQ 298. et vous vous êtes en contact vous avec les autres services handicap des
299. autres universités ?
- CA2 300. oui on travaille en inter U avec Montpellier un et Montpellier trois
301. donc on échange beaucoup entre nous quand on a besoin d'une
302. information voilà on fait des interventions des fois ensemble on essaye
303. un petit peu d'accorder nos violons en fait mais après chaque université
304. a sa propre identité sa propre politique donc des fois on a pas les mêmes
305. façons de mettre en place les choses nous à Montpellier deux pour les
306. étudiants handicapés on a aussi le volet des personnels bénéficiaires de
- CA2 307. l'obligation d'emploi [...]
- ENQ 308. vous voyez autre chose ?
- CA2 309. par exemple l'étudiant qui n'a jamais souhaité être accompagné par nos
310. services et qui est malvoyant le département d'enseignement dans
311. lequel il suit ses cours a mis en place lui-même les aménagements + il
312. est malvoyant il a une déficience donc lui y'a surtout besoin qu'il ait sa
313. table de travail qui soit bien éclairée et il a le tiers temps donc c'est
314. quelque chose qui s'est passé directement en accord avec les
315. enseignants et que le département d'enseignement a mis tout de suite en
316. place
- ENQ 317. il est pas venu vous voir ?
- CA2 318. non moi ce que je fais c'est que je lui ai envoyé un e-mail pour
319. l'informer qu'on existe et qu'il pouvait faire cette démarche là il a fait
320. une demande de tiers temps auprès de la médecine préventive et ensuite
321. j'ai eu en contact son responsable de département puisque je lui ai
322. envoyé aussi une information à lui pour dire s'il avait besoin de pouvoir
323. travailler mettre en place des choses qu'on pouvait être présent il m'a
324. répondu en disant qu'ils avaient mis en place des choses et que tout se

325. passait très bien et que donc y avait pas de soucis c'est ce qui est l'idéal
326. en général + le but c'est aussi ça c'est que ce soit pris en charge
327. directement mis en place par les composantes elles-mêmes
- ENQ 328. je pense quand même que ça dépend du degré de:
- CA2 329. ça dépend de plein de choses ça dépend de la sensibilisation de la
330. sensibilité et de la connaissance des personnels enseignants ça dépend
331. de la filière ça dépend du degré de handicap de l'étudiant ça dépend du
332. nombre d'adaptation qu'il y a à mettre en place si elles sont complexes
333. ou non à mettre en place si elles ne le sont pas voilà ça dépend de plein
334. de choses ça dépend aussi de comment l'étudiant lui présente les choses
335. la manière dont il va le demander donc voilà
- ENQ 336. au niveau de la recherche documentaire vous avez pas écho de, de
337. problèmes qu'ils rencontrent ?
- CA2 338. j'en ai pas accompagné beaucoup mais en tout cas ceux qu'on
339. accompagne ont déjà fait tout ce travail-là derrière donc c'est vrai que
340. nous on travaille avec la BU de l'université donc on leur fait passer
341. toutes les informations de la bibliothèque braille enfin de ce qui existait
342. au fur et à mesure qu'on nous donne des informations sur +ils ont déjà
343. des livres qui sont consultables en braille voilà donc ils en ont ici donc
344. ils essayent de faire une communication auprès des étudiants les
345. étudiants le savent sur la BU il y a le logiciel d'agrandissement qui est
346. mis à disposition il y a un carrel qui est réservé aux étudiants
347. handicapés qui doit: enfin c'est le projet qu'ils ont cette année de
348. pouvoir l'équiper d'un maximum de matériel spécifiquement adapté
349. donc ça ils le savent du coup on transmet l'information quand on les
350. voit qu'ils peuvent bénéficier de tel ou de tel type d'adaptation de tel ou
351. tel type de matériel technique disponible à la BU à ce niveau-là donc il
352. y en a qui y vont d'autres qui ne vont pas après ça dépend des besoins
353. ça dépend de comment ils ont pris l'habitude de travailler avec leurs
354. documents [...] si les enseignants ne sont pas réactifs et sensibilisés ou
355. qu'ils n'ont pas aussi: des fois il y a des profs qui sont très réfractaires
356. et qui ne veulent pas après en fonction de l'enseignant ben voilà de la
357. capacité de l'enseignant à pouvoir s'adapter et à pouvoir comprendre et

358. accepter qu'il faudra que lui-même peut-être adapte des choses dans son
359. cours + si ça déjà l'enseignant veut pas après on peut y aller avec la
360. force mais en général c'est pas: ça reste du cas par cas ça dépend de ce
361. qu'ils ont développé eux avant des moyens de compensation qu'ils
362. connaissent qu'ils maîtrisent de ce qu'ils se sentent capables de pouvoir
363. faire aussi voilà y'a des étudiants qui sont très indépendants et
364. autonomes dans le fait d'aller eux pouvoir d'aller voir directement les
365. enseignants les interpeller les solliciter et d'autres qui se sentent pas la
366. capacité de pouvoir le faire ou qui se sentent fragilisés par cette
367. démarche-là donc à ce moment-là on fait le relais là-dessus + c'est
368. important que l'assistante pédagogique rencontre les enseignants en tout
369. cas qu'elle se présente et de toute façon moi tous les étudiants qui ont
370. un accompagnement qui ont besoin d'adaptation on va dire tous les
371. responsables d'unité d'enseignement ont l'information sur les
372. adaptations sur la présence de l'étudiant déjà + les adaptations et ce que
373. eux peuvent ou ce qu'on pourrait leur demander donc après en
374. général ça peut: cette année en tout cas les enseignants sont beaucoup
375. plus réactifs et répondent et se sentent plus impliqués là-dedans
ENQ 376. on peut dire alors qu'il y a une évolution
CA2 377. y'a une évolution + ben déjà parce qu'on a de plus en plus d'étudiants
378. cette année on a un tiers d'étudiants supérieurs qui ont des
379. accompagnements des aménagements spécifiques et vous voyez l'année
380. dernière on était à quatre-vingt-douze étudiants identifiés en fin d'année
381. on en est déjà à cent-cinq en septembre et chaque semaine je continue à
382. rencontrer un + deux + trois + quatre étudiants qui sont en demande
ENQ 383. c'est positif
CA2 384. c'est positif, c'est positif et puis ce qui se fait en première année puis
385. c'est vrai que souvent ben la biologie et chimie ça rencontre un grand
386. succès c'est une filière qui est très convoitée c'est là d'ailleurs où on a
387. le plus d'étudiants en situation de handicap donc ce qui fait que les
388. enseignants ben sont toujours un peu les même qu'on retrouve + chaque
389. année ils disent ben oui mais ça maintenant on sait on en a eu l'année
390. dernière des étudiants qui présentent le même type de handicap donc ils

391. sont de par le fait au fur et à mesure que les années passent ils ont
392. rencontré des situations où il y a eu des adaptations donc en fait d'année
393. en année ils savent voilà
- ENQ 394. en fait ils s'adaptent
- CA2 395. exactement puisqu'on a aussi un service d'interprétariat qui a une
396. société d'interprète qui intervient pour des étudiants sourds profonds
397. qui font la langue des signes il y' a aucun souci pour que les
398. enseignants lui transmettent les cours pour qu'il fasse la préparation +
399. l'année dernière ça a été une année la première année et ça c'est bien
400. passé et cette année encore mieux puisque du coup ils se sont retrouvés
401. sur les même enseignements sur lesquels ils avaient fait de
402. l'interprétariat pour eux voilà c'est plus comme des collègues donc
403. voilà c'est très positif parce que si on a de plus en plus d'étudiants qui
404. viennent à nous c'est très positif parce que si on a de plus en plus
405. d'étudiants qui viennent à nous ça veut dire déjà qu'ils accèdent à
406. l'enseignement supérieur donc ça veut dire déjà que dans le secondaire
407. il y a eu un effort de fait et des choses qui se sont mises en place qu'on
408. s'est fait identifier et que donc ils savent qu'à l'enseignement supérieur
409. ils peuvent faire des demandes et avoir les adaptations les
410. aménagements voilà après il y a des choses qui sont compliqués
411. complexes d'autres pas + des fois on rencontre des enseignants qui font
412. de la résistance là-dessus et donc il faut trouver des stratégies pour:
413. voilà mais bon
- ENQ 414. globalement ça va en s'améliorant
- CA2 415. ça va en s'améliorant oui voilà après c'est loin d'être parfait mais on
416. essaie d'avancer de structurer un peu mieux les choses voilà

Corpus XX. Entretien chargé d'accueil n°3

Le 6 novembre 2010

ENQ : enquêteur

CA3 : chargé d'accueil n°3

ENQ 1. donc est-ce que tu peux me dire depuis quand tu travailles dans ce
2. service ?

CA3 3. moi je travaille dans ce service je travaille dans ce service depuis le
4. quatre: quinze octobre deux mille quatre

ENQ 5. donc ce service existait avant la loi deux mille cinq sur l'égalité des
6. chances ?

CA3 7. il a été créé en mille neuf cent quatre-vingt-dix-neuf

ENQ 8. c'était sous la même forme que maintenant ?

CA3 9. c'était euh sous la même forme que maintenant y'avait euh deux
10. chargés d'accueil voilà c'était euh: sauf qu'il y avait des associations
11. qui étaient aussi présentes le graphe

ENQ 12. c'est-à-dire ?

CA3 13. c'est-à-dire euh: l'Union des aveugles: l'Arieda: le Cesda et le GIHP

ENQ 14. donc en fait les associations elles vous aidaient ?

CA3 15. au niveau de la mise en place des accompagnements c'est-à-dire:: que
16. c'est elles qui mettaient les accompagnements en place c'est les
17. associations qui nous facturaient + l'université payait les associations
18. pour ces prestations

ENQ 19. et en fait comment ça se fait qu'elles sont plus là ?

CA3 20. et: parce que nous: nous avons eu les compétences pour mettre les
21. besoins les accompagnements en place + et que ça nous revient
22. beaucoup moins cher aussi de les mettre nous-même en place que: de
23. payer des associations qui rajoutent un coût lié à la coordination que
24. nous euh: c'est notre poste aussi nous sommes coordinatrice en mesure
25. de mettre en place ces accompagnements en place

ENQ 26. depuis quand ça s'est changé ?

CA3 27. euh:: quand je suis arrivée en deux mille quatre on travaillait plus avec
28. le GIHP mais toujours avec le Cesda et l'Arieda et après euh: je me

29. souviens plus euh à partir de deux mille six je sais plus exactement la
30. date
- ENQ 31. on peut parler d'un transfert de compétences ?
- CA3 32. oui voilà tout à fait + c'est-à-dire que: avec l'Arieda et le Cesda à un
33. moment donné deux mille quatre deux mille six on a décidé que nous
34. on prenait en charge la prise de notes et eux prenaient en charge tout ce
35. qui était soutien pédagogique ++ et donc euh on finançait ces
36. prestations là et après on:, on a décidé de tout prendre en charge bon ça
37. après c'est au niveau politique ou aussi c'est pas nous qui prenons les
38. décisions à ce niveau-là y'a monsieur PLA et les associations euh
- ENQ 39. et est-ce que vous avez pu noter au niveau + au sein du service une
40. augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap ?
- CA3 41. ah tout à fait en cinq ans euh c'est passé de trente étudiants à deux cent
42. vingt étudiants en l'espace de cinq ans
- ENQ 43. et à votre avis c'est dû à quoi ?
- CA3 44. euh c'est dû euh déjà peut-être à la reconnaissance des aides dont ils
45. pouvaient bénéficier parce que toutes et tous ne savaient qu'il existait
46. des services pour les accueillir pour mettre en place des
47. accompagnements ++ et euh l'accessibilité des: du campus enfin il y a
48. plusieurs paramètres qui jouent et:: puis euh au niveau de la typologie
49. du handicap où il y a eu la prise en compte de la dyslexie dyspraxie:
50. dysorthographe euh les handicaps psychiques notamment qui sont
51. considérés comme un handicap donc ça fait que les voilà les personnes
52. concernés ont pris conscience qu'ils avaient des droits donc ils:
53. pouvaient faire ces droits au niveau de l'université
- ENQ 54. d'accord + et plus spécifiquement au niveau des étudiants déficients
55. visuels ?
- CA3 56. oui
- ENQ 57. est-ce que:? quelles sont les problématiques que tu rencontres le plus
58. souvent quand t'as des déficients visuels ?
- CA3 59. euh les problématiques alors déjà ce qu'il faut être amélioré au niveau
60. de l'université c'est la signalétique à l'intérieur des bâtiments et à
61. l'extérieur des bâtiments euh qui pourrait les aider à mieux se déplacer

62. de façon autonome à l'intérieur de l'université et sinon c'est:
63. l'adaptation des documents qu'il y ait plus de cours numérisés en
64. format numérique donc ça ça reste: quelque chose à être développé qui
65. euh voilà qui leur permettrait de, de d'être encore plus autonome et
66. éviter de prendre de preneurs de note qui vont après retranscrire en plus
67. le cours par derrière
- ENQ 68. et donc sinon au niveau de la bibliothèque et des, des ouvrages ?
- CA3 69. ah voilà aussi oui, oui tout à fait + les ouvrages voilà il faudrait qu'il y
70. en ait de plus en plus en format numérique
- ENQ 71. comment ils le gèrent sinon quand ils ont besoin de lire un ouvrage ?
- CA3 72. c'est-à-dire que ben ils viennent ici et nous scannons les: nous
73. embauchons des vacataires pour scanner les, les livres pour qu'ils
74. puissent après les lire avec leur logiciel + mais donc ça nécessite voilà
75. ce travail de scannage
- ENQ 76. ça prend beaucoup plus de temps pour scanner un livre non ?
- CA3 77. ça prend beaucoup de temps oui il faut compter euh: ça dépend le
78. nombre de pages mais là dernièrement on a eu un livre de huit cent
79. pages à faire il faut compter peut-être trois journées à temps plein quoi
80. pour le scanner
- ENQ 81. oui quand même et du coup après est-ce que vous les conservez dans
82. une espèce de bibliothèque de livres numérisés ?
- CA3 83. oui on les garde en mémoire comme ça ça pourra servir à::
84. d'autres étudiants sachant que pour certains livres on avait demandé
85. aussi avant à l'Union des Aveugles s'ils les avaient en bibliothèque et là
86. ça avait pas été le cas parce que c'est des livres assez spécifiques
- ENQ 87. mais parfois ils l'ont ?
- CA3 88. c'est euh pour l'instant c'est jamais arrivé: voilà on a pas eu beaucoup
89. de demandes au niveau des ouvrages y'a vraiment cette année avec le:
90. un boum d'étudiants malvoyant où euh dont un qui a vraiment eu
91. besoin d'ouvrages donc il a fallu régir
- ENQ 92. donc généralement ils ont quelqu'un pour leur prendre les notes ?
- CA3 93. oui tout à fait donc ils ont quelqu'un pour leur prendre les notes euh ça
94. euh y'a parfois des vacataires qui les prennent directement sur

95. ordinateur si c'est pas le cas il faut qu'après ils les retranscrivent sur
96. ordinateur et ils les envoient aux étudiants pour qu'ils puissent les lire
97. via leur synthèse vocale ou pouvoir agrandir avec Zoomtext
- ENQ 98. tu penses que finalement avec la technologie et l'accompagnement
99. humain ça arrive à trouver des solutions sur tout ce qui peut leur:
- CA3 100. l'accompagnement humain oui tout à fait ça pallie en fait le manque
ENQ 101. de technologie
CA3 102. de technologie c'est quand même vraiment voilà surtout que maintenant
103. on est dans l'ère (rires) où il faut quand même se développer développer
104. le numérique c'est quand même l'occasion de::
- ENQ 105. donc tu disais tout à l'heure qu'il y a un boum d'étudiants malvoyant ?
CA3 106. cette année oui cette année on en a quand même par rapport à l'année
107. dernière ils sont multipliés par cinq là
- ENQ 108. oui mais on peut pas savoir quel facteur ?
CA3 109. non du tout ça c'est vraiment (en)fin c'est là on peut dire que c'est peut-
110. être le hasard qui fait que cette année y'en a un plus que les années
111. d'avant
- ENQ 112. et est-ce que l'arrivée de la loi deux mille cinq a modifié quelque chose
113. au sein du service ?
- CA3 114. a modifié: c'est: ça a permis peut être qu'on ait plus de poids au niveau
115. aussi pour: surtout au niveau des examens + de faire valoir cette loi
116. pour qu'on: on s'appuyait beaucoup trop sur le service pour gérer les
117. examens alors que ce n'est pas notre responsabilité il faut que ce soit
118. il faut que ça rentre dans les mœurs + cette loi a favorisé un peu voilà
119. justement les gens prennent conscience que + chaque acteur doit
120. intégrer la dimension du handicap dans chaque service dans chaque
121. UFR soit pris en compte
- ENQ 122. mais au niveau administratif ? au niveau des enseignants ?
CA3 123. au niveau des enseignants au niveau administratif à tous les niveaux
124. en fait
- ENQ 125. et donc y'a davantage d'efforts qui sont faits
CA3 126. davantage d'efforts on est pas encore à la réussite totale (rires) mais euh
127. ça s'améliore, ça s'améliore puisqu'on a quand même été soulagé euh

128. pas mal de travail on gérait euh à un moment donné tous les tiers temps
129. et là on doit maintenant gérer les étudiants qui ont besoin de
130. secrétaire et c'est aux UFR à s'occuper des examens en tiers temps
ENQ 131. d'accord
CA3 132. hum
ENQ 133. et est-ce que le + en fait est ce que le service fait le relais entre les
134. étudiants et les enseignants ?
CA3 135. oui tout à fait + nous on fournit quand même les listes pour les étudiants
136. en tiers temps puis pour nos étudiants qui sont accompagnés de toute
137. façon on rentre toujours en contact avec eux quand y'a des problèmes
138. (en)fin on est en relation peut-être ce serait encore à développer parce
139. qu'on est toujours un peu dans le rush euh voilà oui on devrait être peut
140. être: plus de sensibilisation et d'information à faire
ENQ 141. et en ce qui te concerne tu as au niveau de la façon d'appréhender
142. (en)fin le déficient visuel quand il arrive est-ce que ça te pose souci de,
143. de savoir ce dont il a besoin ou est-ce que finalement ça se passe ?
CA3 144. non ça se passe ça se passe relativement bien hum les besoins on les
145. détecte assez lui déjà l'étudiant a conscience de ce dont il a besoin et
146. puis nous aussi donc
ENQ 147. avec l'habitude finalement
CA3 148. oui et puis y'a des: on a des: quelques étudiants [...] voilà lui est
149. arrivé de Tunisie c'est vrai que ça avait été une situation plus difficile
150. puisqu'il pensait arriver et que tout serait accessible qu'il serait accueilli
151. dès son arrivée à l'aéroport euh donc il y a eu un gros travail qui
152. dépassait le cadre des études et qui on a dû s'occuper un peu aussi de la
153. dimension sociale de sa vie à l'extérieur sinon il était perdu
ENQ 154. mais ça reste quand même
CA3 155. ça reste une exception
ENQ 156. d'accord

Corpus XXI. Témoignage reportage télévisé étudiant n°9

A vous de voir - Plus loin que le bac

<http://www.france5.fr/a-vous-de-voir/archives/62252936-fr.php> consulté le 21 octobre 2010

Diffusion (hertzienne) : le lundi 5 avril 2010 à 8h30 sur France 5

Rediffusion (câble et satellite, ADSL et TNT) : le samedi 10 avril 2010 à 22h30

Format : 26 minutes

Production : bleu Krystal media - Philippe Muller

Avec la participation de France 5

Réalisation : Guy Soubigou

ET9 : étudiant n°9 prépare le DAEU en vue de devenir kinésithérapeute.

Ce témoignage est coupé par des extraits de séquence où l'étudiant est en cours. Aussi la journaliste intervient pour faire des commentaires nous avons choisi de ne conserver que les séquences où s'exprime l'étudiant.

- ET9
1. je peux pas prendre de note tout ce qu'ils font je peux pas suivre en fait
 2. parce que j'ai pas de plage braille parce que la plage braille y'a les
 3. touches de Perkins en fait dessus plus, plus la ligne euh :: pour lire en
 4. braille en fait [...] quand j'aurai ma plage braille déjà ce sera bon je
 5. pourrai pren(dre) faire mes exercices peut être pas au même rythme que
 6. tout le monde pas prendre les corrections comme tout le monde comme
 7. i(l) faut mais au moins euh: faire les exercices à mon rythme et si je
 8. peux pas corriger au rythme de tout le monde de toute façon le prof il
 9. envoie par mail les corrigés en fait + en cours ben on voit pas au tableau
 10. donc le prof faut qu'i(l) dicte évidemment tout ce qu'i(l) marque au
 11. tableau tous les profs ne le font pas forcément ++ évidemment à
 12. l'université ben ça va vite y'a pas que moi donc euh:: dans ma classe je
 13. suis la seule personne malvoyante donc le prof i(l) va pas s'attarder non
 14. plus euh sur une élève+ faut qu'il continue son cours normal aussi donc
 15. faut se débrouiller euh : et mes cours bon ben je les ai sur fichier
 16. informatique donc après les profs ils les envoient au relais handicap
 17. après on me les transmet (en)fin c'est un système assez

18. compliqué (l'étudiant travaille sur son pc) donc là c'est des schémas et,
19. et j'ai eu un petit souci c'est que le prof l'avait fait à la main et tout ça
20. donc c'était illisible pour moi et finalement comme le prof i(l) serait
21. compréhensif et tout i(l) m'a dit y'a pas de souci je te le refais
22. informatisé et tout mais bon j'ai encore des petits soucis parce qu'il y a
23. certains schémas au niveau des contrastes des couleurs euh:: y'a des
24. choses que j'arrive pas à lire et comme c'est en fichier PowerPoint euh
25. (fff) la synthèse vocale elle a du mal à::: à lire les parties écrites quoi

Corpus XXII. Témoignage reportage télévisé étudiant n°10

E10 : étudiant n°10 inscrit en première année d'économie-gestion

PA1 : étudiant de la promo

PA2 : étudiant de la promo

- E10 1. [...] je me sens pas plus bête qu'un autre et euh : moins capable[...] on
2. se rend compte que oui c'est dur y'a beaucoup de math euh:: l'éco c'est
3. vraiment pas accessible aux handicapés visuels on va dire j'ai eu
4. beaucoup de difficultés au début mais je: en fait il faut s'adapter je veux
5. dire chacun à sa méthode chaque étudiant va se débrouiller à sa manière
6. faut faire avec les exigences de la fac et le, le handicap [...] j'ai la
7. chance d'avoir un excellent entourage à la fac donc PA1 PA2 PA3 donc
8. en général ils m'accompagnent dans la mesure du possible parce que,
9. parce que quand même ils sont eux aussi soumis à leurs problèmes
10. quoi et donc euh dans la mesure du possible ouais i(ls)
11. m'accompagnent i(ls) m'aident [...]
- PA1 12. j'ai rencontré E10 + comment je t'ai rencontré déjà ?
- E10 13. tu t'en souviens pas (rires) à la fin d'un cours de math t'es venu me voir
- PA1 14. oui tout à fait et je suis allée la voir et je lui ai proposé de lui donner en
15. fait mes cours mes cours que je tapais à l'ordinateur parce que j'aime
16. bien taper à l'ordinateur et y'a une dame qui est venu dans l'amphi et
17. qui a dit voilà on est prêt à payer un élève pour qu'il puisse donner les
18. cours à une élève non-voyante moi j'ai trouvé ça ridicule de se faire
19. payer pour quelque chose qui pour moi est naturel donc plutôt que voilà
20. de, de faire: ça à titre onéreux j'ai préféré donner gratuitement mes, mes
21. cours et c'est comme ça que en fait je suis allée la voir et j'ai pu lui
22. donner des cours voilà qui ont pu lui servir [...]
- PA2 23. au début j'ai voulu euh commencer à écrire les équations des cours de
24. math + par exemple faire une page recto-verso manuelle ça m'a pris
25. quatre heures et j'ai, j'ai laissé tomber parce (en)fin je peux pas, je peux
26. pas mettre quatre heures dans une page sachant qu'il y a une vingtaine
27. de pages par chapitre c'est un peu difficile quoi donc mais par contre en

28. cours j'essayais de lui dicter quand elle voyait pas
- E10 29. ouais
- PA2 30. mais des fois ça va trop vite et tout (en)fin c'est un: comme on peut
31. quoi (rires) un peu difficile quoi mais bon + on fait
- E10 32. bah le problème concrètement c'est que moi ce qu'il me faudrait c'est
33. quelqu'un qui m'accompagne qui serait là dans les cours stratégiques
34. par exemple en math pour euh pour m'aider à, à quand il y a un truc que
35. j'ai raté pour me lire ce qu'il y a écrit au tableau des trucs comme ça les
36. élèves ils peuvent pas le faire parce que bon ils doivent aussi se
37. concentrer sur leur cours et que nous on a un rythme assez soutenu à
38. Assas donc en gros ce qu'il me faudrait c'est ce qu'on appelle une
39. auxiliaire de vie sauf que les démarches qu'il faut faire elles sont très
40. longues c'est même pas la fac qui s'en occupe c'est la maison
41. départementale du handicap [...] tout le monde réagit comme il peut
42. par rapport à son handicap et moi je pense que je (en)fin je suis plus
43. j'ai plus tendance à me débrouiller je suis plus débrouillarde qu'eux je
44. vais organiser des mois à l'avance euh je fais plus (en)fin sur le coup
45. j'essaie de, de me débrouiller de trouver des petites tactiques des, des
46. trucs pour m'en sortir:

Corpus XXIII. Témoignage reportage télévisé étudiant n°11

E11 : étudiant n°11 inscrit en L3 Langues étrangères appliquées

EN6 : enseignante n°6

AP8 : assistante pédagogique n°8

- E11 1. au début c'est vrai que quand je suis arrivée à la fac vu que j'étais la
2. la première (en)fin la seule étudiante aveugle ben c'est vrai que c'était
3. dur pour euh pour avoir des aides des profs et que euh :: // on me
4. remarquait pas forcément aux premiers abords et que: une aveugle
5. en plein amphi hein ça se voit pas forcément mais par contre quand on
6. est trois ou quatre: tout de suite ça se voit hein et c'est vrai que depuis
7. qu'on est trois ou quatre aveugles dans le cursus ben on nous aide
8. beaucoup plus

(extrait d'un cours)

- EN6 9. j'ai un œil sur elle parce que je me dis que ET8 a sa machine donc il
10. faut pas non plus leur compliquer trop l'existence donc je suis attentive
11. je peux dire que ma technique c'est ça c'est effectivement si j'ai
12. l'impression qu'elles sont accrochées à leur::: à leur machine
13. éperdument je fais en sorte de ralentir le débit

([...] séquence entre relais handicap et l'étudiante)

- AP8 14. en fait je lui sers à aller plus vite
E11 15. parce que c'est long quand même
AP8 16. elle est capable de faire tout toute seule puisqu'elle connaît tous les
17. raccourcis clavier pour gérer l'ordinateur que moi je connais pas et euh
18. et en fait voilà parce que comme il y a beaucoup de choses à lire et il
19. il faut survoler les textes si elle devait tout lire avec ses petites mains
20. elle mettrait un temps fou quoi voilà
E11 21. c'est vrai que certaines années on a eu des profs qui ont eu du mal avec
22. le handicap qui comprenaient pas ce qu'i(l) fallait faire ou pas qui ne
23. pensaient pas forcément à::: à le faire à nous envoyer les textes et c'est
24. vrai que y'a des fois on a eu du mal hein / mais euh mais de: ça se passe
25. de mieux en mieux hein maintenant c'est rodé quand même les envois

26. de texte par e-mail

Corpus XXIV. Témoignage reportage télévisé étudiant n°12

E12 : étudiant n°12 inscrit en Master 2 affaires internationales

Il reprend des études après six années de travail pour se spécialiser davantage et raconte comment cela se passait il y a six ans.

- E12
1. à l'école centrale de Paris malheureusement il y avait pas beaucoup
 2. d'aide euh:: il y a une chose en tout cas qui était assurée c'était le
 3. passage des examens + ce passage-là était vraiment très bien assuré
 4. parce qu'ils mettaient à disposition une personne qu'on appelle dans le
 5. jargon un secrétaire qui pouvait me lire et écrire sous la dictée en fait
 6. surtout à l'école centrale c'était important d'avoir un secrétaire parce
 7. qu'il y avait des graphiques des équations donc y'avait des choses que
 8. je pouvais pas traiter avec un simple ordi ordinateur et
(il inspire)
 9. autrement non autrement pour les cours et pour les recherches
 10. documentaires et autres euh c'était beaucoup la solidarité des étudiants
 11. qui, qui jouait y'avait pas vraiment d'organisation à proprement parler
 12. faut dire que c'était aussi avant la loi deux mille cinq sur le handicap
 13. donc non c'était un autre temps déjà en tout cas à sciences po je vois un
 14. grand changement mais y'a un bémol c'est que ici y'a moins
 15. d'équations y'a moins de choses un peu compliquées un peu techniques
 16. à étudier donc c'est un peu plus facile mais n'empêche que sciences po
 17. a réussi à organiser ce système d'accompagnateur qui est essentiel pour
 18. les choses qui sont un peu difficiles à faire pour nous comme remplir
 19. des documents des formulaires ou autre

Conventions de transcription

Transcription orthographique

La transcription d'un corpus oral facilite son utilisation, une transcription phonétique est exclue, elle est peu lisible et trop exigeante, il ne s'agit pas non plus d'une transcription "littéraire" mais l'alignement Texte/Parole. Nous avons opté pour une transcription orthographique standard sans toutefois renormaliser la parole, des éléments absents comme « ne » ne seront pas réintroduits, ainsi on transcrira :

"Il est pas d'accord" et pas il n'est pas ...

Conventions de transcription

Les conventions proposées sont issues du travail effectué autour du corpus du GARS (Aix-Marseille) et de VALIBEL (Louvain-la-Neuve).

Tours de parole

Chaque locuteur est désigné par ses initiales, l'enquêteur par "TUT" enquêteurs. Les initiales sont reprises à chaque tour de parole. Il n'y a aucun paragraphe, ni retour à la ligne.

Répétition

Les mots répétés sont repris et séparés par une virgule.

L1 : Il lui, lui, lui a dit de revenir vite.

Hésitations, bruits, onomatopées

Les hésitations seront transcrites euh. A la finale des mots il est parfois difficile de décider s'il y a hésitation ou prononciation d'un schwa. Dans TOUS les cas, la transcription sera euh.

Certaines productions du locuteur peuvent être transcrites de façon naturelle par des graphies conventionnelles admises dans le dictionnaire : pfft, psit, tss-tss, tsoin-tsoin.

Dans tous les autres cas, les bruits seront notés entre parenthèses, comme par exemple: (onomatopée chchchch).

Exemple : L1 : Ben, je veux dire euh, que, euh, je fais plus de ski maintenant.

L'utilisation des parenthèses

Les parenthèses seront aussi utilisées pour tout commentaire :

Exemple 1 : (rires), (bruit), etc.

Exemple 2 : L1 : Paul s'en va et juste à ce moment (bruit) (catastrophe) et il tombe sur lui.

Synthèse des conventions les plus souvent utilisées

? marque l'interrogation

+ pause courte

+ + pause moyenne ou longue

Apprentissage médié par les TICE : le cas des étudiants déficients visuels

/// interruption assez longue du discours (à justifier en note)

XXX noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : X

un mi- amorce de mot

la *sèvre la prononciation exacte est respectée (pe « sèvre » pour « chèvre ») et précédée le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une *

NON majuscules pour noter des paroles fortement accentuées

il rep/ revient les phonèmes élidés sont signalés par des ()

pa(r)ce que

signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ()

i(l) faut

j(e) me

[...] pour des passages coupés

RÉSUMÉS

Cette recherche porte sur les apprentissages médiés par les TICE chez les étudiants déficients visuels. La particularité de ces apprentissages réside dans la nécessité d'utiliser des outils informatiques adaptés afin de pallier le manque de vision. La dernière décennie s'inscrit dans un contexte où le cadre législatif en faveur des personnes en situation de handicap se met en place en parallèle d'une expansion du numérique. Nous prenons appui sur un corpus audio et audiovisuel issu d'expérience d'apprentissage *in situ* et d'entretiens semi-qualitatifs. Grâce à un système d'analyse pluridisciplinaire (analyse de contenu, analyse du discours, sociocognitivism) notre étude vise, d'une part, à analyser quels sont les freins humains et techniques subsistant dans l'apprentissage de ces étudiants. D'autre part, nous nous intéressons aux stratégies mises en œuvre par les étudiants mais aussi par les acteurs de la vie universitaire afin de pallier la déficience visuelle. Enfin, en explorant les différentes modalités sensorielles, nous nous attachons à apporter des pistes de réflexion et des préconisations visant à améliorer les conditions d'apprentissage.

MOTS-CLÉS :

Étudiants déficients visuels, apprentissage, TICE, altérité, adaptation, coopération, analyse de contenu, analyse de discours, sociocognitivism.

TITRE ET RESUMÉ EN ANGLAIS :

Computer-mediated learning: the case of visually impaired students

This research deals with learning and ICT with visually impaired students. This learning particularity needs to use appropriate tools to supply the lack of vision. During the last decade, the legislative framework for people with disabilities has been set up in parallel with an expansion of digital technology. We have based our work on audio and audiovisual data with in situ learning experience and semi-qualitative interviews. Using a system of multidisciplinary analysis (content analysis, discourse analysis, sociocognitivism), our study analyze first what are the human and technical obstacles remaining in the learning of these students. Second, we focus on strategies used by students but also by those involved in university environment to compensate a visual impaired. Finally, exploring the different sensory modalities, we strive to provide reflection and recommendations for improving these learning conditions.

MOTS-CLÉS EN ANGLAIS :

Students with visual disabilities, learning, ICT, otherness, adaptation, cooperation, content analysis, discourse analysis, sociocognitivism.