

Repenser la place du handicap en contexte d'enseignement : les interfaces naturelles avec les étudiants en situations de handicap comme opportunités pédagogiques ?

EMILIE AMZALLAG

Institut Villebon-*Georges Charpak* & Université Paris-Saclay, Bâtiment 490 rue Hector Berlioz, 91400 Orsay
emilie.amzallag@universite-paris-saclay.fr

CYRIL DAUPHIN

Institut Villebon-*Georges Charpak* & Université Paris-Saclay, Bâtiment 490 rue Hector Berlioz, 91400 Orsay
cyril.dauphin@universite-paris-saclay.fr

MARTINE THOMAS

Institut Villebon-*Georges Charpak* & Université Paris-Saclay, Bâtiment 490 rue Hector Berlioz, 91400 Orsay
martine.thomas@universite-paris-saclay.fr

MARINE MOYON

Institut Villebon-*Georges Charpak* & Université Paris-Saclay, Bâtiment 490 rue Hector Berlioz, 91400 Orsay
marine.moyon@universite-paris-saclay.fr

GERALD PEYROCHE

Institut Villebon-*Georges Charpak* & Ecole normale supérieure Paris-Saclay, Bâtiment 490 rue Hector Berlioz, 91400 Orsay
gerald.peyroche@ens-paris-saclay.fr

TYPE DE SOUMISSION

Bilan de recherche en pédagogie

RESUME

La difficulté de l'enseignement supérieur à garantir le succès dans les études et l'employabilité des étudiants en situation de handicap (ESH) constitue un problème social et éthique qui focalise les politiques publiques sur les difficultés posées par le handicap. Dans l'enseignement supérieur français, les ESH sont accompagnés par des aménagements individuels pensés dans le contexte d'enseignements élaborés pour des étudiants ne présentant pas de handicap. La littérature scientifique commente largement les impacts positifs et les limites de ces aménagements, qui tendent à gommer l'effet du handicap. Dans cette étude, nous avons au contraire considéré que le handicap a la propriété d'être une source naturelle d'hétérogénéité au sein des cohortes d'étudiants, et qu'il pourrait dès lors être susceptible de créer des interactions fructueuses pour les apprentissages et l'édification personnelle des étudiants. Nous avons testé cette hypothèse au travers d'un questionnaire soumis aux étudiants et enseignants de l'Institut Villebon - *Georges Charpak*, un établissement accueillant en moyenne 19% d'ESH et proposant une pédagogie qui démultiplie les interactions entre étudiants. Nos résultats suggèrent que les interactions naissant spécifiquement au contact des étudiants ESH produisent naturellement un bénéfice collectif rejaillissant sur les enseignants et les étudiants ne présentant pas de handicap. Cette observation initiale ouvre de nombreuses pistes de recherche, portant d'une part sur la caractérisation de ces effets, et d'autre part sur l'invention de pratiques pédagogiques dans lesquelles le handicap n'est pas gommé mais, au contraire, considéré comme un point saillant d'un scénario pédagogique. Elle pourrait également être mise à profit pour changer le

regard porté sur les étudiants en situation de handicap, et par les étudiants en situation de handicap sur eux-mêmes.

SUMMARY

The higher education system hardly ensures successful studies and employability of students with disabilities (SWD), which constitutes a social and ethical issue. Public policies therefore focus on the difficulties arising from disability. In the French higher education system, individual facilities are therefore implemented for helping SWD. Those facilities are designed in the context of trainings that are dedicated to students deprived of any disability. Scientific literature provides multiple demonstrations of both the positive effects and the limits of this policy.

Whereas these facilities tend to erase the disabilities, we suggest a reverse perspective in this study: we asked whether the natural heterogeneity emerging from the presence of SWD in a class may promote specific interactions and, in the end, improve learning and self-building by all students.

This hypothesis was challenged through a questionnaire submitted to students and teachers of Institut Villebon - *Georges Charpak*, an institution welcoming 19% of SWD in average and well known for providing a pedagogical model that extends the interactions between students.

Our data suggest that natural interactions triggered by the contact with SWD benefit to both the teachers and the students without disability. This initial observation opens on several research issues dealing with the characterization of these effects. It may also promote the design of new pedagogical activities. Rather than erasing disability, new pedagogical scenarios could indeed make use of the discrepancies resulting from disability. In the end, our observations could be useful for changing one's regard on the SWD, and improve SWD self-perception.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

handicap, interactions, apprentissages

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

handicap, interactions, learning

1. Introduction

En 2005 la loi française pour *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* était promulguée (Chirac, J., 2015). Elle définit le handicap comme suit : « Constitue un Handicap, 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. » En 2007, les universités françaises la déclinaient dans la *Charte Université-Handicap* (Wauquiez, L. et al., 2012), avec pour objectif de permettre aux étudiants en

situation de handicap (ESH) de s'engager dans des études supérieures au même titre que n'importe quel autre bachelier. Depuis, le nombre d'ESH inscrits dans l'enseignement supérieur augmente de manière constante (+ 6,1% en 2020-2021 ; Bouhours et al., 2022). Cependant, malgré cette évolution du cadre institutionnel et culturel, et malgré la création de services d'accompagnement dédiés, la présence d'un handicap divise par deux les chances de poursuite d'études en master, et autorise exceptionnellement la réalisation d'un doctorat (Bouhours et al., 2022). Une partie des ESH échappe en effet aux dispositifs d'accompagnement, notamment en renonçant à se déclarer par crainte d'une exclusion sociale et de la marginalisation des personnes handicapées. Cette crainte est renforcée par les données du marché de l'emploi : alors que les entreprises françaises ont une obligation d'emploi de 6% de personnes en situation de handicap, ces dernières représentent moins de 3,5% des emplois du secteur privé (Rogeret, C., 2022 ; Gless, E, 2019).

La difficulté de l'enseignement supérieur à garantir le succès dans les études et l'employabilité des ESH constitue un problème social et éthique qui focalise les politiques publiques sur les difficultés posées par le handicap. Dans ce contexte, la façon dont la présence dans les classes d'ESH pourrait bénéficier au système éducatif reste une question ouverte. Lorsque, dans l'effectif d'une promotion, un ESH est présent, la réponse classique consiste en un aménagement qui lui est propre (Frégné, C., 2017 ; Martel, L., 2015). La stratégie d'inclusion consiste donc en une réponse individuelle, dans laquelle le dispositif pédagogique est considéré comme une donnée invariante à laquelle on adapte l'étudiant en situation de handicap. Cette démarche accroît la réussite dans les études des ESH, comme le montrent de nombreuses études (Segon et al., 2017). Mais y a-t-il un bénéfice collectif de sa présence et de l'adaptation inévitable des pratiques pédagogiques qui en découle ? A notre connaissance, il n'existe pas d'études portant sur l'impact positif de la présence d'ESH sur le groupe classe et sur le groupe enseignant.

Notre propos consiste donc à élargir l'analyse de la situation de handicap en contexte d'enseignement de manière à déterminer s'il existe des effets bénéfiques produits sur son environnement par la présence d'un ESH. Par analogie avec les processus physicochimiques, on comprend que l'hétérogénéité (produite par la différence entre étudiants standards et ceux en situation de handicap) crée de nouvelles interfaces qui sont propices à des interactions inédites. Qu'elles soient inconscientes ou délibérées, spontanées ou anticipées, ces nouvelles interactions peuvent-elles résulter en un bénéfice collectif ?

2. Matériel et méthodes

2.1. Terrain

L'Institut Villebon - *Georges Charpak* est un établissement opérant une licence de Sciences et Technologies employant des pédagogies adaptées à un public étudiant hétérogène. Les promotions d'une trentaine d'étudiants sont constituées à l'issue d'un processus de recrutement très spécifique, valorisant la curiosité, le goût pour les sciences expérimentales et leurs interfaces et la motivation (Parmentier et al., 2017). Par ailleurs, l'Institut accueille des cohortes dont la composition est différente de celle des licences universitaires scientifiques traditionnelles (Bechini et al., 2022) : en moyenne 19% d'ESH (32% en 2022-2023), 66% de boursiers et 32% issus de filières technologiques, un pourcentage de femmes se situant entre 30% et 50% selon les promotions.

Comme dans une grande partie des formations de l'enseignement supérieur, une majorité de nos ESH sont touchés par :

- des troubles cognitifs spécifiques et troubles des apprentissages induits (dys, Mikaeloff et al., 2017) correspondant à environ 46% des ESH accueillis au sein de l'Institut ;
- des déficits de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) correspondant à environ 8% des ESH ;
- des troubles du spectre de l'autisme (TSA) environ 21% des ESH.

Les 25% restant concernent une variété d'autres situations de handicap, concernant par exemple des étudiants malvoyants, non-voyants, malentendants ou présentant un handicap moteur.

2.2. Participants

Les participants contactés pour cette étude sont les étudiants des promotions actuelles ayant effectué au moins une année pleine au sein de l'Institut (diplômés en 2023 et en 2024) et de la dernière promotion de diplômés (soit un total de 77 étudiants, dont 28 femmes et 30 ESH), ainsi que les membres de l'équipe pédagogique de cet institut (61 enseignants et enseignants-chercheurs, dont 27 femmes).

Trois groupes d'études ont été traités séparément : enseignants, ESH et étudiants ne présentant pas de situation de handicap. Les situations de handicap rencontrées sont dys, TDAH, TSA et un étudiant non-voyant. Pour cette première étude sur la problématique, nous

n'avons pas constitué pour nos analyses de sous-ensembles correspondant aux différentes catégories de handicaps.

2.3. Collecte des données

Les données ont été recueillies sur la base du volontariat, *via* un questionnaire SPHINX anonyme en ligne, constitué de questions à choix bimodales oui/non ouvrant à chaque fois sur la possibilité d'un témoignage en cas de réponse positive. Un questionnaire spécifique a été soumis à chacun des trois groupes d'études (tableau 1).

Tableau 1 : Questions posées aux étudiants et enseignants de l'Institut Villebon - *Georges Charpak*.

Enseignants	Étudiants ne présentant pas de situation de handicap	Étudiants en situation de handicap
<p>Q1.1 La présence d'étudiant(s) en situation de handicap a-t-il modifié votre comportement ?</p> <p>Q1.2 Si oui, cette modification a-t-elle apporté un bénéfice à l'ensemble du collectif ?</p>	<p>Q4 La présence et les interactions que vous avez nouées en classe avec un(e) étudiant(e) en situation de handicap ont-ils eu un impact positif pour vous ?</p>	<p>Q7 Pensez-vous que votre situation de handicap a eu un impact positif sur un(e) étudiant(e) qui vous a apporté une aide spécifique ?</p>
<p>Q2-1 La présence d'étudiant(s) en situation de handicap a-t-il modifié le comportement des autres étudiants ?</p> <p>Q2.2 Si oui, cette modification a-t-elle apporté un bénéfice à l'ensemble du collectif ?</p>	<p>Q5 La présence et les interactions que vous avez nouées en classe avec un(e) étudiant(e) en situation de handicap ont-ils eu un impact positif dans vos apprentissages ?</p>	<p>Q8 Avez-vous été témoin qu'un aménagement mis en œuvre par un enseignant en raison de votre situation de handicap a eu un impact positif pour l'ensemble de vos camarades ?</p>
<p>Q3 La présence d'étudiant(s) en situation de handicap a-t-il entraîné une évolution de votre enseignement pour faire face à une difficulté rencontrée par celui-ci, dont vous vous êtes rendu compte qu'elle pouvait être utilisée en dehors de ce contexte avec des étudiants n'étant pas en situation de handicap ?</p>	<p>Q6 La présence et les interactions que vous avez nouées en classe avec un(e) étudiant(e) en situation de handicap ont-ils eu un impact positif dans votre édification personnelle ?</p>	<p>Q9 Avez-vous conscience d'avoir développé des compétences en raison de votre situation de handicap qui n'ont pas été développées par l'ensemble de vos camarades ?</p>

3. Résultats

3.1. Taux de réponse

Le nombre de répondants est de 24 pour le groupe classe, dont 8 en situation de handicap et de 13 pour le groupe enseignant.

3.2. Résultats aux questions bimodales

Les réponses formulées par le groupe enseignant révèlent trois impacts positifs résultant de la présence d'ESH (figure 1A) :

- 12 sur 13 indiquent avoir modifié leur comportement avec, pour 9 d'entre eux, un bénéfice pour le groupe classe ;
- 8 sur 13 indiquent avoir observé corrélativement une modification du comportement des étudiants et étudiantes ne présentant pas de handicap, avec dans la moitié des cas un bénéfice collectif ;
- 7 sur 13 indiquent avoir conséquemment fait évoluer leur enseignement.

En ce qui concerne les étudiantes et étudiants ne présentant pas de handicap, la présence à leur côté d'un ESH a eu un impact sur une majorité d'entre eux (12 sur 16), avec pour près de la moitié d'entre eux (7 sur 16) un impact sur leur apprentissage, et pour 10 d'entre eux un bénéfice pour leur édification personnelle (figure 1B).

Les ESH sont par contre peu conscients de l'impact de leur présence sur leur environnement : seul un étudiant témoigne d'un impact positif pour un autre étudiant, et un seul étudiant rapporte un aménagement effectué pour lui par un enseignant qui a *in fine* été aussi bénéfique à ses camarades (figure 1C). Par contre, un peu plus de la moitié d'entre eux (5 sur 8) considèrent que la situation de handicap s'est accompagnée du développement de compétences manquant à leurs camarades de promotion.

3.3. Les témoignages

3.3.1. Impact sur les enseignants

Les bénéfices et modifications de l'enseignement induits par la présence d'ESH et rapportés par le groupe enseignant dans notre questionnaire sont de trois ordres :

- Amélioration des qualités d'empathie développées par l'enseignant vis-à-vis des étudiants. Quelques exemples de réponses : « Je me pose plus de questions avant de

m'offusquer du comportement d'un.e étudiant.e », « permet de développer l'attention à l'autre, qui devient une attitude vis-à-vis de chacun.e ».

- Amélioration qualitative des *media*. Quelques exemples de réponses : « Modification de supports de cours (police, reformulations, ...) », « Plus d'attention portée au format des documents utilisés », « Amélioration de la mise en forme des schémas au tableau. Plus grande variation du type de supports utilisées. », « Plus de précision dans le vocabulaire utilisé à l'oral. ».
- Modification des *scenarii* pédagogiques. Quelques exemples de réponses : « J'introduis plus de séquences différentes, je décris plus les problèmes. Ceci est plutôt positif pour l'ensemble de la promo, je pense. Par contre, je demande moins de schémas, pour ne pas pénaliser les mal-voyants ou les dyspraxiques, ce qui peut pénaliser certains étudiants qu'une représentation graphique aiderait peut-être. »

3.3.2. Bénéfices pour les étudiants vus par les enseignants

Les bénéfices pour l'ensemble du groupe perçus par les enseignants portent sur la plus grande entraide qui se développe en sein de la promotion. Par exemple, il est rapporté que « Les étudiants sont généralement plus prêts à expliquer et aider. ». Cette dynamique peut se retrouver bénéfique en TD et en TP, il est par exemple rapporté : « Plus grande entraide entre les étudiants. Apparition de groupes de travail intéressants en TP et pour les TD. Certains étudiants se retrouvent à utiliser une approche d'enseignant pour expliquer les notions. ». Certains témoignages tempèrent cet aspect bénéfique. Il est ainsi rapporté « Bénéfice oui et non. Parfois, cela freine la progression. ».

3.3.3. Bénéfices pour les étudiants vus par les étudiants

Les bénéfices perçus par les étudiants portent principalement sur les qualités humaines développées au contact des ESH : patience, écoute, entraide, bienveillance et déconstruction des préjugés sont les mots les plus cités par les étudiants. Il est par exemple rapporté « Car en interagissant avec des personnes en situation de handicap on apprend à être plus tolérant et à l'écoute, par exemple quelqu'un qui parle « trop » à cause de son handicap on a pas d'autre choix que d'apprendre la patience et le respect ».

Un complément notable à ce bilan est rapporté par deux étudiants qui mentionnent l'impact positif qu'a eu un étudiant non voyant sur leurs apprentissages. Un étudiant écrit par exemple « Le fait de devoir expliquer avec des mots simples à quelqu'un de non voyant est un très bon

exercice. En effet nous ne pouvons pas faire de schéma par exemple, cela nous invite à employer les bons termes pour que cela soit compréhensible sans le langage visuel. »

4. Discussion et conclusion

Cette étude s'inspire de la façon dont les hétérogénéités présentes dans la nature démultiplient les modalités d'interactions entre les individus, parfois au bénéfice du collectif. Son objectif : évaluer la pertinence de l'hypothèse selon laquelle la présence dans une classe d'ESH (source d'hétérogénéité) bénéficierait à leur environnement (bénéfices collectifs pour les autres étudiants et les enseignants). Le public auprès duquel l'enquête a été menée est restreint à de jeunes adultes en début de cursus universitaires (licence), dans le secteur des sciences et technologies et à leurs enseignants.

L'étude rapportée, volontairement préliminaire et menée dans un intervalle de temps très court pour capter des réponses spontanées, s'appuie sur un nombre restreint de questions à même de révéler sans *a priori* de nouvelles pistes de recherche. L'Institut Villebon - *Georges Charpak* offre un terrain de recherche privilégié pour l'étude de cette problématique : taux d'ESH en moyenne de 19%, forte prévalence des travaux de groupes, nombreux formats pédagogiques nécessitant des interactions entre étudiants. La composition singulière de nos cohortes pourrait induire un biais dans la prévalence de tel ou tel comportement. Cependant, l'objectif de cette étude est de faire ressortir des comportements d'intérêt, pas de déterminer leur fréquence dans des groupes classes plus conventionnels. Notre terrain, caractérisé par un haut niveau d'engagement du groupe classe et une attention particulière portée aux ESH, est utilisé comme révélateur, non comme paradigme.

Le questionnaire bimodal révèle que les ESH ont un impact sur les enseignants, qu'ils jugent eux-mêmes comme positif. Cet impact positif porte sur les modalités d'interactions avec le groupe classe et sur les *scenarii* pédagogiques. En combinant des entretiens et l'analyse à l'aide d'échelles de Likert de construits centrés sur la pratique pédagogique enseignante, sur l'engagement ou sur la motivation des enseignants, il sera intéressant de déterminer quelle est la nature précise et l'amplitude des effets produits sur les enseignants, et si ceux-ci sont dépendants de la nature du handicap ou s'ils constituent une propriété générique du handicap.

Les étudiants ne présentant pas de handicap perçoivent très bien l'impact positif des ESH sur leur édification personnelle. La patience, l'écoute, l'entraide et la bienveillance sont des qualités développées au contact du handicap qui les accompagneront toute leur vie quels que soient leurs parcours personnels et professionnels. Il est également suggéré par les étudiants et

les enseignants que certaines interactions induites par le handicap pourraient être bénéfiques à l'apprentissage des étudiants. Il sera intéressant de prolonger ces résultats initiaux encourageants par l'analyse de construits portant sur l'engagement des étudiants, sur leur motivation et sur les apprentissages.

De manière surprenante, les enseignants perçoivent plus difficilement l'impact des ESH sur les autres étudiants. Possiblement, ils sont davantage focalisés sur les ESH eux-mêmes, face auxquels ils sont souvent mal à l'aise (Cook et al., 2009; Joles, 2007; Hengst, 2003 ; Philion et al, 2016), que sur leur environnement. Des questions plus précises, focalisées sur la question des apprentissages d'une part et sur les relations humaines d'autre part, aideront peut-être les enseignants à déceler ces effets.

Les ESH ont, selon notre étude, peu conscience des effets positifs que leur présence et les interactions que leur spécificité promeut apportent au collectif. Le faible nombre de répondants de notre étude impose cependant de prendre cette conclusion avec prudence. Il serait important de déterminer si la facilité à déceler un effet n'est pas dépendante de la nature du handicap, et de vérifier que certains handicaps ne font pas en eux-mêmes obstacle à l'auto-analyse. On ne peut pas exclure à ce stade que cette perception atténuée ne soit pas un symptôme de plus de la difficulté pour toute personne handicapée de se positionner dans un collectif, voire une conséquence de sa propre dévalorisation.

Au final, cette étude suggère qu'au-delà des modalités d'accompagnement des ESH à mettre en œuvre dans les différentes formations, ces étudiants enrichissent les parcours personnels et professionnels des étudiants et des enseignants : leur différence n'est alors plus vue comme un problème pour le système éducatif, mais comme une solution. Il sera intéressant de déterminer si cet effet opère dans d'autres contextes d'enseignement que ceux qui ont servi à cette étude, c'est-à-dire dans d'autres filières que celui des sciences expérimentales, et aux niveaux master voire doctorat, en filière universitaire et en grandes écoles. Il sera également intéressant de déterminer si les effets observés sur les enseignants sont durables et transposables à d'autres environnements que ceux qui les ont révélés.

Au-delà des pistes de recherche que cette étude ouvre, elle incite à verbaliser auprès des étudiants et des enseignants que le groupe classe, ainsi que les équipes pédagogiques, doivent prendre conscience des aspects bénéfiques et enrichissants des interactions spécifiquement induites par les ESH. Cette affirmation pourrait bénéficier aux ESH eux-mêmes, en facilitant leur positionnement dans le groupe classe et possiblement en améliorant leurs apprentissages,

et constituer ainsi un élément de réponse au problème social et éthique que nous avons souligné lors de la contextualisation de notre étude. Ces interactions entre étudiants présentant ou non un handicap pourraient par ailleurs être prises en compte dans de nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages. Elles pourraient aussi constituer un nouveau terrain d'expérimentation en recherche-action, qui conduirait possiblement à de nouvelles façons d'enseigner.

Figure

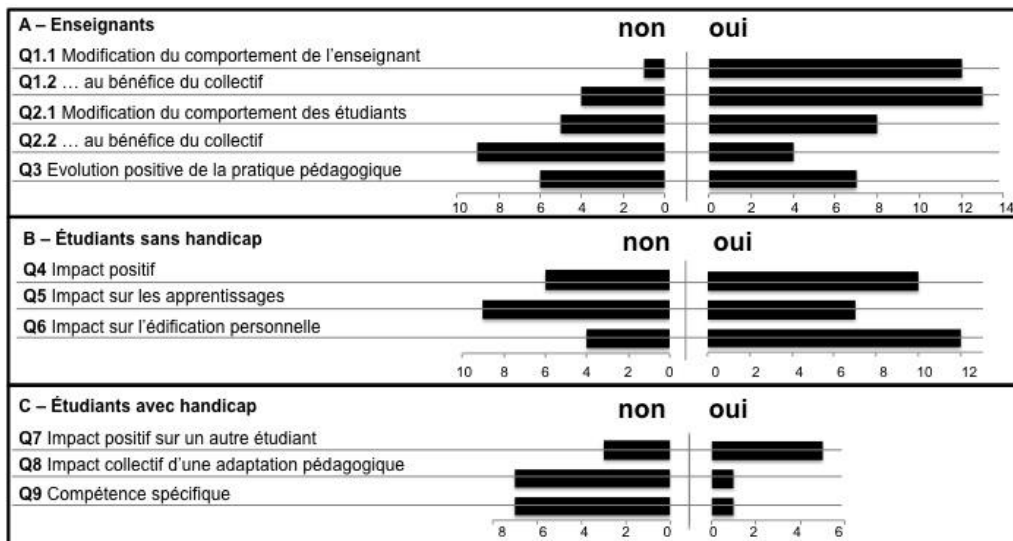


Figure 1. Résultat des réponses aux questions bimodales.

Références bibliographiques

Bechichi, N., Grenet, J. & Thebault G. (2022, 11 février). D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? – France, portrait social. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432519?sommaire=5435421>

Bouhours, A., Didier, C., Haddad, O. (2022, mai). Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°15. *Ministère de l'enseignement et de la recherche*

Cook, L., Rumrill, P. D. et Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21, 84-96.

Chirac, J. (2015). Dossier Législatif : 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 liens vers les décrets d'application.

Frégné, C. (2017). La fabrication d'une politique du handicap au sein d'une université française. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 55-68.

Gless, E. (2019, 18 novembre). L'actu de l'emploi : jeune et en situation de handicap ? 7 pistes pour trouver un emploi. *L'Etudiant*. <https://www.letudiant.fr/jobsstages/l-actu-de-l-emploi-jeunes-en-situation-de-handicap-7-pistes-pour-trouver-de-l-emploi.html>

Hengst, D. P. (2003). Faculty attitudes towards students with disabilities (thèse de doctorat), School of Professional Psychology, Chicago.

Joles, C. R. (2007). The effects of community college faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder (thèse de doctorat), Ball State University, Indiana.

Parmentier, J., B. Humbert, C. Chaudet, I. Demeure, S. Chaillou, F. Brouillard, M. Thomas, & C. Narce. Recruter des étudiants en favorisant l'altérité. QPES 2017.

Philion, R., Doucet, M., Côté, C., Nadon, M., Chapleau, N., Laplante, L. & Mihalache, I. (2016). Les représentations de professeurs quant à l' inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? *Éducation et francophonie*, 44 (1), 215-237.

Martel, L. (2015). Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur. Politiques publiques, politiques d'établissements et inégalités territoriales. *Nouvelle française d'adaptation et de la scolarisation*, 69, 91-107.

Mikaeloff, Y., Chaix, Y., Ramus, F., Huron, C ; Billard, C ; Rossi, S., & Lanoë. (2017, 5 juillet) Troubles spécifiques des apprentissages ·Les « dys », des troubles durables mais qui se prennent en charge. Inserm, La science pour la santé. *Inserm*. <https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/>

Rogeret, C (2022, 12 mai). Personnes handicapées : le taux de chômage (encore) en baisse. *Handicap.fr*.

Segon, M., Brisset, L. et Le Roux, N. (2017). Des aménagements satisfaisants mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 117-129.

Wauquiez, L, Bertrand, W., Bachelot-Narquin, R., & Vogel, L (2012). *Charte Université-Handicap*. SCUIOIP