

Développement des compétences et pratiques inclusives: la prise de notes à l'université

Catherine GOUÉDARD

Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe, équipe C3U, France

Christian SARRALIÉ

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Laboratoire CREF, équipe Savoir, France

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones. »

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction
Lucie DeBlois,
Université Laval
Jean Labelle,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux

Rédactrices invitées :

Manon DOUCET et Ruth PHILION

Liminaire

- 1 **L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux**
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 9 **Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique**
Stéphanie TREMBLAY, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Catherine LOISELLE, Centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap (CRISPESH), Québec, Canada
- 24 **Le développement d'habiletés d'autodétermination : une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire?**
Josianne ROBERT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Godelieve DEBEURME, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Jacques JOLY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 46 **Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université?**
Nathalie DAUPHINAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 73 **Quelles sont les stratégies d'apprentissage que les étudiants universitaires ayant un ou des troubles d'apprentissage ou un déficit d'attention doivent apprendre à utiliser?**
Louise SAUVÉ, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Nicole RACETTE, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Stéphanie BÉGIN, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
Gustavo Adolfo Angulo MENDOZA, TÉLUQ, Université du Québec, Québec, Canada
- 96 **Le rôle des conseillers aux étudiants en situation de handicap à l'université : perspective multidisciplinaire**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Carole CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Martine NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Nathalie CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Line LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 117 **Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université**
Catherine GOUÉDARD, Université Paris 8, France
Christian SARRALIÉ, Laboratoire du CREF de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France
- 134 **Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement**
Serge EBERSOLD, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), titulaire de la chaire Accessibilité, Paris, France
Leonardo Santos Amâncio CABRAL, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brésil
- 154 **Sentiment d'efficacité, croyances et attitudes d'enseignants du collégial à l'égard de l'éducation des étudiants ayant des besoins particuliers**
France DUBÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
France DUFOUR, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Christophe CHÉNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Hélène MEUNIER, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173 **Les variables associées à l'attitude du personnel enseignant du secteur collégial vis-à-vis des étudiantes et étudiants présentant un trouble de santé mentale**
Myreille ST-ONGE, Université Laval, Québec, Canada
Alexandre LEMYRE, Université Laval, Québec, Canada
- 195 **Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain**
Christine LEBEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Louise BÉLAIR, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Olivia MONFETTE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Benoit HURTEL, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Geneviève MIRON, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
Sylvie BLANCHETTE, Commission scolaire des Chênes, Québec, Canada
- 215 **Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent?**
Ruth PHILION, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Manon DOUCET, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
CAROLE CÔTÉ, Université du Québec à Chicoutimi Québec, Canada
MARTINE NADON, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
NATHALIE CHAPLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
LINE LAPLANTE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
IULIA MIHALACHE, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Développement des compétences et pratiques inclusives : la prise de notes à l'université

Catherine GOUÉDARD

Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe, équipe C3U, France

Christian SARRALIÉ

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Laboratoire CREF, équipe Savoir, France

RÉSUMÉ

L'arrivée en nombre d'étudiants en situation de handicap interroge l'université dans son fonctionnement et son organisation. Pour favoriser leur réussite, certains services sont mis en place. Nous étudions l'un d'entre eux concernant l'accessibilité aux contenus des cours, plus précisément la prise de notes. Notre recherche s'appuie sur l'analyse qualitative de vingt entretiens réalisés dans une université française auprès d'étudiants « preneurs de notes » et d'étudiants en situation de handicap qui ont fait appel à ce service. Nos résultats mettent en évidence les déterminants de l'activité « prise de notes » et la diversité des situations. En référence au concept de « genèse instrumentale » (Rabardel, 1995, 2005), nous examinons les facteurs permettant de faire de la prise de notes un véritable instrument d'apprentissage. Ils nous conduisent à la nécessité d'envisager la prise de notes dans la construction d'une relation entre le preneur de notes et son destinataire, de même qu'à la notion

d'accompagnement. Nous tirons de notre travail quelques perspectives pour dégager des enseignements utiles pour optimiser l'efficacité du service «prise de notes», puis, plus généralement, pour interroger les pratiques inclusives.

ABSTRACT

The development of inclusive skills and practices: note-taking at university

Catherine GOUÉDARD
University of Paris 8, France

Christian SARRALIÉ
Paris West University Nanterre La Défense, France

The arrival of numerous disabled students raises questions about the operation and organization of the university. To help these students succeed, some services are implemented. We are studying one of them that concerns accessibility to course content, more precisely, note-taking. Our research is based on the qualitative analysis of twenty interviews done at a French university with “note-taking students” and disabled students who have used this service. Our results highlight the determinants of the “note-taking” activity, and the diversity of situations. In reference to the concept of “instrumental genesis” (Rabardel, 1995, 2005), we examine the factors that make note-taking a real learning instrument. They lead us to the need to consider note-taking in the construction of a relationship between the note-taker and the recipient, and the idea of support. From our work we draw some perspectives for useful lessons that could optimize the effectiveness of the note-taking service, and more generally, to investigate inclusive practices.

RESUMEN

Desarrollo de competencias y prácticas inclusivas: la toma de apuntes en la universidad

Catherine GOUÉDARD
Universidad Paris 8, Francia

Christian SARRALIÉ
Universidad París Ouest Nanterre La Défense, Francia

El arribo de muchos estudiantes en situación de discapacidad cuestiona la universidad a nivel de su funcionamiento y su organización. Para favorecer su éxito, ciertos servicios han sido creados. Estudiamos uno de ellos que concierne la accesibilidad a

los contenidos de los cursos, específicamente la toma de apuntes. Nuestra investigación se basa en el análisis cualitativo de veinte entrevistas realizadas en una universidad francesa entre estudiantes «que toman apuntes» y estudiantes en situación de discapacidad que han requerido dicho servicio. Nuestros resultados evidencian los determinantes de la actividad «tomar apuntes» y la diversidad de situaciones. En referencia al concepto «génesis instrumental» (Rabardel 1995, 2005), analizamos los factores que permiten que tomar apuntes sea un verdadero útil de aprendizaje. Nos hacen ver la necesidad de contemplar la toma de apuntes en la construcción de una relación entre quien toma los apuntes y su destinario, y el concepto de acompañamiento. Extraemos de nuestro trabajo algunas perspectivas para subrayar aspectos útiles para optimizar la eficacia del servicio «toma de apuntes» et, más generalmente, para cuestionar las prácticas inclusivas.

Introduction

De nombreux pays adoptent une politique en faveur de la participation à la vie sociétale des personnes en situation de handicap. Ainsi, en France, la loi du 11 février 2005, dans l'article 20¹, assigne à l'université l'ouverture aux études à tous. L'arrivée d'étudiants en situation de handicap, par leurs spécificités et leur nombre grandissant², pose de nouvelles questions à l'Université. Depuis 2007, à l'appui d'une charte Université-Handicap³, des services d'accueil ont été créés. Fédérant l'ensemble des acteurs universitaires auprès de ces étudiants, ils s'impliquent dans leur accueil et leur suivi, s'occupant notamment de l'accès aux contenus des cours, particulièrement de la prise de notes⁴. Commune à tout étudiant, cette activité, lorsqu'elle relève du service handicap, prend la forme d'un dispositif «preneur de notes – étudiant en situation de handicap». Notre étude porte sur ce dispositif dans une université française, où la prise de notes s'effectue par un étudiant inscrit dans les mêmes cours que

-
1. Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées, journal officiel n° 36 du 12 février 2005: «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.»
 2. Depuis 2005, l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap recensés dans tous les types d'établissements du supérieur sur le territoire français est en moyenne de 13,6% par an (pour l'université: 6348 étudiants en 2005-2006, 16 567 en 2013-2014) [En ligne]. https://www.sup.adc.education.fr/handiu_stat/hdrec.htm
Pour l'université dans laquelle prend place cette étude, le service accueil handicap, créé en 2003, accompagne plus de 300 étudiants en situation de handicap (soit, pour l'année universitaire 2015-2016, 1,35% de l'effectif des étudiants inscrits).
 3. *Charte université-handicap* – 2012 (mise à jour du texte de 2007). Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé, ministère des Cohésions sociales et de la Solidarité. <http://media.education.gouv.fr>
 4. *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université* – 2012. Conférence des Présidents d'Université (CPU). <http://www.cpu.fr/wp-content/uploads/2012/11/Guide-handicap-BAT2.pdf>

l'étudiant en situation de handicap, qui ne peut pas écrire sinon difficilement, ou qui est dans l'impossibilité d'assister au cours. Elle fait l'objet d'un contrat rémunéré⁵.

Que dire du dispositif à partir des expériences des étudiants impliqués dans cette activité? Nous étudions les éléments qui le particularisent, selon une perspective de l'ergonomie centrée sur l'analyse de l'activité, prenant en compte la diversité des situations et le point de vue des acteurs. Notre ambition est de dégager des éléments favorables à l'efficacité du dispositif et de les mettre en perspective sur des questions posées à l'université par les étudiants en situation de handicap. Après un descriptif du cadre et du contexte dans lesquels s'inscrit notre problématique, ainsi que de la méthodologie employée, nous présentons nos résultats qui s'articulent autour des caractéristiques de l'activité prise de notes et des aspects relationnels. La discussion nous permet d'avancer des propositions pouvant faciliter l'inclusion en milieu universitaire.

Cadre et contexte

Inclusion et accompagnement

La notion d'« assistance » présente jusqu'alors dans les lois concernant la personne en situation de handicap sous-tendait l'idée de « prise en charge », où il s'agissait de « faire pour » et quelquefois de « faire à la place de ». Aujourd'hui, l'accompagnement de la personne « autrement capable » (Plaisance, 2009) se substitue à l'assistance et s'inscrit dans l'objectif d'établir une société inclusive. Cet objectif implique d'éviter une surreprésentation de besoins centrés sur l'individu, et trop de subordination à la compensation des incapacités pour privilégier les obstacles de l'environnement (Gardou, 2013). Dans cette visée, l'action sur l'environnement prime pour le rendre accessible à tous, mais l'on ne doit pas oublier de considérer la singularité de chacun pour concevoir les adaptations. Ici, « adapter » c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap (Sarralié et Vergnaud, 2006).

L'accompagnement est une coproduction entre l'accompagnant et la personne en situation de handicap, car celle-ci doit « sans cesse s'efforcer d'objectiver ses attentes et ses demandes » (Stiker, Puig et Huet, 2009). L'étudiant en situation de handicap n'est plus simple bénéficiaire, mais « acteur de son propre apprentissage » (Philion, 2010); le preneur de notes, pas uniquement prestataire, mais médiateur.

Cette coproduction se déroule sous le signe du handicap qui, dans notre société, suscite étrangeté et anormalité, et renvoie à l'image de nos propres limites et faiblesses (Korff-Sausse, 2011). Sa rencontre engendre des mouvements psychiques de

5. Le travail est rémunéré sur la base de deux forfaits selon le support du cours:
Forfait 1 : un cours retapé à la maison ou pris en notes lors du cours sur ordinateur tout au long du semestre (13 semaines) et envoyé par mail aux étudiants en situation de handicap (forfait de 20 heures rémunérées au taux horaire brut en vigueur à l'université).
Forfait 2 : un cours photocopié au service accueil handicap tout au long du semestre (13 semaines) et transmis aux étudiants en situation de handicap (forfait de 10 heures rémunérées au taux horaire brut en vigueur à l'université).

fond pas toujours conscients (Morvan, 2010). Ainsi, le preneur de notes, comme tout accompagnant, entre dans une relation qui n'est pas sans provoquer des remaniements de soi dans la confrontation avec l'altérité.

La prise de note : activité pour soi, activité adressée à un autre

La prise de notes, acte de production mettant en œuvre la pensée, s'interroge aujourd'hui selon le support utilisé, papier ou fichier numérique (Mueller et Oppenheimer, 2014), sa structure (*mind map* par exemple) et ses usages partagés via les réseaux sociaux. Elle demande une orientation de l'activité, et évolue sur le temps du parcours universitaire (Clerehan, 1995). Noter est une activité complexe, qui implique l'activation de processus de compréhension et de production : « Le preneur de notes 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 » (Piolat et Boch, 2004, p. 133). Si c'est une simple copie de ce qui est entendu, il n'y a pas appropriation, c'est un geste mécanique étranger à son auteur.

Dans notre recherche, la prise de notes n'est pas pour soi, c'est une « activité adressée » (Clot, 1999) à un autre en situation de handicap. De nouvelles questions surgissent alors : le preneur de notes écrit-il pour un étudiant en situation de handicap comme il le ferait pour un copain et, si ce n'est pas le cas, comment les ajustements peuvent-ils se mettre en place, et quels sont-ils? Comment le receveur peut-il faire en sorte que cette trace élaborée par un tiers puisse devenir sienne, l'acte d'écriture des notes étant éminemment personnel? C'est en cela que nos deux protagonistes, preneur de notes et étudiant en situation de handicap, sont inscrits dans une activité partagée, étant amenés à conjuguer leurs compétences et leurs différences pour créer un ajustement l'un à l'autre possible et coconstruire dans la relation.

De l'artefact à « l'instrument subjectif » : la contribution de la théorie instrumentale

La prise de notes est l'artefact médiateur de l'activité au cœur d'une relation entre preneur de notes et étudiant en situation de handicap. La théorie instrumentale de Rabardel⁶, reposant sur la distinction « artefact-instrument⁷ », donne une place centrale au sujet psychologique et aux médiations, où « l'artefact en situation est inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet » (Rabardel, 1995, p. 49). Le sujet ajuste l'artefact en élargissant ses propriétés ou en le transformant pour l'objet de son activité. Ce processus de transformation (*instrumentalisation*) marque l'appropriation par le sujet de l'artefact. Il s'accompagne

6. La théorie instrumentale de Rabardel (1995, 2005) s'inscrit dans le prolongement des travaux vygotskiens (Vygotski, 1997) sur les outils et les signes pour rendre compte des médiations de l'activité. Elle s'ancre dans les théories de l'activité de l'école soviétique, où l'activité est au cœur du développement, et dans la filiation piagétienne (avec le concept de schème). Dans le domaine de l'éducation, cette théorie a été mobilisée dans différentes recherches visant à comprendre les apports des instruments dans les processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

7. Emprunté à l'anthropologie, le terme artefact désigne de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine, susceptible d'un usage, élaborée pour s'inscrire dans des activités finalisées. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Pour ce qui nous intéresse ici, l'artefact est constitutif de l'« instrument » au sens de la théorie instrumentale.

d'un second processus (*instrumentation*) qui transforme chez le sujet ses schèmes d'utilisation de l'artefact⁸. Cette double transformation donne à l'instrument son caractère « subjectif » et renvoie aux « genèses instrumentales » se produisant au cours du temps.

Mais à quelles conditions un preneur de notes transforme-t-il un instrument « pour lui » en instrument pour l'étudiant en situation de handicap ? À quelles conditions ce dernier peut-il faire de la prise de notes un instrument d'apprentissage sachant que ses marges de manœuvre peuvent être réduites pour remanier la prise de notes reçue ? Béguin (2003, 2005) souligne l'importance de l'activité dialogique dans les genèses instrumentales entre le concepteur de l'artefact (dans notre cas, le preneur de notes) et celui à qui il est destiné (l'étudiant en situation de handicap). L'instrument se développe à la mesure du dialogue, dans un processus relevant d'« apprentissages croisés », fondamentalement situé dans l'action. Notre étude suppose donc de considérer l'activité du preneur de notes, mais aussi celle de l'étudiant en situation de handicap. Comment la prise de notes va-t-elle pouvoir se coconstruire ?

Perspectives nouvelles et développement

Aux deux acteurs principaux de la situation étudiée s'ajoutent d'autres sujets. Pour la communauté universitaire, notamment, les professionnels du service handicap, les enseignants et d'autres étudiants qui contribuent à la compréhension et à l'enrichissement de la prise de notes. La relation duelle s'élargit alors à une « situation d'activité instrumentée collective » (Rabardel, 1995). Nous nous trouvons devant un système complexe de médiations où de multiples acteurs interviennent autour de la prise de notes, artefact lui-même jamais isolé d'autres artefacts dans les situations d'activités (la prise de notes étant rarement suffisante en elle-même). De plus, les artefacts ont « une signification incorporée dans une pratique sociale » (Rabardel, 1995, p.34), et comprendre les médiations dans l'usage suppose aussi de rendre compte des dimensions collectives, et plus largement de l'évolution des contextes dans lesquels prend place l'activité étudiée.

Pour l'université, le contexte de l'inclusion marque l'une de ces évolutions, et l'accent mis sur la réussite conduit à se pencher sur les chemins singuliers des étudiants en situation de handicap. Si des facteurs sont défavorables, le plein usage des ressources externes (tel un dispositif de prise de notes) ou le développement de ressources internes (telles les compétences) sont entravés. Œuvrer pour le développement appelle à s'interroger sur l'organisation collective pour accroître les potentialités à mobiliser les ressources et favoriser, en particulier, le déploiement des genèses instrumentales au cours de l'activité située. Les théories développementales, du point de vue du sujet, montrent le poids de l'inventivité pour faire face aux situations de handicap (Gouédard, Folcher et Lompré, 2012; Gouédard, 2015).

8. L'instrument est donc constitué d'une part par un artefact et, de l'autre, par la manière dont le sujet organise son activité avec l'artefact, ce que l'on appelle ses schèmes d'utilisation. L'instrumentalisation serait plus « accommodatrice » et l'instrumentation plus « assimilatrice », selon les termes piagétiens.

Méthode

Nous entrons dans la problématique par la double facette du dispositif pour mettre en évidence ce qui favorise l'activité partagée afin que puissent s'instancier l'accompagnement et les genèses instrumentales.

Notre recherche s'appuie sur vingt entretiens semi-directifs. La collecte des données s'est déroulée en deux temps : onze entretiens menés auprès des étudiants en situation de handicap, puis neuf entretiens menés auprès des preneurs de notes. L'établissement de la liste des contacts possibles s'est fait en collaboration avec le service handicap, dans le souci de rendre compte au mieux de la diversité des étudiants en situation de handicap et des situations dans lesquelles ils s'inscrivent. Ceux qui ont répondu favorablement à notre appel se distinguent par la nature de leur handicap (visible ou invisible), leur niveau de formation et la possibilité (ou l'impossibilité) de venir à l'université⁹. Les preneurs de notes ont une expérience variable de leur tâche (entre quelques mois et trois ans)¹⁰.

Le délai entre les deux phases de collecte et les aléas du terrain ne nous ont pas permis d'établir une correspondance, deux à deux, entre les acteurs (à une exception près). Si cet appariement était propice à saisir des phénomènes sur l'activité partagée en partant du cœur de la dyade, notre collecte présente l'avantage d'élargir le réel à de nouvelles situations d'activité (les preneurs de notes travaillant pour d'autres étudiants en situation de handicap), mais nous portons un regard croisé et transversal entre les deux ensembles d'entretiens.

De nature exploratoire, la grille d'entretien pour les étudiants en situation de handicap visait à saisir comment ils font usage des ressources mobilisées pour suivre leur formation¹¹. Notre questionnement cherchait à comprendre comment s'établit

9. Pour les onze étudiants en situation de handicap interrogés (âgés de 18 à 32 ans), on relève deux cas de difficultés d'ordre moteur (myopathie et tétraplégie), deux malvoyants, un malentendant, un étudiant qui présente une dyslexie et une dyscalculie et cinq autres atteints d'autres troubles (handicaps invisibles ou maladies invalidantes). Alors que trois assistent au cours de manière épisodique, les huit autres y sont assidus, mais sont dans l'impossibilité d'écrire ou incapables d'une prise de notes efficiente (comme l'impossibilité d'écrire suffisamment rapidement pour suivre le rythme du cours). Six étudiants sur onze sont en 1^{re} année de formation, quatre poursuivent leurs études en 2^e ou 3^e année de licence et une étudiante est inscrite en master après un parcours complet fait dans la même université. Ils étudient dans le domaine des sciences humaines et sociales, sauf deux qui préparent une licence de cinéma. Quatre bénéficient d'un « tutorat » pour un soutien pédagogique complémentaire selon les besoins (aide méthodologique, soutien aux révisions, etc.).
10. Les preneurs de notes interrogés travaillent pour un ou plusieurs étudiants qui se répartissent de même dans différentes catégories de handicap : deux ont un handicap moteur, trois des troubles sensoriels, trois des troubles d'apprentissage (dyslexie ou dyspraxie), d'autres un handicap invisible. Six preneurs de notes ont pu lier connaissance avec « leurs » étudiants en classe ; trois (l'un travaillant pour cinq étudiants) ne savent « rien » sur la personne à qui ils adressent leurs notes. Ces étudiants « preneurs de notes », inscrits dans des cursus de formation différents (droit, informatique, arts plastiques, sciences humaines), sont majoritairement en 3^e année de licence.
11. La grille d'entretien englobait différentes thématiques interrogeant l'étudiant sur son parcours et l'évolution de ses besoins, son système de ressources humaines ou techniques, en lien avec l'accompagnement pédagogique à l'université ou hors université. Nous invitons l'étudiant à décrire ce système en relation avec des situations d'activités concrètes et diverses, et à parler de la manière dont ont été surmontées les difficultés ou à décrire celles non résolues. Compte tenu de l'importance donnée par les étudiants à l'accessibilité aux cours, de nombreuses questions relatives à la prise de notes étaient déployées, par exemple : que fait le preneur de notes pour vous, avec vous ? Avez-vous toujours eu le même preneur de notes ? Lui avez-vous donné des consignes particulières ? Comment fonctionnent les échanges ? Que serait la prestation « prise de notes » dans l'idéal ?

la relation avec le preneur de notes, la nature des échanges avec lui, ce qu'il advient des notes et leurs usages. La grille pour les preneurs de notes visait à identifier les spécificités de leur activité (ce qui la favorise ou ce qui y fait obstacle) et la façon dont la prise de notes s'ajuste en fonction des besoins identifiés¹². L'analyse qualitative croisée des entretiens suit une démarche inductive procédant par des allers-retours systématiques entre ce double recueil, afin de dégager progressivement des phénomènes marquants qui guideront la présentation des résultats. En partant de la tâche à accomplir et de sa mise en place, nous décrivons ces phénomènes, relatifs à la complexité du rapport tâche/activité, aux sources de variation de l'activité, à son déroulement temporel et aux genèses. Des verbatim choisis illustrent nos résultats.

Résultats

La mise en place du service

Les étudiants en situation de handicap soulignent qu'ils ne savent rien du preneur de notes qui leur sera attribué et vivent le service comme très aléatoire (« *Tomber ou non sur un bon preneur de notes.* ») Les preneurs de notes ont peu ou pas de renseignements sur le destinataire, seuls un nom et un courrier électronique pour transmettre les notes. La consigne est vague (« *On m'a dit : tu prends des notes* ») ou réduite à l'exigence d'une transcription (« *Le but était que je marque absolument tout ce que le prof disait, même si moi ça me paraissait évident.* ») La mise en relation des deux protagonistes n'est que virtuelle, la possibilité d'une rencontre laissée entre leurs mains. Ces éléments succincts conduisent les preneurs de notes à exprimer des craintes sur la qualité de leur prestation.

Une rencontre singulière

Pour les preneurs de notes, la rencontre se teinte d'appréhension (« *On est gêné... c'est normal... Je pense qu'on ressent tous ça* ») mêlée au désir d'apporter une aide dont la gratification financière surprend : « *En fait, je l'aurais fait bénévolement* » ; « *Je fais ça comme je pourrais donner mes cours à d'autres personnes qui n'étaient pas là.* » Les étudiants en situation de handicap sont ambivalents dans leur présentation à l'autre : à la fois il y a gêne, pudeur – « *ce n'est pas spontané de ma part d'aller voir les gens* » – et désir que l'autre connaisse bien le problème. L'incompréhension s'installe lorsque le handicap est invisible; les preneurs de notes restent sans indices pour orienter leur travail (« *elle paraît normale* ») et n'osent pas toujours poser des questions.

12. La grille d'entretien pour les preneurs de notes s'organisait autour de questions générales, telles que : pouvez-vous me parler de ce qui vous a amené à devenir preneur de notes? Pourriez-vous me parler de votre travail de preneur de notes? (Depuis quand? Quels sont les besoins de l'étudiant pour qui vous travaillez? Comment le service handicap vous a-t-il accompagné dans cette tâche? Avez-vous noté des évolutions dans votre prise de notes? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?) Comment s'organise le travail ensemble? Que trouvez-vous difficile/agréable dans ce travail? Si l'on vous demandait de qualifier l'activité « prise de notes » pour un étudiant, quelle expression donneriez-vous?

Pour certains, la rencontre n'a jamais lieu par absence en cours de l'étudiant en situation de handicap ou par un phénomène d'anonymat fréquent dans les cours à l'Université: « *Il y a des gens, je ne sais pas à quoi ils ressemblent. Je ne les ai jamais vus.* » Cet anonymat est rarement levé, mais cela peut arriver : « *Je n'ai su que l'année dernière que c'était elle [...] elle l'a dit à haute voix dans un cours [...] c'est un handicap qui ne se voit pas [...] et depuis je suis allée la voir et je lui ai dit que je n'étais pas que preneuse de notes, c'est-à-dire j'envoie mes cours et ils se débrouillent. S'ils ont besoin d'aide, je leur explicite il n'y a pas de souci.* » La visibilité du handicap facilite la rencontre : « *Barbara a un handicap moteur, elle est malheureusement très vite visible à l'œil nu, donc je l'ai vue, je suis allée la voir.* » Cependant, tous ne cherchent pas la rencontre, comme le regrette cette étudiante souffrant d'une myopathie qui a cinq preneurs de notes dans ses différents cours : « *Je sais qu'ils sont dans la classe, mais je ne sais pas qui ils sont [...] ils ne viennent pas me voir au moment des cours; je trouve que c'est dommage, on pourrait se connaître en vrai.* »

Conditions de l'activité et sens donné à l'activité

Un aspect prégnant de l'activité concerne la gestion du temps. Pour éviter une réception tardive des notes, un envoi sous quarante-huit heures est imposé. Cela contraint ceux qui vont au-delà de la simple transmission de leurs notes : « *Retaper un cours n'est pas si simple que ça. Surtout au niveau de la pédagogie. Il faut que la personne comprenne.* » D'autres respectent sans difficulté ce délai : « *Je peux faire les modifications à la pause, et à la fin du cours je leur envoie les cours directement.* » L'activité est contrastée : de quelques heures pour reprendre un cours à un envoi quasi immédiat. Objet remanié ou objet (presque) brut, la variété des supports traduit des manières différentes d'organiser l'activité et engendre parfois des contradictions (transmettre vite / respecter ce qu'on croit bon de faire). Les destinataires mentionnent aussi des variations inhérentes à la diversité des preneurs de notes : « *Je me souviens qu'il y en avait une [...] elle écrivait, et même si je comprenais bien, elle étalait tout d'un seul bloc. J'ai une autre étudiante, c'est l'une des plus organisées. Elle ne me met pas tout en vrac, elle met tout bien mot à mot, bien organisé, bien structuré... Moi c'est vrai que je n'ai pas donné de consigne particulière, peut-être que j'aurais dû.* »

S'il connaît les besoins, le preneur de notes intègre des adaptations : « *Pour l'élève sourd [...] il me demande juste de lui envoyer les cours rapidement [...] Je n'ai pas besoin de m'adapter à lui. Par contre, l'autre élève qui est dyslexique, je ne peux rien écrire en majuscules [...] J'écris tout... même pour les maths, pas d'abréviations.* » Pour le destinataire, il n'est pas simple d'orienter l'activité : « *On ne sait pas soi-même forcément ce qu'on a besoin dès le départ, il faut que ce soit un échange.* » Or, pour les preneurs de notes les retours sont souvent minimaux lorsque les échanges sont virtuels : « *Juste un merci;* » « *quand on ne se connaît pas c'est difficile pour des gens, je pense, de dire je n'ai pas compris.* » Sans demande de modifications, la prise de notes est supposée convenir : « *Après je ne sais pas du tout si elle les lit ou si elle y travaille à la fin du semestre.* » Les difficultés surviennent parfois plus tard.

Source de variations, la présence ou non en cours de l'étudiant en situation de handicap influe sur les exigences de la prise de notes: « *La personne sourde elle est là [...] c'est plus facile pour moi [...] forcément elle va comprendre parce qu'elle a tout entendu* [présence de l'interprète]. » Cette manière d'appréhender l'activité n'est pas partagée par tous: « *Que la personne soit là ou non, j'écris tout.* » Pour tous les étudiants en situation de handicap, assister aux cours est déterminant: « *Il y a une difficulté avec juste le cours écrit. De reprendre bien le cours, c'est impossible.* » Mais les aléas qui entravent leur venue en cours sont nombreux.

Le déroulement temporel de l'activité

L'activité dépasse le moment d'écriture: il y a un avant et un après. *L'avant*, où se prépare l'activité, ne concerne qu'une exception dans notre corpus (l'étudiant Paul, sur lequel on reviendra plus loin). Sans rencontre, la première prise de notes « test » transmise évoluera ou non selon les retours. Ils apparaissent délicats: « *Le risque avec le preneur de notes c'est qu'il n'y a pas de dialogue [...] Moi ça va... j'arrive à donner mon opinion. Mais quelqu'un de timide, d'introverti, n'osera pas forcément.* » D'autres disent leurs difficultés à s'autoriser à faire des demandes au preneur de notes.

Pendant le cours, soit les preneurs de notes se concentrent sur leur propre usage de la prise de notes en vue d'en faire un instrument pour eux-mêmes (« *Je ne pourrai pas prendre des notes d'une autre manière.* ») Parmi eux, certains intègrent le souci d'enrichir ponctuellement la prise de notes pour l'autre absent du cours en veillant à la compléter sur certains aspects (souligner les mots sur lesquels l'enseignant a insisté, noter les anecdotes racontées, même si cela paraît futile, pour aider à l'évocation, etc.). Soit les preneurs de notes recherchent l'exhaustivité; l'artefact se transforme alors pour eux et pour l'autre: « *Je ne prends pas les notes de la même façon pour moi et pour quelqu'un d'autre;* » « *je prends absolument tout sans faire le tri.* » Mais cela, pour les deux, n'est pas nécessairement plus opératoire.

Si les deux acteurs sont assis côte à côte, la prise de notes peut s'étayer de moments de co-activité. La proximité offre des opportunités de clarification. Des incompréhensions, non résolues sur le moment, souvent à cause du rythme du cours, sont répertoriées par un signe sur les notes, indice utile pour les retravailler. Il y a co-conception de la prise de notes: « *Si je vois qu'elle ne note pas des trucs que je trouve importants, je lui demande de noter [...] je lui donne aussi mes remarques personnelles directement [...] je ne relis pas toujours régulièrement mes cours et trois jours après j'ai déjà oublié. Or, c'est le plus à ajouter.* » La prise de notes dépend des supports pédagogiques. Mis à disposition avant ou pendant le cours, ils orientent l'activité du preneur de notes (pour sélectionner l'information orale, structurer l'écrit) et influent sur celle de son protagoniste qui, lorsque cela est possible, les annote.

Dans *l'après*, le preneur de notes peut retravailler l'écrit: relire pour corriger, reformuler, restructurer, le compléter (« *J'aime en fait rajouter des articles que j'ai trouvés...* ») De même, son protagoniste prolonge l'activité lorsque cela lui est possible. Quelques-uns s'appuient sur d'autres prises de notes disponibles: « *Si j'ai un problème, je récupère les cours sur Facebook, car certains étudiants y mettent leurs*

cours chaque semaine.» Les étudiants élaborent ou mobilisent de nouvelles ressources qui dépassent la simple relecture des notes. Parfois, la co-activité perdure au-delà des séances, par enrichissement mutuel de la prise de notes à partir des lectures de l'un ou l'autre.

Prise de conscience et genèses instrumentales

L'adaptation nécessite une prise de conscience et suppose d'analyser pertinemment les situations. Le questionnement autour de la prise de notes lance un processus de genèse instrumentale prenant sa pleine dimension par le dialogue. Les deux cas suivants l'illustrent.

Katia, preneuse de notes pour Christine, sait seulement qu'elle ne peut assister aux cours du matin en raison de son handicap. Katia s'est cependant aperçue des difficultés de compréhension de Christine, et s'est remise en question. Plutôt que d'être simple scribe, Katia essaie désormais de s'appropriier le cours pendant son déroulement : « *Maintenant j'écoute l'enseignant, puis ensuite j'écris [...] Comme moi je comprends mieux, je déduis que Christine comprend mieux aussi [...] J'écris moins qu'avant, mais il y a plus d'informations.* » Par souci d'assimiler son cours pour elle, mais aussi pour l'autre (*processus d'instrumentation*), sa prise de notes s'est transformée. Katia structure aussi différemment sa copie, distinguant ce qui est noté au tableau de ce qui relève de l'explication orale : elle accommode l'artefact selon ce qu'elle pense utile pour l'autre (*processus d'instrumentalisation*). C'est à l'occasion de travaux en commun et selon la nature des questions posées par Christine en cours qu'elle s'est aperçue d'incompréhensions. La re-conception de l'artefact repose donc sur des interférences entre l'activité de l'une et de l'autre, mais les besoins de l'autre sont seulement devinés. Katia suppose que Christine est satisfaite tout en se demandant si elle oserait lui exprimer ses difficultés.

Paul a progressivement élaboré un artefact pour guider l'activité du preneur de notes selon un format type (titres, sous-titres, alinéas, codes couleur) qui tient compte de sa dyslexie et de sa dyscalculie. Mais tout n'est pas prévisible et il se heurte en cours de statistiques à un problème : « *Ce n'est pas la preneuse de notes qui prend mal ses cours, il y a un autre problème qu'il faut gérer.* » En essayant d'explicitier ses difficultés, Paul a pris conscience qu'il retrouvait des difficultés proches de celles rencontrées dans l'écrit littéral, « *un problème de mise en lien des informations* ». Il a saisi l'importance de décliner de nouvelles règles pour présenter l'information (tableaux synthétiques, détail des étapes pour les calculs, etc.), et ajuster la prise de notes, par le double processus de genèse instrumentale (*instrumentation et instrumentalisation*), pour qu'elle soit instrument.

Prise de notes et genèses dans la relation

Un regard diachronique sur les entretiens révèle des genèses de l'ordre de la relation entre les deux acteurs du dispositif. Elles prennent la forme de ruptures lorsqu'il y a déception ou, au contraire, la recherche de collaborations suivies.

La rupture est une genèse, car, confrontés à des difficultés délicates, certains étudiants prennent des initiatives pour trouver un preneur de notes répondant à

leurs besoins : « *Ça n'a pas vraiment marché [...] je me suis rendu compte que si je n'assistais pas aux cours c'était difficile pour la preneuse de notes de m'expliquer le cours.* » Ce problème est survenu seulement lorsqu'il l'a contactée en fin d'année, mais il s'est arrangé pour la rentrée à trouver lui-même une étudiante dans ses cours : « *C'est un contact personnel [...] c'est une bonne étudiante, qui a de bonnes notes. Ses cours sont tapés, donc lisibles et parfaits.* » Il souligne qu'avec elle il travaille ses notes pour les matières compliquées et qu'ils révisent aussi ensemble. Cet exemple est loin d'être un cas isolé, d'autres prennent les devants : « *J'avais deux amis dans le même cours et, comme en fait on révisait ensemble, c'était plus facile comme ça : le contact est déjà installé. Ce sont mes amis, eux ils connaissent mon handicap.* » Ces initiatives restent possibles seulement si l'étudiant a un contact avec ses pairs. On remarque que les protagonistes s'arrangent pour s'inscrire dans les mêmes groupes afin de développer une relation à la fois amicale et studieuse.

Pour les preneurs de notes, la collaboration est une occasion d'ajuster progressivement la prise de notes : « *Il y a deux étudiants que je suis depuis trois ans avec qui je suis devenue amie [...] et à force de se connaître, euh, parce que je travaille aussi avec les personnes, la personne dyslexique je l'aide à réviser, je sais de quoi elle a besoin, je sais ses problèmes, j'ai pu sortir au fil du temps des cours directement adaptés à elle.* »

Le souhait de collaborations, lorsqu'il y a affinités, montre qu'ils conçoivent le service dans la relation à l'autre; elle permet le passage de « simple transmetteur » à une position de « médiateur » : « *Il a fallu que je m'adapte et qu'elles s'adaptent aussi et vraiment c'est un apport personnel génial, ça permet de se faire des amis aussi [...] J'apporte du soutien pour certaines personnes parce que je les connais [...] Quelqu'un qui vous dit qu'il n'a pas compris on ne va pas lui répondre ce n'est pas mon problème.* »

L'aspiration aux échanges est forte. Les preneurs de notes qui ont noué un contact amical avec l'étudiant en situation de handicap directement dans le cours plaident pour que le service handicap favorise la mise en lien dans l'optique d'améliorer la prestation : « *Moi j'ai la chance de savoir qu'il est dyslexique, donc je peux m'adapter [...] je me dis que les autres qui se connaissent moins, ça pourrait les aider à comprendre.* » Ceux qui sont dans une relation virtuelle formulent le même souhait. D'autres sollicitent des rencontres entre preneurs de notes pour enrichir leur activité. Cette quête d'échanges, formulée par les deux acteurs, est parfois de l'ordre de la recherche d'amitiés.

Discussion

La prestation ne se réduit pas à la prise de notes, il faut que celles-ci soient accessibles, c'est-à-dire qu'elles parviennent dans les délais au destinataire, qu'elles soient lisibles et compréhensibles. Le service handicap pose les choses à minima : aux acteurs de définir la tâche et l'activité. Cette définition passe par l'élaboration d'une relation.

Les représentations du handicap chez les professionnels s'organisent autour du signe visible de l'« atteinte », de son retentissement fonctionnel, ou bien encore à partir

d'interrogations sur la façon dont le sujet vit son handicap et les attitudes de son entourage (Morvan, 2010). Ces diverses représentations coexistent et agissent sur leurs interventions. Nous les retrouvons dans nos entretiens pour les preneurs de notes. Leurs craintes de ne pas savoir s'y prendre révèlent une gêne. Selon Stiker (2013), c'est l'expression d'une peur associée au handicap qui bouscule l'ordre des choses et qui se traduit par la peur de mal faire¹³.

L'étudiant en situation de handicap ressent sa dépendance dans l'attente des notes; il se sent différent sous le regard des autres devant son impossibilité à écrire ou parce qu'il reçoit une aide qu'on lui attribue; il éprouve la honte dans une interaction obligatoire, à l'image d'une démarche auprès de l'enseignant pour lui parler de ses difficultés¹⁴. Pour lui, le recours à la prise de notes par autrui vient confirmer ses besoins, et c'est parfois l'occasion d'en prendre conscience.

La « prise de notes » est au cœur d'une relation qui est une variable incontournable de l'activité. Assister aux cours en est une autre. Ces variables s'imposent pour que la prise de notes devienne un instrument pour l'apprentissage. C'est dans l'usage que les propriétés de la prise de notes évoluent, par retour sur l'activité, et dans une triple médiation, à l'objet de l'activité, à soi et aux autres. Dans notre corpus, les trois quarts des étudiants ont pu, plus ou moins aisément, établir un contact en cours qui participe à l'évolution des supports. Lorsque les besoins sont seulement supposés, l'orientation de l'activité reste délicate. Par contre, les situations de co-activité contribuent grandement à cette orientation : pour le preneur de notes, c'est une occasion de prendre connaissance des besoins de l'étudiant; et, pour ce dernier, c'en est une de s'interroger sur ses besoins. Sans échange, le service se ramène à une prise de notes pour soi. Seul l'échange permet, au regard de la tâche, une coopération. Lorsqu'il se prolonge par une relation plus soutenue, c'est l'activité qui se modifie par une collaboration visant un même objectif : la compréhension du cours pour une réussite aux examens. Ce passage d'une coopération à une collaboration est indissociable de la dimension relationnelle qui va de pair avec une évolution des postures. Par l'attention à l'autre, le preneur de notes progresse vers une meilleure adaptation aux besoins ; par la confiance qu'il laisse s'installer, l'étudiant en situation de handicap rentre pleinement dans son statut d'étudiant. En partageant la tâche et en déployant l'activité, les deux acteurs vivent une forme d'accompagnement au sens où « toute forme d'accompagnement est être avec et aller vers » (Paul, 2004).

Si cette relation peut évoluer vers la camaraderie ou l'amitié, elle garde une spécificité qui réside dans une asymétrie. Les deux étudiants en relation ont le même statut, peuvent partager les mêmes ambitions d'avenir, mais l'un a une mission envers le second et il remplit un rôle que l'autre ne peut pas tenir : en cours, l'un a la capacité de réellement prendre des notes, l'autre non. Dans une optique inclusive,

13. Cet impact du handicap chez les preneurs de notes se retrouve quand ils disent accomplir une « bonne action ». Dans notre culture, au-delà des lois et des discours, tout service aux personnes en situation de handicap porte la marque d'une vocation ou d'un idéal pour lequel il serait inconvenant de toucher de l'argent (Grim, 2013).

14. Nos entretiens recourent les nombreux témoignages des jeunes en situation de handicap sur leurs difficultés à gérer la distance aux autres, entre anxiété d'une intrusion et désir de fréquentation (Gardou, 2009).

nos résultats soulignent le besoin d'une formation à l'accompagnement pour les étudiants¹⁵, qui pourrait s'appuyer en particulier sur une réflexion autour de l'activité « prise de notes » et ses conceptualisations sous-jacentes, et où pourraient être explorées les possibilités d'une prise de notes collaborative. Ce besoin va de pair avec d'autres questionnements soulevés sur le plan de la structuration du service. L'un d'entre eux concerne la séparation de deux dispositifs actuels, fragmentant l'activité : la prise de notes et le tutorat¹⁶. Notre problématique s'inscrit aussi dans une perspective systémique plus large et pourrait s'enrichir par des entretiens auprès des autres acteurs de l'université.

Conclusion

Notre étude souligne que la transformation d'une activité pour soi en activité pour autrui ou l'installation d'une coconstruction ne sont pas aisées. Aux caractéristiques attachées au handicap s'ajoutent souvent d'autres types de difficultés pour que s'établisse une relation étudiant preneur de notes et étudiant en situation de handicap. Pour nous, la réussite passe par l'analyse fine des situations et la mise en place d'un accompagnement. Un « service handicap » pour optimiser ses prestations doit s'appuyer sur ces deux éléments.

Nous soulignons l'intérêt de prendre une perspective diachronique pour saisir la manière dont les sujets transforment leur activité afin d'évoluer sur leur parcours universitaire. Rabardel (2005) propose de différencier ce dont le sujet est potentiellement capable, sa capacité, d'avec son pouvoir d'agir, ce qui lui est effectivement possible au regard d'une situation donnée. Un agir se décrit, au-delà de son rapport à l'objet de l'activité, comme comprenant aussi « les autres rapports constitutifs de l'action, rapport à soi, aux autres, à la société via les diverses institutions dans lesquelles elle s'incarne » (Rabardel, 2005, p. 18). Nos résultats confirment ce que l'auteur postule : les situations diminuant le pouvoir d'agir sont aussi des occasions de genèses qui, produisant des ressources, vont ouvrir le champ des possibles. C'est dans cette tension, entre pouvoir d'agir et capacité d'agir, que se construit l'accompagnement.

Il restera singulier, car il dépend de la situation de chacun et d'un fort investissement dans une relation à l'autre considéré comme sujet. Il suppose une subtilité

-
15. Un élément constitutif de formation libre, intitulé « Accompagnement des personnes handicapées », a vu le jour récemment dans l'université. Il est ouvert prioritairement aux étudiants contribuant aux compensations. L'objectif principal est d'offrir aux étudiants une formation afin d'améliorer la qualité des aides qui sont apportées aux étudiants en situation de handicap (notamment, les notes de cours et les secrétariats d'examens).
 16. Le *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université* (op. cit. note 4, p. 40-41) précise que le tutorat est un type d'accompagnement visant fondamentalement à développer l'apprentissage de l'autonomie et l'acquisition des méthodes de travail, génériques ou disciplinaires. Pour les étudiants handicapés, il s'agit de mettre en place un véritable soutien méthodologique, un accompagnement des connaissances acquises sans remplacer l'investissement personnel de l'étudiant. La reprise des cours, autre dispositif recommandé mais qui n'est pas encore mis en place à ce jour dans cette université, est une aide apportée à l'étudiant handicapé sur la compréhension de certains concepts développés durant un cours ou des travaux dirigés. Il s'agit d'une véritable reprise du cours par le professeur ou un étudiant avancé (doctorant si possible), y compris pour un étudiant qui n'a pu assister physiquement à la séance initiale.

des pratiques et des postures « qui, à l'évidence, ne peuvent être simplement thématisées en règles de choses à faire ou à ne pas faire : l'accompagnant est sans cesse renvoyé à une interrogation sur sa façon personnelle de se positionner et d'agir » (Stiker, Puig et Huet, 2009, p. 13). Cette subtilité s'exerce entre deux écueils : une centration excessive sur les besoins particuliers et l'illusion d'une « accessibilité universelle »¹⁷ facilement à portée de main.

Peut-on penser pouvoir prendre des notes utilisables par tous? Le handicap particularise, ce qui ne veut pas dire singularise au sens de stigmatiser, mais signifie la nécessité d'adaptations qui s'individualisent, et s'adressent à des jeunes, étudiants comme les autres, mais qui demandent à être reconnus dans leur différence. Nos étudiants décrivent des aléas divers qui les placent vite dans des écarts qui entravent leur participation avec un sentiment, bien qu'ils bénéficient d'un preneur de notes, de se situer à la marge, dans des espaces de « liminalité » (Murphy, 1987).

L'inclusion à l'université reste un défi¹⁸. L'investir permet d'aborder des enjeux généraux. Les nécessités sociétales d'une acquisition de connaissances toute la vie, les possibilités technologiques d'accès aux savoirs bouleversent les rapports université, savoir et enseignement. À l'enseignement classique se substituent des modes de transmissions qui s'apparentent à l'accompagnement, autour de connaissances partagées, portées par des supports transformant les temporalités et les chemins d'accès au savoir. S'intéresser à la réussite de ces étudiants doit contribuer à mieux discerner et maîtriser ces évolutions.

17. « On entend par *conception universelle* la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. » Article 2 de la convention de l'Organisation des Nations Unies (ONU) relative aux droits des personnes handicapées adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 et entrée en vigueur le 3 mai 2008.

18. En 2011, une étude de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) montre un accès à l'enseignement supérieur favorisé par les politiques inclusives, mais qui demeure difficile, les systèmes éducatifs ne mesurant pas toujours les obstacles que peuvent rencontrer ces jeunes et les facteurs permettant suivi, continuité et cohérence de leurs parcours. La référence à l'inclusion conduit, au-delà d'un simple accueil à l'université, à l'exigence faite au système éducatif d'assurer leur réussite. Cela ne va pas de soi. Voir OCDE (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi. Politiques d'éducation et de formation*, Éditions OCDE. doi: 10.1787/9789264111714-fr

Références bibliographiques

- BÉGUIN, P. (2003). Design as a mutual learning process between users and designers. *Interacting with Computers*, 15(5), 709-730.
- BÉGUIN, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 31-52). Toulouse : Octarès.
- CLEREHAN, R. (1995). Taking it down: Note-taking practices of L1 and L2 students. *English for Specific Purposes*, 14(2), 137-157.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- GARDOU, C. (dir.) (2009). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse : Érès.
- GARDOU, C. (2013). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Érès.
- GOUÉDARD, C. (2015). Concevoir des situations pour aider de jeunes aveugles à développer leur pouvoir d'agir. Dans F. Decortis (dir.), *L'ergonomie orientée enfants. Concevoir pour le développement* (p. 299-319). Paris : Presses universitaires de France.
- GOUÉDARD, C., FOLCHER, V. et LOMPRÉ, N. (2012). Une bibliothèque numérique à l'épreuve de la déficience : études de cas. *Activités*, 9(1), 78-105. Récupéré de <http://www.activites.org/v9n1>
- GOUÉDARD, C. et SARRALIÉ, C. (2014). La prise de notes : un enjeu pour les étudiants en situation de handicap. Actes du 49^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française (SELF) « Ergonomie et développement pour tous », La Rochelle, France, 1-3 octobre 2014.
- GRIM, O. R. (dir.) (2013). *Vers une socio-anthropologie du handicap*. Paris : L'Harmattan.
- KORFF-SAUSSE, S. (1996/2011). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Hachette.
- MORVAN, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*. Toulouse : Érès.
- MUELLER, P.A. et OPPENHEIMER, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.
- MURPHY, R. F. (1987). *Vivre à corps perdu*. Paris : Plon.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

- PHILION, R. (2010). L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs. Dans M. Cifali, M. Théberge et M. Bourassa (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 115-138). Paris : L'Harmattan.
- PIOLAT, A. et BOCH, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation* (p. 133-152). Paris : Dunod.
- PLAISANCE, É. (2009). *Autrement capables*. Paris : Autrement.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 11-29). Toulouse : Octarès.
- SARRALIÉ, C. et VERGNAUD, G. (2006). Le développement des compétences et l'adaptation des enseignements. *Actes du colloque inaugural de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA)* (p. 111-119). Suresnes : INS HEA.
- STIKER, H. J. (2013). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique*. Paris : Dunod.
- STIKER, H. J., PUIG, J. et HUET, O. (2009). *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod.
- VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (3^e éd.; traduit par F. Sève). Paris : La Dispute.