

Parcours d'étudiants handicapés : inclusion et préjugés dans l'enseignement supérieur brésilien

Jaciete BARBOSA DOS SANTOS*

Docteur en éducation du Programme d'études supérieures
en éducation et contemporanéité (PPGEduc/UNEB, 2013)
Professeur adjoint à l'université de l'État de Bahia/Brésil (UNEB)

Résumé: Ce travail est le résultat d'une enquête menée, dans le cadre d'une thèse de doctorat, au sein d'une université brésilienne de 2010 à 2013. Dans cette étude, nous essayons de déterminer dans quelle mesure les parcours inclusifs des étudiants handicapés sont marqués par des expériences stigmatisantes, ayant pour résultat la ségrégation et l'exclusion au sein de l'enseignement supérieur. Il s'agit d'une recherche qualitative qui vise à identifier et analyser, à la lumière de la théorie critique de la société, les parcours d'étudiants handicapés, en soulignant le rapport conflictuel à l'éducation inclusive du monde universitaire. L'enquête a été réalisée par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs avec les étudiants et d'un formulaire visant à caractériser l'université d'accueil. Les résultats montrent que les actions en faveur de ces étudiants sont peu visibles, même s'il n'y a pas de résistance à l'égard de la notion d'inclusion et que les étudiants ont trouvé par eux-mêmes les moyens de surmonter des difficultés spécifiques.

Mots-clés: Handicap - Inclusion - Préjugés - Théorie critique de la société - Université.

The educational path of disabled students: inclusion and prejudices in Brazilian institutions of higher learning

Summary: From a doctoral thesis released in a Brazilian university from 2010 to 2013, we try to know how the academic careers of students with disabilities are marked by stigmatizing experiences. This is a qualitative research that aims to identify and analyze these academic careers, as part of the Critical Theory, focusing on on situation of potential conflict regarding the inclusive education in the university setting. The study has been conducted through semi-structured interviews with students and a questionnaire to identify the host university. The results show that the disability is invisible, even if there is no resistance against the notion of inclusion. Further, the students contrive themselves to overcome their specific difficulties.

Keywords: Critical theory - Disability - Inclusion - Prejudice - University.

*. Mél: jbsantos@uneb.br ou jaciete@bol.com

DEPUIS 10 ans, l'accueil des étudiants handicapés a considérablement augmenté au Brésil. En effet, cette augmentation a été de 933,6 % entre 2000 et 2010 (Inep, 2012), passant d'environ 2 000 à 20 000 inscrits. Ces chiffres montrent également une sous-représentation de cette population (Inep, 2012). Les étudiants handicapés représentent moins d'1 % de l'ensemble des étudiants (6,3 millions d'étudiants inscrits), alors que 24 % de la population générale vit avec une incapacité. Les recherches sur la formation des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur sont récentes au Brésil. Tandis que les premières études sur le sujet datent de 1998 (Moreira, 1998), Ferreira et Bueno (2011) ont montré que ce thème a été peu étudié ces 20 dernières années. Par ailleurs, les *Disability Studies*, peu représentées au Brésil, ont montré que les liens complexes entre préjugés, inclusion, handicap et université ont été peu étudiés dans l'enseignement supérieur. Ainsi, « *le handicap y est considéré comme une forme particulière de l'oppression sociale, telle que celle subie par d'autres groupes minoritaires, comme les femmes ou les noirs* » (Diniz, 2007, p. 16).

Ce point de vue contraste avec les significations historiquement attribuées à l'invalidité, relevant d'une tragédie personnelle et/ou familiale. Pour les théoriciens du modèle social (Diniz, 2007 ; Santos, 2010 ; Medeiros, 2010), les inconvénients découlant de la déficience ne sont pas simplement une question de nature biologique. En effet, puisque « *les contextes sociaux sont peu sensibles à la compréhension de la diversité corporelle en tant que modes de vie différents* » (*ibid.*, 2007, p. 8), ils ne les prennent pas en compte. Tenir compte du handicap en tant que prérogative de la justice sociale impose de l'intégrer dans les questions relatives aux droits de l'homme et de reconnaître comme légitime la discrimination positive pour compenser les inégalités sociales.

En ce sens, le Brésil s'est officiellement engagé dans le mouvement inclusif, non seulement par la ratification des différentes conventions internationales, mais aussi et surtout pour avoir inscrit dans sa législation de nombreux dispositifs propices à un changement de regard sur le handicap. Pourtant, bien que l'accès aux établissements universitaires soit garanti par la loi, ces institutions sont loin de remplir les conditions nécessaires pour faire de l'inclusion sociale une réalité. En principe, les universités doivent offrir des conditions favorisant l'insertion des personnes handicapées.

Ainsi, malgré une difficulté à remplir sa mission de service public, l'université accueille des étudiants handicapés. Ils font désormais partie du paysage universitaire et attirent les regards, car le handicap ne passe jamais inaperçu. Pour Amaral (1995, p. 112.), « *il menace, désordonne, mobilise. Il représente ce qui est au-delà du prévu, du symétrique, du beau, de l'efficace, du parfait* ». Dans ce cadre, on peut s'interroger : comment se construisent les parcours de ces étudiants à l'université ? Dans quelle mesure leurs parcours sont marqués par des formes de discrimination et de marginalisation ? Nous partirons ici de l'hypothèse que les trajectoires des étudiants handicapés sont marqués par les préjugés se matérialisant par des processus de discrimination et de marginalisation, en s'appuyant sur les travaux de l'école de Francfort et de la théorie critique.

À partir de ce point de départ, se pose aussi la question des stratégies employées par ces étudiants afin de terminer leur cursus universitaire. En ce sens, il s'agira de

s'interroger sur les ressources leur permettant d'y parvenir. Dans cet article, nous nous pencherons sur ces questions par le biais de la présentation d'une partie des résultats des recherches menées dans la ville de Salvador, capitale de l'État de Bahia (Brésil), entre 2010 et 2013, au sein d'une université publique.

Au niveau méthodologique, nous nous sommes appuyés sur deux méthodes. La première a été la réalisation d'entretiens semi-directifs centrés sur les parcours universitaires des étudiants, le rôle des préjugés et des autres éléments déterminant ces parcours, mais aussi les facilitateurs et les obstacles rencontrés par ces étudiants. Enfin, des questions relatives aux solutions alternatives permettant de suivre des études ont été posées.

La deuxième méthode a été la constitution d'un questionnaire rempli par les étudiants handicapés, afin de pouvoir caractériser l'université étudiée, en fonction des conditions d'accueil et des mesures d'accessibilité, tant sur le plan architectural que pédagogique.

Dans un premier temps, nous exposerons le cadre théorique. Ensuite, nous présenterons les résultats de cette recherche, pour conclure par une discussion visant à monter en généralité.

PRÉJUGÉS ET INSERTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Formation de l'individu et préjugé

La mise en place d'une analyse des préjugés et de l'inclusion des personnes handicapées, en particulier dans l'enseignement supérieur, constitue un défi majeur, compte tenu de la complexité des processus en jeu. Généralement, le préjugé est défini à partir de l'idée selon laquelle, dans son besoin de se sentir sécurisé, l'individu crée des mécanismes psychiques pour faire face à son impuissance face à une menace de souffrance ou à un danger. Selon Horkheimer et Adorno (1973, p. 179), ce genre de mécanisme montre « *la nature cyclique de certains types de personnalité, qui aiment humilier ceux en-dessous d'eux, tout en pliant humblement le corps devant ceux qui sont au-dessus d'eux* ».

Ce genre d'attitude s'articule à une conception plus générale de la société. Pour vivre en société, dans le cadre d'un processus de formation et de socialisation, l'individu est contraint de renoncer à un certain nombre de désirs en raison de normes et valeurs particulières. Les pulsions sont ici refoulées sous le poids d'une obéissance aveugle à une autorité socialement construite.

Un tel sacrifice des pulsions permet donc de construire une vie en société. Mais, il peut être également le signe d'une régression. Selon Horkheimer et Adorno (1985, p. 52), « *le sacrifice implique l'opposition entre le collectif et l'individuel [...]. Toutefois, [...] si le sacrifice n'oppose pas l'individu à la communauté, alors il cesse automatiquement d'exister* ». C'est alors le risque de voir disparaître les limites, qui permettent, *in fine*, la formation de l'individu. En effet, le sacrifice individuel n'a de sens que s'il permet de former à la vie en société.

L'éducation – ou la formation de l'individu – a, à la fois, la fonction d'adapter l'individu à la vie en société et d'assurer son autonomie, en le rendant capable de penser et d'agir selon sa propre conscience. Ainsi, l'éducation a pour but final l'émancipation

de l'individu. Par conséquent, le concept de formation est toujours dialectique et implique une tension permanente étant donné que :

« *L'éducation serait inutile si n'y était pas pris en compte l'objectif d'adaptation et ne préparait pas les individus à s'orienter dans le monde. Elle serait également mise en cause si elle s'arrêtait là, ne produisant rien de plus que des well adjusted people, des gens bien adaptés.* » (Adorno, 2006, p. 143).

In fine, pour se former, l'individu a besoin de renoncer, de faire des sacrifices, le conduisant à former son *moi* (Horkheimer, Adorno, 1985). Lorsque la constitution du *moi* est sabotée par une formation incomplète, apparaît un *moi* fragile, sujet aux préjugés, eux-même renforcés par l'influence d'individus et/ou d'institutions qui exercent une certaine autorité sur l'individu affaibli. Ainsi, selon Horkheimer et Adorno (1973, p. 181), « *ceux qui opposent une résistance anticipée aux processus et aux influences qui prédisposent aux préjugés seraient des êtres humains vraiment libres* ».

La possibilité de résister à ces processus prédisposant aux préjugés requiert l'existence d'une conscience préventive, capable de résister au contexte social reproduisant le préjugé. Étant donné que le préjugé est, selon Crochik (2011, p. 75), « *le fait de fixer des idées préconçues qui empêchent l'expérience* », il y a toujours le risque que le développement de cette conscience avorte prématurément. Compte tenu des obstacles qui entravent son émergence, il faut, au moins, garder en veille des pouvoirs latents pour éviter autant que possible l'apparition des cas de discrimination dus aux préjugés.

Dans le cadre scolaire et universitaire, l'avancée des droits relatifs aux personnes handicapées ne semble pas encore avoir été suffisante. Les institutions éducatives restent presque toujours indifférentes aux besoins particuliers des étudiants contraints de s'adapter seuls face à l'absence de ressources et de soutien essentiels pour compenser et/ou transformer certaines limitations qui peuvent interférer sur leurs performances scolaires.

Au Brésil, avènement de l'éducation inclusive et persistance des préjugés

Historiquement, l'éducation des personnes handicapées au Brésil est passée par plusieurs périodes. Tout d'abord, à un cruel manque de service, a succédé l'institutionnalisation de l'éducation spécialisée en tant que sous-système d'enseignement, jusqu'à ce que l'éducation inclusive devienne la norme légale. Si, de cette façon, de nombreux obstacles ont été surmontés, les préjugés, au sens où nous l'entendons ici, existent toujours dans le monde de l'éducation.

La discussion relative à l'éducation inclusive a commencé à se développer à partir des années 1990, sous la pression des mouvements sociaux, de la Déclaration de Salamanque (1994), la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (2007), et la politique nationale sur l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive (2008).

Selon Ainscow (2009), l'insertion scolaire doit toujours être liée aux « *valeurs inclusives en matière d'égalité, de participation, de communauté, de compassion, de respect de la diversité, de durabilité et de droit* » (*ibid.*, 2009, p. 19). En ce sens et dans le cadre de cette recherche, nous partageons ce principe qui implique la reconnaissance de

soi et de l'autre en tant qu'individus appartenant à une même humanité. Bien que l'université soit immergée dans un processus visant à transformer les mentalités, en vertu du droit existant, il est nécessaire de (re)penser les limites et les possibilités d'assurer l'inclusion des personnes handicapées dans le contexte universitaire.

DESCRIPTION DE PARCOURS D'ÉTUDIANTS HANDICAPÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Afin de saisir les mécanismes à l'œuvre dans l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants handicapés à l'université de Salvador de Bahia, nous avons donc opté pour l'étude de six cas.

À l'université de Salvador, les parcours des étudiants handicapés semblent marqués par la contradiction entre le sentiment d'appartenance – *via* l'accès par un examen d'entrée après de nombreuses luttes – et le sentiment de frustration en raison de l'invisibilisation du handicap. Cette invisibilisation se situe dans les rapports avec les pairs, les enseignants, les administrateurs, aussi bien qu'au niveau de l'institution qui ne se préoccupe guère de la satisfaction des besoins éducatifs particuliers, ce qui peut accentuer davantage la perception, historiquement construite, que le handicap est un obstacle à l'accès à l'enseignement supérieur.

Parmi les étudiants qui ont accepté de participer à la recherche, il a été possible d'en sélectionner six remplissant les conditions préétablies pour l'étude (avoir traversé la moitié de l'enseignement supérieur et autoriser l'enregistrement sonore de l'entretien). Les répondants sont décrits dans le tableau suivant :

Tableau I : Caractéristiques des étudiants handicapés participant à la recherche
Source : Entretiens avec les étudiants handicapés - Mars/juillet 2011

Surnom	Handicap	Numéro du domaine/Cours	Sexe	Âge (ans)	État civil	Origine scolaire	Identification
Adélia	Physique	I/Architecture	F	34	Célib.	École publique	ADDFDF34
Janaina	Auditif	III/Administration	F	26	Célib.	École publique	JAFDA26
Elvis	Visuel	III/Sciences humaines	M	49	Marié	École publique	ELMDV49
Leonardo	Multiple	III/Sciences humaines	M	27	Célib.	École publique	LEMDVF27
Tiago	Auditif	III/Administration	M	23	Célib.	École publique	TIMDA23
Samuel	Visuel	I/Ingénierie Sanitaire	M	24	Célib.	École publique	SAMDV24

Dans l'analyse des récits, des extraits d'entretien ont été sélectionnés afin d'identifier les formes de discriminations dues à des préjugés, mais aussi en vue d'identifier les configurations favorisant l'inclusion dans l'enseignement supérieur, supposée contraire aux préjugés.

Adélia : « La seule différence que je vois est sociale »

Dans le parcours d'Adélia¹, nous pouvons identifier, en premier lieu, des formes de préjugés liés à la situation socio-économique, à la pauvreté, qui apparaissent à cette étudiante plus importantes que l'invalidité. Dans son récit, émerge l'absence de formation au handicap dans l'institution, les bâtiments étant par ailleurs difficilement accessibles. Interrogée sur le fait d'avoir déjà vécu à l'université une situation de discrimination en raison de son handicap, sa réponse est négative. Cependant, après la fin de l'entretien, magnétophone éteint, elle nous révèle :

« Il y a une chose intéressante que je voudrais exprimer. Je tiens à vous raconter ceci : quand on m'a accordé le droit à la résidence universitaire j'avais automatiquement droit à une aide alimentaire. La première fois que je suis entrée dans le restaurant universitaire, un jeune homme, un étudiant, est venu vers moi. Il m'a demandé si j'étais nouvelle et quel cours je suivais. J'ai répondu que j'étais en architecture. Vous serez en mesure de dessiner avec ce problème aux bras ?, me demanda-t-il. Je lui ai répondu : qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? La mendicité ? Pourquoi la personne qui a un handicap ne peut pas travailler dans un bureau ? Pourquoi elle doit avoir un travail médiocre ? Pourquoi elle ne peut pas être dans un cursus en architecture ? » (ADDF34).

Cela révèle que les préjugés liés à la déficience, rendus plus ou moins invisibles pendant la formation scolaire, se font jour dans le cadre universitaire.

Se fait jour, en outre, un isolement. Ainsi, Adélia a préféré travailler toute seule, au début, en raison de sa difficulté à s'adapter au « *rapport entre étudiants de couches sociales différentes* ». Cependant, après un certain temps, elle a compris la nécessité de faire face, parce qu'« *en architecture ce n'est pas cool de travailler seul, c'est toujours bien de travailler avec l'opinion des autres, parce que vous devez penser l'espace que d'autres personnes utiliseront* » (ADDF34). La formation universitaire a donc permis à l'étudiante de surmonter ses craintes, de prendre le risque de s'exposer, de révéler son potentiel académique et d'apprendre davantage avec les autres.

Janaina, « les étudiants "quotistes" m'apprennent beaucoup »

Dans le cas de Janaína, le manque de soutien de l'institution, surtout en début de cursus lorsqu'elle n'a pas réussi en première année, l'a conduite à se poser les questions suivantes : « *Vais-je arriver à apprendre ? Pourrai-je arriver à la fin de cette formation ? Est-ce que je mérite vraiment d'être à l'université ?* » (JAFDA26). La marque du préjugé apparaît dans la mesure où l'étudiante perçoit ses difficultés et, sans soutien, commence à douter de son potentiel pour suivre la formation universitaire. Elle opère alors une généralisation en reliant ses problèmes de perte auditive à des questions d'ordre cognitif. La possibilité d'accès à l'information pourrait empêcher cette souffrance, mais comme le note Janaina : « *Je ne vois rien*

1. Adélia est identifiée dans les citations par le sigle ADFF34 qui regroupe ses caractéristiques : AD sont les initiales du surnom Adélia ; F identifie le sexe de l'étudiante ; DF indique son handicap physique ; et le numéro 34 révèle son âge dans la période de l'enquête. Les autres participants sont identifiés selon le même système.

ici à l'université à propos de la question du handicap. Dans mon cursus, je ne vois rien à ce sujet. » (JAFDA26).

Pourtant, au sein de l'institution où elle suit sa formation, il y a, au moins, un groupe de recherche sur le thème de l'insertion scolaire des personnes handicapées, avec des études publiées et des manifestations scientifiques réalisées. Si ces activités étaient divulguées sur le site web ou les murs de la faculté, l'étudiante pourrait avoir accès à plus d'informations la concernant.

Paradoxalement, dans ce même contexte Janaina a eu l'occasion de rencontrer des étudiants qui ont favorisé sa sociabilité : les « *quotistes*² ». Cela a contribué à l'élargissement de ses réflexions. Cette coexistence a favorisé la perception de la part de Janaina que les obstacles rencontrés par les « *quotistes* » étaient semblables aux siens, en particulier autour des questions de rendement scolaire, une découverte qui lui a permis rehausser son estime de soi. Cet aspect tend à montrer qu'une institution avec une action positive pour inclure d'autres catégories peut favoriser l'insertion des étudiants handicapés, grâce à une forme d'identification à d'autres étudiants en situation d'inclusion.

Elvis : « Je perçois une discrimination par le silence »

Dans le parcours d'Elvis, les préjugés apparaissent à travers des pratiques sociales établies et des attitudes qui, de façon subtile ou explicite, nient ou rendent invisibles des besoins éducatifs particuliers relatifs au handicap. L'étudiant a montré dans son récit la façon dont il identifie les marques du préjugé :

« Je perçois souvent une sorte de discrimination qui est celle du silence. Je marche et je me rends compte qu'il y a beaucoup de gens qui marchent aussi et qui s'écartent. C'est-à-dire, ils se détournent, disons... parmi dix personnes, je sais que 5, 6 ou 7 font ça. Parfois, une personne venant de la direction opposée m'aide. » (ELMDV49).

La discrimination par le silence, perçue par Elvis, dépeint la froideur dans les relations traduites par une forme d'indifférence à la vulnérabilité. Cette indifférence, pour Crochik (2011), vient d'une négation d'une vulnérabilité propre à chaque être humain.

Léonardo ou la technologie comme meilleure amie

Dans le parcours de Leonardo, les préjugés se manifestent par l'impossibilité de déclarer son double handicap, physique et visuel. Lors de l'inscription pour les examens d'entrée à l'université, il s'est déclaré comme handicapé ; mais il s'interrogeait sur la déficience à indiquer, vu que le formulaire ne mentionnait pas le polyhandicap, et il a fini par choisir *malvoyants*. Cette rationalisation dans l'identification semble être au service d'un *statu quo*, représenté par une manière de rendre difficile l'accès aux études pour les étudiants qui auraient besoin d'un plus grand soutien tant au moment de l'examen que tout au long de l'année. L'étudiant a choisi la confrontation et n'a réussi à briser les procédures administratives qu'en menaçant de poursuivre en justice l'université.

2. Il s'agit d'étudiants qui bénéficient de politiques de discrimination positive, mises en œuvre dans l'institution, pour avoir déclaré leur faible revenu, être noir ou indien à l'inscription pour l'examen d'entrée à l'université, étant sélectionnés par le système de quotas.

Tiago, pour une accompagnement de proximité

Pour Tiago, les marques du préjugé à l'université commencent à émerger quand il s'est rendu compte qu'il ne pourrait pas correspondre au profil attendu par la culture universitaire. À ce stade, la perte d'audition a commencé à se manifester plus fortement dans sa vie. Voici son récit :

« J'étais comme ça : - Bon Dieu, que dis-je ? Si je suis ou si je ne suis pas ? C'était une étape où j'étais comme ça, "Mon Dieu, qu'est-ce qui va changer si je dis que je suis handicapé ? Le suis-je vraiment ? Sur quels critères me porter ? À partir de quand on est déficient et à partir de quand on ne l'est pas ?" J'étais dans le doute quant à ce qui changerait si je mettais oui, si j'aurais droit à du matériel adapté, un document, ce que la faculté aurait pour moi, vous savez ? Je regardais l'écran de l'ordinateur et je ne savais pas ce que je ferais, si je l'étais ou ne l'étais pas. Alors j'ai décidé de le mettre, mais je suis resté dans le doute, sans savoir ce qui changerait à l'université à ce sujet. Et j'ai fini par ne rien voir de nouveau. » (TIMDA23).

En déclarant sa perte d'audition, Tiago supposait que l'université pourrait lui offrir de meilleures conditions d'accès aux apprentissages. Cependant, cela n'a rien changé. Ainsi, il déclare n'avoir jamais été contacté par l'administration pour savoir s'il avait besoin de quelque chose. La seule correspondance reçue, suite à sa déclaration, a été l'invitation à participer à cette recherche.

Samuel, le temps pour s'adapter

Les préjugés étaient évidents dans le parcours de Samuel, en particulier lorsqu'il parle du malaise qu'il ressent à faire usage d'un moyen d'accessibilité censé favoriser ses apprentissages. Interrogé sur ce qui a déclenché ce sentiment, il nie l'existence d'un préjugé : *« Je n'ai jamais senti de préjugé ou de discrimination, bien qu'il y ait une certaine insensibilité, peut-être naturelle, mais elle n'est pas rare cette insensibilité. »* (SAMDV24). Cela nous amène à nous demander dans quelle mesure il est possible de naturaliser l'insensibilité envers la fragilité humaine. Dans quelle mesure l'insensibilité face à la faiblesse d'autrui n'est pas propice à la marginalisation ou à la ségrégation des personnes en souffrance ? Est-ce que cette insensibilité – cette froideur – perçue par Samuel ne correspond pas à une forme de préjugé ? Sa position, en niant le préjugé dans ce contexte, semble confirmer la réflexion de Crochik (2011), quand il signale la froideur comme la manifestation de la pire espèce de préjugé parce qu'elle laisse généralement des traces profondes, normalement refoulées parce que très difficiles à admettre :

« Je voyais mes collègues comme des gens trop compétitifs, froids, insensibles, et aujourd'hui, je les vois déjà comme des étudiants qui poursuivent l'excellence ; tout le monde veut être encore meilleur [...], c'est quelque chose d'humain, ce n'est pas quelque chose contre moi. Je voyais tous ces problèmes parce que j'avais un handicap, c'est moi qui étais différent [...]. Aujourd'hui, je vois comme quelque chose de naturel. Quand je perçois l'insensibilité, je la vois comme une opportunité d'adaptation, de renforcement, Si un enseignant se comporte de manière un peu ou brusque, je pense autrement ; il veut peut-être m'encourager à être plus sérieux à ne pas être émotionnellement touché par son agressivité. » (SAMDV24).

L'adaptation à l'université conduit Samuel à douter de ses propres perceptions, voire à les nier. Ce refus résulte peut-être de l'expérience de ceux qui vivent le handicap à l'université. Toutefois, en dépit du poids des mécanismes d'adaptation, il existe aussi le désir intérieur qui va au-delà de la quête d'alliés potentiels dans la défense pour l'inclusion: « *Je vois votre recherche comme une percée parce que c'était quelque chose qui intéressait peu de gens et aujourd'hui c'est quelque chose de plus ordinaire [...] mon point de vue est optimiste quant à l'inclusion dans l'université.* » (SAMDV24).

Les attentes concernant les suites de cette recherche, présentes dans tous les entretiens, sont qu'elle puisse contribuer à mettre en évidence les difficultés rencontrées par les étudiants handicapés dans le contexte universitaire.

CONCLUSION

Les objectifs énoncés dans la recherche ont été poursuivis dans l'intention de rendre visibles les préjugés dans l'enseignement supérieur, à la fois sous forme de ségrégation ou de mise à la marge. La recherche a également montré les possibilités d'insertion universitaire, puisqu'inversement à ce que nous aurions pu prévoir, d'autres situations se produisent. Au contact du handicap, des traces de l'expérience et de l'auto-réflexion émergent, déclenchant des possibilités pour une éducation universitaire contraire aux préjugés, donc, inclusive. Par conséquent, la lutte contre les préjugés a permis l'éclosion de l'éducation inclusive, mais de manière ancrée et inscrite dans les individus, au-delà de tout dispositif institutionnel. En effet, les étudiants handicapés ont dû trouver des solutions alternatives afin de contourner les obstacles rencontrés.

Le croisement des données a révélé qu'au-delà des formes d'inégalité qui rendent proches les personnes interrogées, d'autres les rapprochent plus encore, telles que la détermination, la persévérance et la formulation d'un désir, d'un rêve, qui les ont motivés à poursuivre leurs études et à affronter les obstacles que comportait un tel projet.

Dans l'ensemble, les parcours analysés font apparaître les effets de l'invisibilisation du handicap acceptée par la plupart dans le contexte de l'enseignement supérieur. L'adaptation semble être le mot d'ordre pour que ces étudiants restent à l'université. À cet égard, soulignons que l'adaptation est nécessaire pour la formation, mais ne devrait pas provoquer chez l'individu des sacrifices ou des souffrances inutiles. De toute évidence, la formation de l'individu exige de sa part certains sacrifices. Mais, elle devient régression si elle ne permet pas la construction de son autonomie, en particulier dans le contexte universitaire.

Toutefois, les six individus dont les itinéraires ont été analysés semblent reconnaître la nécessité d'ajustement et, en même temps, de résistance aux sacrifices menant à des formes de relégation sociale. Malgré les difficultés rencontrées, ils ont ouvert des espaces dans leur formation universitaire et ils ont ainsi mis en lumière la nécessité pour la formation de parcourir des chemins qui la libèrent d'une forme de rigidité qui, parce qu'elle fait obstacle à l'expérience, favorise l'émergence des préjugés, en particulier dans l'enseignement supérieur. Celui-ci, au contraire, devrait en principe toujours favoriser les droits de l'homme, la justice et l'inclusion sociales.

Références

- Adorno, T. W. (2006). *Educação e emancipação*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Favero, W. Ferreira, T. Ireland, D. Barreiros, (orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Rio de Janeiro : ANPED ; Brasília: Unesco. p. 11- 23.
- Amaral. (1995). Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo : Robe Editorial.
- Benjamin, W. (1994). *Experiência e Pobreza. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura*. 7ª ed. São Paulo : Brasiliense. p. 114-119.
- Brasil. (2004). Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm - acesso em 03 set. 2012>
- Brasil. (2009). Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <www.destinacaocrianca.org.br/.../arq_266_Decreto_6949_de_09.pdf> Acesso em: 22 set. 2010.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2008.
- Crochík, J. L. (org.). (2011). *Preconceito e Educação Inclusiva*. Brasília : SHD/PR.
- Crochík, J. L. (2000). La pseudoformación y la consciencia ilusionada. *Revista Educación y Pedagogía*, 26 e 27, v. VII. Colombia: Universidade de Antioquia/ Facultad Educación. Disponível em <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/11244>> Acesso 11 jul. 2011.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo : Brasiliense.
- Ferreira, J. R., Bueno, J. G. (2011). Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Universidade Estadual Paulista. Marília, v. 17, p. 143-169.
- Horkheimer, M., Adorno, T.W. (1973). *Temas Básicos da Sociologia*. S. Paulo : Cutrix.
- Horkheimer, M., Adorno, T.W. (1985). *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro : Zahar Editora.
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística - IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 26 jun. 2012.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico - Censo Escolar 2010. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179> Acesso em: 21 mar. 2012.
- Moreira, L. C. (1998). O aluno com necessidades especiais e a universidade: uma reflexão urgente e necessária. *Reunião Anual Do GT de Educação Especial da ANPED*. Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Madrid : UNESCO.