

L'enseignement supérieur inclusif :  
Comprendre le vécu des enseignants pour faire  
évoluer les pratiques

**Siège social HEPL :**

Avenue Montesquieu, 6  
4101 Jemeppe  
Belgique

[www.hepl.be](http://www.hepl.be)

**Siège social HELMo :**

Mont Saint-Martin, 41  
4000 Liège  
Belgique

[www.helmo.be](http://www.helmo.be)

Travail de fin d'études réalisé en vue de  
l'obtention du grade de Master en Ingénierie et  
Action Sociales.

Caroline CREVECOEUR

Année académique 2021-2022

# 1. Introduction

« *L'inclusion, mais qu'est-ce que c'est que cette histoire ? On ne va pas favoriser des étudiants, au nom de l'équité. Il n'est pas question d'avoir des dispositifs différents pour certains étudiants. De toute façon, après les études, ils seront mangés à la même sauce que tout le monde.* » Telle était la réaction « *presque allergique* » de certains enseignants<sup>1</sup>, se souvient une enseignante, lorsque l'inclusion avait été évoquée pour la première fois, semble-t-il, il y a quelques années, au sein de la Haute Ecole. « *Et quel chemin parcouru depuis!* » se dit-elle. Le décret lié à l'enseignement supérieur inclusif apparaît en 2014 et depuis, comment est-il appliqué ? Quelles évolutions perçoit-on ? Est-on vraiment convaincus que ce type de discours est de l'histoire ancienne ?

L'inclusion est un sujet d'actualité, elle est au cœur des préoccupations et des politiques sociales belges et européennes, dans de nombreux domaines dont l'éducation. Le programme Education 2030 de l'UNESCO<sup>2</sup> arbore un objectif de développement durable qui invite à « assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et à promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». Depuis mars 2021, un ancrage constitutionnel des droits à l'inclusion et aux aménagements raisonnables apparaît grâce à l'article 22ter<sup>3</sup> ajouté à la Constitution belge. Cette mouvance politique reflète une reconnaissance et un intérêt croissants pour l'inclusion dans la société, préalable nécessaire au respect des obligations de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006).

En 2015, le décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap<sup>4</sup> induit la création de services d'accueil et d'accompagnement au sein des établissements d'enseignement supérieur de Fédération Wallonie-Bruxelles. Lorsqu'on parle d'inclusion scolaire dans la législation, la notion d'aménagements raisonnables apparaît en référence à la lutte contre certaines formes de discrimination.

Le décret lié à l'enseignement supérieur inclusif prévoit donc un Plan d'Accompagnement Individualisé (PAI) œuvrant à la mise en place d'aménagements raisonnables (AR) pour les étudiants en situation de handicap dont la problématique médicale est attestée. La Commission de l'Enseignement Supérieur Inclusif (CESI) hébergée par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) constate une explosion des demandes

---

<sup>1</sup> Dans le présent document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

<sup>2</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

<sup>3</sup> Article 22ter "Chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables."

<sup>4</sup> 30 janvier 2014 - Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap, Communauté française, (modifié le 07-02-2019).

d'étudiants en situation de handicap depuis 2015. L'accroissement et la prévalence des étudiants avec troubles spécifiques de l'apprentissage engendrent la multiplication des mesures pédagogiques adaptées (Tremblay, P. 2015 ; El Berhoumi et al. 2015). Les troubles spécifiques de l'apprentissage et des fonctions attentionnelles sont mieux connus par le monde médical et paramédical, les diagnostics précoces sont donc plus répandus. Une meilleure identification des enfants et des jeunes atteints de ces troubles associée à des actions<sup>5</sup> en termes d'intégration dans l'enseignement obligatoire participe donc à l'accroissement des demandes d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur.

Puisque ces aménagements pédagogiques se multiplient, les enseignants qui travaillent directement avec les étudiants, s'en trouvent impactés. En octobre 2018, une enquête<sup>6</sup> menée par le Pôle académique de Namur révèle que les enseignants sont davantage prêts à mettre en place les aménagements raisonnables (AR) auxquels ils ont déjà été confrontés et qu'ils estiment respecter les exigences de la formation. Cette enquête identifie des freins à la mise en place des AR, liés aux moyens (humains, financiers et techniques) et aux représentations sociales des enseignants (inclusion, intégration, équité, égalité, vision du handicap, préparation au monde de l'emploi). Enfin, une tension est relevée entre l'intérêt de proposer des réponses individualisées pour tenir compte des particularités des étudiants en situation de handicap et l'intérêt de proposer des réponses collectives convenant à l'hétérogénéité des apprenants. Ces constats sont appuyés par l'expérience de terrain vécue sur le terrain de notre recherche, à l'Hénallux où, le service inclusion reçoit toujours plus de demandes d'étudiants en situation de handicap et d'aménagements qui soulèvent souvent des remarques et questionnements de la part des acteurs impliqués (enseignants, coordinations pédagogiques, directions). Philion<sup>7</sup> (2017) regroupe les préoccupations des enseignants en ce qui concerne l'enseignement inclusif en 6 catégories : la gestion des examens, la réalité professionnelle, le respect des exigences de cours, l'équité avec les autres étudiants, la charge de travail supplémentaire et la responsabilisation des étudiants. Ces préoccupations font échos à l'expérience vécue au sein de la Haute Ecole. La remise en question de certains aménagements en regard du respect des exigences des cours et de la formation est régulière (Philion et al., 2017; Philion et al. 2016). La mise en place d'aménagements individualisés et

---

<sup>5</sup> Ces actions sont dictées par le décret de la Communauté française du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques.

<sup>6</sup> L'enquête fut complétée par 184 enseignants (8% de la population interrogée). L'étude est donc abordée à titre indicatif au vu du manque de représentativité, de généralisation des résultats et de l'absence de validation scientifique.

<sup>7</sup> Philion, R., Lanaris, C. & Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 83-97.

la différenciation pédagogique se confrontent aux valeurs sociales des acteurs qui s'interrogent sur l'équité et la justice de ces mesures (Prud'homme et al., 2011). Dans le même ordre d'idée, nous nous questionnons sur le rôle paradoxal des enseignants qui comprend d'une part, le développement des compétences et de l'autonomie, l'accompagnement et le soutien pour la réussite de tous, et d'autre part, l'évaluation de l'acquisition de compétences et ce « tri social » à travers l'attribution de la capacité (ou du mérite) d'avoir sa place dans le monde professionnel (Bergeron et al., 2011 ; Phillion et al., 2017).

Il ressort aussi un besoin d'informations, de formations et de balises des enseignants pour être guidés dans la mise en œuvre des aménagements (Phillion et al., 2017 ; Phillion et al., 2016 ; Curchod-Ruedi et al., 2013). « Il s'agit de nous doter d'outils qui explicitent le prescrit juridique et ses objectifs, mais aussi qui déconstruisent les stéréotypes dont certains handicaps font l'objet et qui partagent des bonnes pratiques. » (Bribosia et Rorive, 2019).

Face à ces constats de la littérature qui font écho à l'expérience de terrain, les pratiques de pédagogie inclusive (ou conception universelle de l'apprentissage) sont mises en évidence pour offrir des pratiques qui tiennent compte de la diversité des profils d'étudiants. (Baril et al. 2012 ; Bergeron et al., 2011; Phillion et al., 2016 ; Tremblay, P. 2015). L'idée de pouvoir casser certains mythes pédagogiques est soutenue par Tremblay, P. (2015): « Aménager le contenu de l'enseignement ou les modalités de son évaluation vient, non seulement limiter la sacro-sainte liberté académique, mais suscite également des inquiétudes d'un nivellement par le bas des exigences académiques »<sup>8</sup>.

Ajoutons que la prévalence d'un enseignement de normalisation, d'uniformisation vient se confronter à un enseignement qui serait basé sur une dénormalisation où une place légitime serait réservée à la différence (Bergeron et al., 2011 ; Prud'homme et al., 2011).

A la lumière de ces constats, nous proposons donc de questionner le vécu des équipes éducatives quant au système actuel d'enseignement inclusif et l'implication que ce vécu pourrait avoir sur une potentielle évolution des pratiques<sup>9</sup>.

Afin d'aborder ce travail par un langage commun, nous commencerons par en poser le cadre conceptuel. Nous expliciterons le processus méthodologique suivi et les approches privilégiées pour traiter la question énoncée ci-avant. Les résultats obtenus seront analysés et ensuite discutés avant de proposer une conclusion ouvrant de nouvelles perspectives.

---

<sup>8</sup> Bribosia, E., Rorive, I., (2019) Guide pour l'inclusion des étudiant.e.s en situation de handicap dans l'enseignement supérieur. Equality Law Clinic, Université Libre de Bruxelles

<sup>9</sup> En 2021, Lisa Angenot a rédigé un mémoire intitulé "Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute Ecole Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l'enseignement supérieur?". Le travail présente une diversité de vécus d'étudiants dans une réalité institutionnelle et une analyse conceptuelle, qui présente des similitudes aux nôtres. Une des perspectives recommandées par ce travail est donc l'approche du vécu des enseignants.

## 2. Cadre conceptuel

S'attarder et se questionner sur la notion d'inclusion est primordial. L'inclusion se confond parfois avec l'intégration. Dans le travail social, certains considèrent l'insertion, l'intégration et l'inclusion comme étant des concepts identiques alors que d'autres considèrent que ces termes reflètent l'évolution des notions (de l'insertion à l'intégration pour aboutir à l'inclusion) (Bouquet, 2015). L'objet de cette recherche est davantage en lien avec l'inclusion scolaire et l'inclusion dans le secteur du handicap.

### 2.1. L'inclusion scolaire

En ce qui concerne l'inclusion scolaire, nous nous basons sur l'approche de « l'éducation inclusive » de l'Unesco qui est souvent référencée (Bouquet B. 2015, Kennel et al. 2021) :

« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies (...) »<sup>10</sup> La Convention relative aux droits des personnes handicapées amène la condition de changements structurels pour distinguer l'intégration scolaire de l'inclusion scolaire<sup>11</sup>. Ceci nous conforte dans l'idée qu'au-delà d'un accompagnement individualisé des étudiants en situation de handicap, l'inclusion se travaille également à un niveau structurel ce qui rend légitime le questionnement des pratiques pédagogiques des enseignants.

### 2.2. L'inclusion dans le secteur du handicap

En ce qui concerne l'inclusion dans le handicap, nous retenons l'approche de Bouquet B. (2015) qui stipule qu'il s'agit de « la recherche des potentialités et des besoins des personnes et vise l'adaptation de l'environnement et la participation des différents acteurs pour que la personne, quel que soit son handicap, ait sa place dans tous les lieux de la vie sociale et privée ». Le concept de handicap est illustré par une évolution<sup>12</sup> d'un modèle médical, où le handicap est perçu à travers la déficience inhérente à la personne, vers un modèle social où les facteurs personnels de la personne (déficience, expériences et vécu personnels) entrent

---

<sup>10</sup> Unesco, *Principes directeurs pour l'inclusion*, 2005, p14 cité dans Bouquet B., 2015.

<sup>11</sup> « On parle d'inclusion dans le cas d'un processus de réforme systémique, impliquant des changements dans les contenus pédagogiques, les méthodes d'enseignement ainsi que les approches, les structures et les stratégies éducatives, conçus pour supprimer les obstacles existants, dans l'optique de dispenser à tous les élèves de la classe d'âge concernée un enseignement axé sur l'équité et la participation, dans un environnement répondant au mieux à leurs besoins et à leurs préférences. Si elle ne va pas de pair avec des changements structurels – par exemple dans l'organisation, les programmes d'études et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la scolarisation d'enfants handicapés dans des classes ordinaires ne relève pas de l'inclusion. » (Observation générale n°4 (2016) sur le droit à l'éducation inclusive)

<sup>12</sup> En annexe, le tableau 1 présente une comparaison entre le modèle médical et le modèle social du handicap.

en interaction avec l'environnement (physique et social) pour créer une situation de handicap, contextualisée et variable (MDH-PPH de Fougeyrollas et al. 1998.) Il semble aussi pertinent de considérer les nuances amenées par Pierre Ancet (2011) qui parle de cette « illusion d'incompétences » associée à la notion de handicap. Il stipule que la situation de handicap est interprétée selon nos propres normes sociales. De par sa dimension variable et contextuelle, la notion de situation de handicap appuie un point de vue éthique qui suppose de ne pas limiter la personne à des (in)capacités fixes et intrinsèques mais à croire à son potentiel de développement (Ancet P. 2011).

### **2.3. La reconnaissance de la diversité en éducation**

En poursuivant notre réflexion, il nous apparaît que la reconnaissance de la diversité en éducation est un élément central qui permet d'ouvrir les perspectives de l'inclusion à tous les étudiants. Tenir compte de la diversité c'est passer « de l'indifférence aux différences » (Bourdieu 1966) ou « faire l'éloge de la différence » (Jacquart 2006 cité par Prud'homme 2011). La définition proposée pour la diversité en éducation est issue d'un travail d'analyse effectué par Prud'homme (2007) qui la considère comme « l'expression de caractéristiques humaines ou de préférence de l'apprenant, faisant référence aux expériences déjà vécues qui sont interpellées alors qu'il aborde les situations nouvelles qui lui sont proposées en classe ». Prendre en compte cette diversité induit une remise en question de certaines conceptions professionnelles : l'enseignement, l'apprentissage, le rôle professionnel des enseignants, etc. Face à cette diversité, les notions de normalisation et de dénormalisation sont pourtant au cœur de la vision de l'enseignement et des pratiques pédagogiques actuelles. Les aménagements raisonnables apparaissent actuellement comme une réponse partielle à la diversité, tentant de répondre aux besoins individuels des étudiants en situation de handicap. Ils ont un impact direct sur les pratiques de l'enseignant qui fait face à une augmentation des demandes d'aménagements, ceux-ci reflétant la frontière floue entre l'intégration et l'inclusion.

### **2.4. Les aménagements raisonnables**

Précisons que les aménagements raisonnables sont définis comme étant « des mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, pour permettre à une personne handicapée d'accéder, de participer et de progresser dans les domaines de la vie (...), sauf si ces mesures imposent à l'égard de la personne qui doit les adopter une charge disproportionnée. Cette charge n'est pas disproportionnée lorsqu'elle est compensée de façon suffisante par des mesures existant dans le cadre de la politique publique menée concernant les personnes handicapées. »<sup>13</sup> Cette définition souligne d'une part la marge de négociation liée à la mise en œuvre des aménagements par les acteurs concernés et d'autre part,

---

<sup>13</sup> Article 3 du décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination.

l'importance du soutien du cadre institutionnel ou de la politique des autorités de l'établissement.

## **2.5. La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) ou pédagogie universelle<sup>14</sup>**

La mobilisation de notions théoriques décrites ci-dessus conduisent à la conception universelle de l'apprentissage (CUA) qui apporte des pistes pour considérer la diversité comme la norme au sein d'un contexte d'apprentissage. La CUA prône le modèle social du handicap et la variabilité des besoins de chaque apprenant. Elle s'éloigne d'un cadre normatif et d'un accompagnement de compensation pour proposer une multitude de chemins susceptibles de convenir à l'apprentissage du plus grand nombre. La pédagogie universelle demande de repenser la pédagogie pour proposer un modèle flexible et adaptable, tout en maintenant les exigences d'une haute qualité pour tous (Bergeron et al. 2011, Kennel et al. 2021, Université de Laval).

En abordant l'inclusion scolaire à travers le modèle social du handicap nous mettons en évidence l'importance de la reconnaissance de la diversité en éducation. La diversification des profils d'étudiants a un impact sur le métier, les pratiques et le vécu des enseignants. L'enseignement inclusif est perçu à travers les prescriptions décrétales, la mise en place d'aménagements raisonnables qui entraînent des préoccupations, des réticences et des conflits de valeurs chez les acteurs concernés (enseignants, coordination, directions, étudiants). Les pratiques mises en œuvre au nom de l'inclusion des étudiants en situation de handicap, viennent se confronter à la vision d'un enseignement qui prône encore une approche normative. Si la pédagogie universelle (ou conception universelle de l'apprentissage) apporte une piste de solution pour répondre à la diversité en éducation, elle induit également une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogiques actuelles.

Il nous semble pertinent de confronter ces constats et recommandations de la littérature à la réalité de terrain vécue par les enseignants de la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg. Le service dédié à l'enseignement supérieur inclusif aimerait y développer la mission décrétales de sensibilisation et de formation des acteurs impliqués. Pour cela, plusieurs questions se sont posées : l'inclusion, qu'est-ce que ça évoque pour les enseignants ? Comment les équipes éducatives vivent-elles la mise en place des aménagements raisonnables ? Les enseignants, connaissent-ils des pratiques pédagogiques inclusives ?

---

<sup>14</sup> Dans cet article nous utiliserons les termes de CUA, pédagogie universelle ou accessibilité universelle de l'apprentissage comme des notions présentant un cadre conceptuel commun. S'ils présentent effectivement une philosophie similaire, il s'agit bien entendu de modèles théoriques différents présentant chacun des principes et lignes directrices distinctes (voir en annexes n°2 et n°3).

## 3. Méthodologie

### 3.1. Contexte institutionnel

L'étude a été menée par la responsable de l'enseignement supérieur inclusif (ESI) au sein de l'Hénallux. La mission principale de l'Hénallux est d'organiser des formations d'enseignement supérieur et « d'accompagner chaque étudiant dans le développement de ses compétences, son autonomie et ses responsabilités pour participer à son épanouissement professionnel et personnel. »<sup>15</sup> La Haute École propose cinq domaines de formation : les sciences de la santé publique ; les sciences psychologiques et de l'éducation ; l'information et la communication, les sciences politiques et sociales ; les sciences juridiques, économiques et de gestion ; les sciences de l'ingénieur et technologiques. La répartition géographique de l'institution est étendue puisqu'elle compte 10 implantations dans les trois provinces belges éponymes. Chaque implantation comporte entre un et trois départements proposant des formations d'un ou plusieurs domaines. La départementalisation est un élément organisationnel important pour comprendre le contexte de recherche. D'une part, il y a le siège central qui regroupe les services transversaux à l'ensemble de l'institution dont le service inclusion fait partie bien qu'il n'en occupe pas les mêmes locaux. D'autre part, il y a les membres du personnel qui travaillent au sein des départements à savoir notamment les enseignants, les directions de département, les coordinations pédagogiques et les personnes de référence pour les services transversaux, dénommés "relais" dont les relais inclusion. La départementalisation de l'institution entraîne des réalités de terrain différentes, tant au niveau des infrastructures, du personnel ou encore des types de cursus et de formations proposés. Il y a une décentralisation de la prise de décision pour les directions de département, cette marge d'autonomie de fonctionnement induit des cultures et des façons de procéder propres aux départements.

### 3.2. L'enseignement supérieur inclusif

L'étude est menée à l'initiative de la coordinatrice de ce service dans l'optique d'orienter le développement de l'inclusion et de mettre en place des actions cohérentes avec le travail de terrain. Le décret relatif à l'ESI prévoit d'une part l'accompagnement des étudiants en situation de handicap et d'autre part des actions de sensibilisation et d'accompagnement des acteurs impliqués dans la mise en place des PAI à travers la mise en œuvre d'AR. Sont ainsi directement concernés les étudiants en situation de handicap eux-mêmes et leurs enseignants mais également les autres étudiants et l'ensemble des membres du personnel. Le travail actuel de la coordinatrice et des relais inclusion est davantage axé sur l'accompagnement des étudiants en situation de handicap via les rencontres individuelles et la constitution d'un dossier administratif et du PAI. Un questionnaire d'évaluation est également proposé annuellement aux étudiants bénéficiaires d'un PAI.

---

<sup>15</sup> Vision Hénallux Raison d'être – Valeurs – Gouvernance Hénallux (Sharepoint interne)

Au cours de l'année académique, les échanges entre le service inclusion et les enseignants ont le plus souvent lieu lors de discussions autour de certains aménagements spécifiques et surtout lors de la transmission des aménagements raisonnables autorisés pour les examens. L'accroissement de ces demandes d'AR a un impact sur la pratique de l'enseignant. En se référant aux concepts d'analyse organisationnelle proposés par Mintzberg, dans l'activité d'enseignement, il existe une division verticale faible du travail parce que l'enseignant organise et conceptualise son travail en fonction des situations qu'il rencontre. Il dispose donc d'une marge de liberté dans sa façon de donner cours et d'évaluer les étudiants et bénéficie d'une certaine autonomie dans la façon d'exécuter ses tâches bien qu'il ait tout de même un cadre à respecter (horaire, locaux, hiérarchie, programmes, unités d'enseignement, ...). Le travail de recherche vise à investiguer l'inclusion dans l'enseignement supérieur du point de vue des enseignants.

### **3.3. Une approche méthodologique qualitative**

L'objectif du travail est de comprendre leur vécu, en tant qu'enseignant de l'Hénallux, à travers leurs perceptions de l'inclusion et leurs pratiques. Le but est d'éclairer le mode de fonctionnement de la communauté enseignante, connaissance préalable à toute tentative d'instauration d'un changement dans les pratiques. Un changement envisagé pour venir contrebalancer les effets négatifs observés, liés à l'augmentation des aménagements raisonnables à mettre en place. L'objectif à moyen ou long terme est l'ouverture du personnel enseignant à des pratiques pédagogiques inclusives en amont des réponses individualisées aux besoins des étudiants en situation de handicap, en vue de diminuer le nombre d'AR pédagogiques pouvant être bénéfiques à tous.

Notre volonté de compréhension des discours nécessite la mise en œuvre d'une démarche qualitative. L'ouvrage de Quivy et Van Campenhoudt (2006) a guidé la mise en œuvre de cette approche. La récolte des données s'est opérée par la réalisation d'entretiens semi-directifs afin de permettre une expression la plus libre et qualitative possible des personnes. Les entretiens permettent de laisser une place primordiale à l'échange et à l'authenticité des propos recueillis. Il est question de favoriser l'expression de leurs propres mots, de leur expérience tout en prêtant attention aux nuances apportées dans le discours des participants. L'entretien est donc une méthode qui convenait particulièrement bien pour appréhender leurs perceptions, interroger le sens donné à leurs pratiques, leurs représentations sociales et leurs repères normatifs.

Les entretiens, d'une durée variant de 50 minutes à 1h30, ont été réalisés soit en présentiel au sein du département, soit en visio-conférence, à la meilleure convenance du participant.

Un guide d'entretien<sup>16</sup>, construit à partir du cadre conceptuel, a permis de questionner les thématiques suivantes :

- Le parcours professionnel et l'évolution du métier au cours du temps.
- La et les conception(s) de l'inclusion.
- Les pratiques enseignantes liées à l'inclusion.
- Le rôle professionnel en tant qu'enseignant.
- Le rôle de la Haute Ecole en matière d'enseignement supérieur inclusif.
- La connaissance de la pédagogie universelle ou la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et les intérêts et obstacles qu'ils y perçoivent.

Il semblait important de commencer par sonder les enseignants sur leurs pratiques actuelles et leurs représentations de l'inclusion avant d'ouvrir les perspectives par un questionnement sur ce qu'ils connaissaient déjà des pratiques de pédagogie universelle.

L'ensemble des 800 enseignants engagés par l'Hénallux constituait l'échantillon potentiel pour ce travail de recherche. Pour établir le corpus de population, les cinq directions de domaines ont été sollicitées afin obtenir des noms d'enseignants susceptibles d'être intéressés de participer à l'étude. Nous visons l'hétérogénéité des participants en termes de genre et de nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Une variable stratégique liée aux domaines de formation a aussi été prise en compte. L'échantillon diversifié par choix raisonné contrasté a été construit de la sorte. Les enseignants qui occupent une place de relais inclusion ont été exclus de l'échantillon puisque, par cette fonction complémentaire, ils ont déjà une expérience de l'inclusion plus approfondie. La taille de l'échantillon est influencée par les moyens humains et temporels disponibles dans le cadre de ce travail de fin d'études ainsi que par les réponses spontanées des personnes sollicitées. Douze participants ont été interrogés dont la diversité des profils est reprise dans le tableau en annexe n°5. Pour réaliser une analyse rigoureuse des résultats, les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Les entretiens ont ensuite été analysés grâce à la technique de l'analyse thématique. Cette méthode permet de tenir compte d'un nombre restreint d'entretiens apportant néanmoins des informations complexes et détaillées. Il s'agit de traiter les informations issues des témoignages de façon méthodique, en veillant à se référer à une grille d'analyse théorique, construite sur base du guide d'entretien et du cadre conceptuel. Ceci afin d'éviter l'écueil de prendre comme repères nos propres valeurs et représentations. Les éléments constitutifs du discours et l'enchaînement des thématiques abordées sont prises en compte pour relever les jugements ou les représentations sociales du répondant. Il est estimé qu'un élément cité plus fréquemment reflète une plus grande importance pour le participant.

---

<sup>16</sup> Voir annexe n°4

### **3.4. Choix méthodologiques**

L'implication des directions dans la composition du corpus d'enseignant est un choix méthodologique visant à rendre plus visible et légitime le travail initié par le service dédié à l'enseignement inclusif. Les participants ont été invités à signer une charte de confidentialité et informés de l'anonymisation de leurs propos. Notre échantillon d'enseignants interviewés compte deux fois plus d'enseignantes que d'enseignants. En ce qui concerne l'expérience professionnelle dans l'enseignement, la diversification des profils permet d'approcher le discours de personnes avec un bagage professionnel varié (de 2 ans à 30 ans). Notons enfin que le domaine des sciences politiques et sociales est sur-représenté alors qu'il en est de l'inverse pour le domaine de l'éducation.

### **3.5. Biais identifiés**

La souplesse de la méthode par entretien invite à considérer que les propos recueillis l'ont été dans un contexte de relation interpersonnelle où, bien qu'une grande vigilance était de rigueur, la formulation des questions ainsi que le cadre de l'entretien peuvent influencer les réponses du participant. Des biais cognitifs peuvent être présents malgré la plus grande attention de la chercheuse pour y déroger. Notons par exemple le biais de sélection qui conduit à sélectionner certaines informations au détriment d'autres.

L'implication des directions engendre un biais de sélectivité puisque les enseignants interrogés occupaient tous une fonction complémentaire à leur activité d'enseignement<sup>17</sup>. Les discours sont teintés d'une vision organisationnelle non négligeable dont il faut tenir compte pour lire ce travail. Notons un éventuel biais de désirabilité de la part des enseignants qui peuvent ressentir un sentiment d'obligation de participation à l'étude pour répondre à ce qui semble attendu d'eux par leur direction.

## **4. Présentation et analyse des résultats**

Pour analyser les résultats, les propos de chaque interview ont été classés dans une grille d'analyse reprenant les thématiques du guide d'entretien. Pour chaque catégorie, nous identifions en quoi les discours des participants<sup>18</sup> peuvent nous aider à répondre à notre objectif de recherche. Puisque le vécu d'une seule personne est tout aussi important que le discours de plusieurs personnes, nous privilégions l'analyse des propos servant l'objectif du travail qu'ils soient, ou non, partagés par la majorité des répondants. Nous mentionnons néanmoins une indication quant à la fréquence des propos recueillis. Dans un encadré, nous confrontons ensuite, au fur et à mesure, les résultats obtenus au cadre théorique.

---

<sup>17</sup> Il s'agissait de missions variées le plus souvent l'encadrement d'année ou la coordination pédagogique d'une section.

<sup>18</sup> Les extraits d'entretien seront identifiés comme suit : lorsqu'il est indiqué « (E1) » c'est qu'il s'agit d'un extrait issu de l'entretien n°1 (voir tableau en annexe n°5).

#### 4.1. L'inclusion, qu'est-ce que ça évoque pour les enseignants?

- Le sens terminologique de l'inclusion

Pour cinq enseignants, l'inclusion demeure une notion floue dont les contours sont difficiles à établir. « *J'ai une connaissance limitée de l'inclusion (...) Est-ce que ça fait vraiment partie de l'inclusion ?* » (E7) Une personne interrogée estime que l'inclusion devient un mot « *fourre-tout* » pour parler de tous les types de handicap et de l'innovation pédagogique.

- L'inclusion, au-delà de la situation de handicap

Si tous les enseignants associent l'inclusion aux étudiants à besoins spécifiques, sept d'entre eux parlent clairement d'une vision plus large de l'inclusion, qui ne concerne pas uniquement ces étudiants avec un trouble médical reconnu. La situation socio-économique, la situation familiale, l'âge, le genre, la religion, l'origine culturelle sont autant d'éléments qui conduisent à une diversité d'individus concernés<sup>19</sup>, eux aussi, par l'inclusion.

- La vision de l'individu par les enseignants

La moitié des enseignants interrogés associe l'inclusion à une croyance en les capacités et potentialités de chacun. « *Chacun est capable, a des qualités et des compétences (...) et je sais que chaque personne qu'on a en face de soi est à sa place et peut y arriver.* » (E2) Il y a alors une reconnaissance des différences, des particularités de chacun avec une volonté de les surmonter et d'en tirer parti. « *Un étudiant à besoin spécifique, pour moi, ce n'est pas un étudiant avec des compétences moindres, c'est juste un étudiant avec des ressources différentes.* » (E4)

La distinction entre les termes d'intégration et d'inclusion n'est pas relevée par les enseignants. Néanmoins, la complexité de définir précisément l'inclusion est exprimée. Cette notion vaste et transversale fait écho aux propos de Tremblay (2015) « l'inclusion est à la fois le processus et l'objectif visé ». Lorsque la moitié des enseignants voient l'inclusion, au travers les compétences de chacun (et non centrée sur les déficiences), cela illustre la vision sociale du handicap et la vision de dénormalisation de l'enseignement amenée par Bergeron (2011) lorsqu'il invite à « passer d'une approche élitiste et compétitive à une croyance à l'unicité de l'étudiant. »

#### 4.2. L'enseignement inclusif, quelles sont les pratiques mises en place ?

Le décret est cité comme un élément déclencheur qui a eu le mérite d'initier une réflexion qui n'avait pas eu lieu avant, même si les prescrits issus du décret ont aussi été perçus comme

<sup>19</sup> Plusieurs situations concrètes sont exprimées : la situation des femmes qui veulent s'inscrire dans une formation du domaine technique où les hommes sont surreprésentés et inversement, celle d'un homme qui veut devenir sage-femme ou infirmier, secteur majoritairement féminisé. L'inclusion concerne aussi les adultes en reprise d'études avec d'autres responsabilités familiales et professionnelles avec une disponibilité et une flexibilité limitées. Notons également la jeune fille voilée qui aimerait garder son signe religieux sur son lieu de stage ou le jeune homme dont la langue maternelle n'est pas le français.

une forme d'obligation. Deux enseignantes nuancent ce propos « *On a pas attendu l'enseignement inclusif pour être attentifs aux étudiants et à leurs difficultés* » (E5) ; « *On a toujours eu des étudiants à profils spécifiques.* » (E8) Pour elles, au-delà du décret, il s'agit de porter une attention particulière et de prendre soin des étudiants.

#### **4.2.1. La mise en œuvre d'aménagements raisonnables**

Tous les enseignants appliquent des aménagements raisonnables (AR) lors des examens. Parmi les AR, ce sont le temps supplémentaire et l'adaptation de la copie d'examen qui sont systématiquement cités<sup>20</sup>.

##### ▪ L'importance du processus organisationnel

Des enseignants perçoivent la mise en place des aménagements comme un processus bien cadré et organisé: « *C'est institué, mécanisé pour les évaluations : la direction de département est au courant, la coordination est au courant, le prof est au courant et il y a une préparation et un briefing du surveillant.* » (E3) ; « *Il n'y a plus de freins pour les aménagements, c'est rentré dans les mœurs.* » (E5) Des mesures organisationnelles sont prises pour veiller à la bonne application des aménagements.<sup>21</sup>

##### ▪ L'importance de la communication

Avoir une personne de référence à qui s'adresser<sup>22</sup> et recevoir une communication claire est apprécié, l'enseignant sait alors ce qu'il doit faire. Les enseignants mentionnent une liste d'aménagements reçue pour chaque étudiant à besoins spécifiques. « *L'information permet de savoir à quoi s'attendre, savoir ce qui est fait, savoir ce qu'en tant que prof on va devoir faire face à cette situation-là. Il y a une zone d'ombre qui est effacée et on se rend compte que ce n'est pas grand-chose.* » (E5)

##### ▪ L'implication des enseignants

Si certains enseignants partagent l'idée que les aménagements pendant les examens requiert peu d'effort de leur part, d'autres sont plus nuancés. « *Quand je rédige mes examens, c'est là que ça prend de la place, sinon pour le reste, c'est assez peu et parfois c'est bien dommage.* » (E4) ; « *Si les aménagements se multipliaient, comment ferait-on? Car au niveau logistique et ressources humaines, ce n'est pas rien.* » (E6)<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Sont aussi mentionnés dans une moindre mesure : le choix de la place dans le local d'examen, la lecture de questions à haute voix, l'autorisation de sortir de la salle régulièrement, la possibilité de poser une question à l'enseignant, l'utilisation d'un ordinateur et l'autorisation de passer son examen dans un local à part.

<sup>21</sup> Prenons l'exemple de l'adaptation des questionnaires qui est reprise dans la charge d'un membre du personnel administratif dans certains départements.

<sup>22</sup> Dénommée relais inclusion à l'Hénallux.

<sup>23</sup> Certains aménagements soulèvent des problématiques matérielles et organisationnelles. L'utilisation d'un ordinateur et l'application d'un temps supplémentaire par exemple. Alors que certains départements prennent en charge l'organisation et la logistique liées à ces AR, (surveillance des examens, gestion des ordinateurs), dans d'autres départements, c'est l'enseignant qui doit s'occuper d'assurer cette organisation.

▪ La compréhension des difficultés des étudiants en situation de handicap

« Les enseignants reçoivent plus de consignes, directives et au fond, j'imagine que la plupart sont comme moi, ils ne savent pas pourquoi. » (E6) La connaissance de la nature de la problématique ou du trouble de l'étudiant semble importante : « On ne nous informe pas du tout, on estime que ça n'a pas d'impact sur la formation (... ça reste des mails très génériques avec les aménagements raisonnables (...)) Je trouve qu'on ne sait pas trop comment orienter les choses si on ne connaît pas la nature du problème (...) mais c'est aussi la vie privée de l'étudiant. » (E12) Une limitation est ressentie face à ce manque de connaissance de l'ampleur de la problématique de l'étudiant. Il y a une volonté de connaître les besoins pour agir, qui vient se confronter à la confidentialité de la situation médicale de l'étudiant. Une enseignante dit que la connaissance du trouble ne devrait pas être importante pour traiter tout le monde de la même façon mais reconnaît que comprendre le fonctionnement cognitif de la personne, cela amène une prise de conscience et donne des clés de lecture. « Une fois qu'on sait ce que cela implique, comment voulez-vous qu'on fasse comme si on ne savait pas? Ce serait aberrant de ne pas en tenir compte. » (E5) Enfin, une enseignante s'interroge sur les conséquences de connaître le trouble de l'étudiant : « C'est une arme à double tranchant. C'est important mais d'un autre côté, je ne voudrais pas les considérer différemment (...) Parfois, trop d'informations, ça pourrait peut-être amener des discriminations. » (E2)

La charge organisationnelle ou le travail supplémentaire dû à la mise en place des AR est mentionné par 1/3 des enseignants interrogés. Ceci peut être lié au fait que dans deux sections, certains AR sont confiés à du personnel administratif, autre que les enseignants. Même si l'idée n'est pas majoritairement partagée, cela conforte partiellement certaines préoccupations relevées par Pillion (2017).

La compréhension des difficultés des étudiants en situation de handicap se confronte à la confidentialité de la santé de l'étudiant et à la crainte de créer d'autres discriminations en adoptant une attitude différente. Notre cadre conceptuel ne nous permet pas d'établir un lien entre la connaissance du trouble et l'application effective de pratiques inclusives. Par contre, ce qui s'oppose à l'approche pédagogique universelle prônant la diversité comme la norme. Casser d'emblée le mythe de la classe homogène (Prud'homme 2001) appuie l'idée qu'en proposant une approche flexible, on peut répondre à une variabilité des besoins, sans pour autant connaître les difficultés de chaque étudiant.

**4.2.2. La diversification des méthodes d'apprentissage**

La moitié des personnes interrogées parle de diverses façons d'enseigner par différentes méthodes d'apprentissage. Il s'agit de varier l'entrée dans la matière afin que cela convienne au plus grand nombre d'étudiants. Voici quelques exemples de ces pratiques variées :

- Travailler en petits groupes et favoriser les interactions entre les étudiants.
- Organiser des mises en pratique de la théorie, résoudre des cas et exercices.

- Organiser une classe inversée avec une analyse de supports à réaliser au préalable.
- Faire de l'enseignement à distance en asynchrone avec des PowerPoints commentés.
- Avoir recours à des vidéos, proposer des jeux de rôles, des parcours d'exercices en ligne.
- Préparer les examens grâce à la passation d'un examen blanc pour s'exercer ou l'organisation d'un blocus accompagné qui permettent, tous deux, de recevoir un feedback sur la compréhension des consignes et de la matière.

Une attention particulière est portée à la qualité et la disponibilité des supports de cours : proposer des Powerpoint très visuels et peu chargés en texte, mettre à disposition un syllabus avec des notes de cours complètes et essayer de donner l'accès aux supports avant la séance de cours.

▪ Des pratiques pédagogiques avant d'être inclusives

Lorsque les enseignants expliquent ces pratiques, ils ne font pas de lien direct avec l'inclusion. « *Je ne l'ai pas fait dans un but au départ d'inclusion mais je me rends compte que ça peut jouer un rôle là-dedans.* » (E6) Un enseignant stipule que lorsqu'il adapte ses pratiques pédagogiques c'est surtout dans un but de rendre le savoir plus attractif et de favoriser le plaisir dans l'apprentissage. Il mentionne qu'au-delà de l'inclusion, il s'agit surtout d'innovation pédagogique.

▪ Quelle préparation et quelle implication ?

L'usage de méthodes de pédagogie active soulève la question de l'implication et de la préparation en amont autant du côté des enseignants que des étudiants.

Une enseignante s'inquiète de la multiplicité des sources d'informations qui pourrait perdre les étudiants. Un enseignant se questionne sur l'appréciation des étudiants par rapport à cette variation des méthodes d'apprentissage : « *Durant le Covid, les étudiants appréciaient cette diversification des méthodes mais de retour en présentiel, il y a aussi certains étudiants qui aiment bien écouter tranquillement le cours sans sortir de leur zone de confort.* » (E6)

Du côté des enseignants, sept d'entre eux font part de l'aspect chronophage pour la préparation de nouveaux dispositifs. « *L'inclusion dans l'enseignement, cela donne parfois une impression que ça demande de complexifier les choses.* » (E8) ; « *Faire de l'innovation pédagogique, ça demande du temps pour préparer et varier les dispositifs* » (E3) Une enseignante stipule qu'il faut insuffler la volonté de le faire. « *Adapter ses dispositifs nécessite une remise en question de ses pratiques à laquelle on ne pense pas forcément (...) Ce n'est pas forcément de la mauvaise volonté, c'est inconscient, c'est juste qu'on ne s'est pas posé la question.* » (E2) Un autre enseignant s'exprime : « *Le prof qui veut diversifier ses méthodes, il doit faire le sacrifice d'une partie du contenu, de la matière en se disant : quel est l'essentiel?* » (E6) Cela nécessite une concertation avec les autres enseignants de la formation pour garder une cohérence pédagogique. La collaboration entre enseignants est

mentionnée à plusieurs reprises mais ce n'est pas une pratique automatique ou obligatoire, encore faut-il que chacun y trouve son intérêt et sa plus-value pédagogique.

- Formations et outils pour adapter ses pratiques pédagogiques

Huit enseignants font part d'un manque de connaissances et d'outils pour l'adaptation des pratiques pédagogiques. Ce constat partagé vient se confronter directement au temps disponible pour participer à des formations. « *Quand tu n'as pas d'outils pédagogiques à l'orée de ta carrière de prof, c'est compliqué. Compliqué d'être juste prof mais alors d'être prof qui pratique l'inclusion, c'est encore un autre problème.* » (E8) Quatre d'entre eux mentionnent le CAPAES comme formation de référence pour leur pratique. S'ils soulignent son intérêt pour développer une démarche réflexive autour d'un dispositif d'apprentissage, ils disent en ressortir avec peu d'outils concrets. « *Déjà qu'on est pas très formés pour devenir prof, l'agrégation c'est très limité. Le CAPAES c'est intéressant mais c'est trop court, cela nous outille peu.* » (E7)

- Diversifier ses pratiques : si on veut, on peut ?

Sept enseignants font référence à leur marge de liberté pour adapter leurs cours et certains soulignent qu'elle n'est pas assez utilisée. Ce sentiment de liberté vient parfois se confronter à un enseignement de masse en auditoire, à des contraintes temporelles et organisationnelles qui viennent limiter les envies d'expérimenter de nouvelles pratiques. Cinq enseignants reconnaissent que la diversification des pratiques dépend aussi de la bonne volonté de l'enseignant, de sa personnalité, de sa sensibilité, de sa capacité de remise en question et de la formation continue qu'il aurait suivie.

- Les enseignants connaissent-ils la CUA ?

A la fin de l'entretien, nous demandons à chaque enseignant s'il connaissait le principe de pédagogie universelle ou la CUA. Pour deux enseignants interrogés, ces termes évoquent quelque chose, ils en ont entendu parler lors du CAPAES mais ne peuvent l'explicitier davantage. Lorsqu'on décrit brièvement la CUA en citant quelques lignes directrices, tous les enseignants interrogés voient de l'intérêt à ce modèle d'apprentissage, surtout parce qu'ils repèrent des similarités avec leur façon de concevoir leur enseignement et ce qu'ils mettent déjà en place. « *Ca fait écho à ce que je mets déjà en place. Je me dis qu'il faut que je continue comme ça et voir si je passe à côté de quelque chose qui pourrait amener un plus.* » (E10)

Les exemples de pratiques énumérés par les enseignants illustrent qu'à leurs façons, sans en avoir connaissance, leurs méthodes reflètent certaines lignes directrices de la CUA ou les principes de l'accessibilité universelle (Barile et al., 2012, voir annexes n°2 et n°3). Pour diversifier les dispositifs d'apprentissage et les rendre inclusifs, les enseignants font part d'une charge de travail supplémentaire par rapport à leur rôle pédagogique. Or, « la pédagogie universelle n'est pas « une chose de plus » qui s'ajoute à la tâche enseignante.

Il s'agit plutôt d'une approche compatible avec plusieurs autres existantes en éducation. » (Rose et Meyer, 2002 cité dans Bergeron et al. 2011).

Les enseignants confirment le manque de balises claires (Phillion et al. 2017) et de mode d'emploi (Kennel et al. 2011) pour enseigner de façon inclusive. Ils confirment donc un besoin d'informations, de formations et d'outils (Phillion et al. 2017 ; Phillion et al., 2016/a/b ; Curchod-Ruedi et al., 2013 ; Bribosia et Rorive, 2019) pour venir contrebalancer un sentiment d'impuissance face aux défis de l'hétérogénéité (Prud'homme et al., 2011).

Ainsi, il semble que nos résultats confirment l'hypothèse que « l'évolution vers des pratiques de pédagogie inclusive est freinée par une méconnaissance de celles-ci et une charge de travail supplémentaire pour les enseignants » (Kennel et al. 2021). Nous tenons à nuancer cette « méconnaissance » puisqu'il y a bien une application effective de pédagogie inclusive, si ce n'est façon consciente et balisée, ça l'est surtout de façon intuitive et non concertée.

#### **4.3. Quand l'inclusion s'exprime à travers les postures professionnelles**

Les pratiques perçues comme inclusives s'expriment également à travers la posture professionnelle adoptée par les enseignants. Cinq enseignants perçoivent davantage leur responsabilité en tant que transmetteurs de savoirs. De façon plus partagée, le développement des compétences professionnelles est une mission importante de l'enseignant. Sept enseignants, insistent aussi sur l'évolution de leur rôle vers davantage d'accompagnement et d'attention portée à tous les étudiants, avec ou sans difficultés. Les discours expriment des tensions entre ces rôles professionnels.

##### ▪ L'enseignant, transmetteur de savoirs

La transmission des connaissances et des informations caractérise le métier d'enseignant, pour certains d'entre eux, c'est cette mission qui prime. Ce rôle pédagogique consiste à essayer que les étudiants intègrent et comprennent la matière, en proposant des supports de cours qualitatifs, en ayant recours à des méthodes adéquates, en communiquant les objectifs d'apprentissage et d'évaluation de façon systématique.

Pour remplir cette mission, la liberté pédagogique est abordée, comme un espace permettant de construire, expérimenter et inventer. Elle s'oppose à des contraintes organisationnelles et matérielles comme le nombre d'étudiants et le nombre d'heures de cours qui limitent les possibilités de modifier le dispositif d'enseignement. Si cette forme de liberté subsiste, elle n'est pas forcément utilisée, par manque d'audace, par limitation du cadre ou par manque d'outils pour y arriver.

##### ▪ L'enseignant prépare de futurs professionnels

Une thématique abordée par l'ensemble des enseignants est le rôle qu'ils occupent dans la préparation de l'étudiant à son futur métier. « *Notre job, c'est de les former au métier (...)*

*comment, dans les cours, on va les aider à devenir de bons professionnels ? » (E5) Une responsabilité morale est exprimée quant à l'atteinte, par l'étudiant, du socle de compétences minimales pour accomplir le futur métier. « Celui qui est diplômé, il doit avoir validé toutes les compétences. On n'est pas un petit peu plus ou un petit peu moins. » (E9) La valeur du diplôme est un élément important et soulève la question : jusqu'où peut-on aménager la formation sans simplifier et baisser le niveau d'exigences ? « Le diplôme ne fait pas le bon professionnel, loin de là, on continue à se construire au fur et à mesure, mais c'est quoi le minimum ? » (E4) Qui s'adapte ? « Je ne sais pas jusqu'où on doit faire différemment des milieux professionnels. Maintenant, c'est peut-être aussi aux milieux professionnels à évoluer et à inclure davantage. (...) Je ne sais pas d'où ça commence ? » (E9)*

La compatibilité de la formation et du métier avec la situation de handicap de l'étudiant questionne les enseignants. L'étudiant à besoins spécifiques est-il bien à sa place dans cette formation et le métier lui conviendra-t-il ? « Ont-ils conscience que pendant toute leur carrière, on va devoir adapter pour eux ? » (E6) Certains se demandent s'il ne faudrait pas étudier davantage le caractère ad-hoc de la formation et du métier en regard de la situation de handicap de la personne. « J'ai l'impression que c'est parfois leur faire miroiter des choses qui n'arriveront pas ou peut-être, leur faire perdre du temps à certains (...) on est une équipe qui connaît bien la réalité du métier et parfois, après quelques mois, on détecte que l'étudiant ne trouvera pas sa place. » (E8)

L'accès au milieu professionnel est parfois biaisé par des aprioris, des convictions personnelles ou des représentations sociales<sup>24</sup>. « Je me suis dit : ce n'est peut-être pas possible pour une infirmière ou une sage-femme d'être en chaise roulante. Et puis je me suis dit : ben non, peut-être que c'est une conception qu'on nous a mis dans la tête que ce n'était pas possible. » (E2) En effet, « il y a des personnes qui finissent par trouver un emploi qui se marie très bien avec leur spécificité. » (E9)

- L'enseignant, l'accompagnateur, le coach

Les sources d'informations sont nombreuses aujourd'hui, davantage encore avec les outils numériques, même s'il faut rester critique, l'étudiant peut avoir accès à beaucoup de connaissances et de savoirs qualitatifs. Si l'étudiant pourrait donc se débrouiller seul, l'enseignant peut lui amener autre chose. « Je peux transmettre effectivement du savoir mais c'est ce que tu vas en faire qui va faire sens pour moi (...) en quoi ça fait sens par rapport à la compétence visée. » (E4) Donner du sens à leur enseignement, notamment à travers une posture de coach. Le coach est celui qui est impliqué par sa disponibilité et sa proximité au sein du département. Il tente de s'adapter au rythme d'apprentissage de chacun. Il va mieux

---

<sup>24</sup> Dans le même ordre d'idée, une enseignante mentionne les mêmes aprioris en ce qui concerne l'accès au milieu de stage pour les premières étudiantes voilées.

connaître l'étudiant dans ses forces, ses faiblesses et ce qu'il vit pour l'encourager dans l'apprentissage, en mobilisant autant que possible ses centres d'intérêt. Dans cette optique, une enseignante parle de l'importance de travailler les *softs skills* avec les étudiants. Cela fait partie du rôle d'enseignant de les aider à mieux se connaître, les inciter à mieux communiquer entre eux et travailler ainsi leurs capacités d'adaptation.

- Le relationnel comme moteur d'apprentissage

La relation avec l'étudiant permet d'enrichir la relation pédagogique avec d'autres dimensions, de faire en sorte que l'étudiant vivent ses études le mieux possible. « *Mon but c'est que tous les étudiants qui sont devant moi sortent grandis d'une façon ou d'une autre, tant au niveau humain qu'au niveau des compétences.* » (E1) Certains enseignants prônent une vision holistique de l'étudiant<sup>25</sup>. « *Ce n'est pas une relation à la matière, c'est une relation à la personne* » (E6). Il y a aussi une volonté de susciter l'intérêt et la motivation des étudiants, mission considérée comme faisant partie intégrante du rôle de l'enseignant. A nouveau, nous observons que le nombre d'étudiants et le cadre organisationnel viennent nuancer les propos: « *Cette relation plus holistique, de proximité, est difficile dans les plus grands groupes.* » (E6)

- Une attitude d'ouverture à l'autre et à l'amélioration de ses pratiques

Une attention est portée à avoir une attitude d'ouverture, à créer des conditions propices à l'apprentissage en étant positifs, compréhensifs, bienveillants. Une enseignante met en évidence sa volonté d'amélioration de son enseignement : « *Soit on se dit : ils n'étudient pas, ça ne va pas. Soit on se dit : mais qu'est-ce que moi je peux faire pour que ça aille mieux ?* » (E2) La responsabilité est reprise par l'enseignant ce qui fait écho au rôle d'accompagnateur (ou de *coach*) et s'exprime par son implication, sa disponibilité, son seuil d'attention à tous les étudiants et la remise en question de ses pratiques.

- Accompagner l'étudiant avec des difficultés, jusqu'où ?

En cas de détection d'un étudiant en difficulté, si l'enseignant estime que son rôle ou ses compétences ne lui permettent pas de répondre à la situation spécifique, alors il l'orientera vers des services de la Haute Ecole. « *Le prof, il doit jongler avec les nouvelles pédagogies, l'hybridation, les grands groupes, la volonté de faire des petits groupes, ... mais on ne va pas lui demander d'être attentif aux difficultés des étudiants, c'est pris en charge par des services.* » (E5) De plus, leur propre expérience en tant qu'étudiant influence le rôle qu'ils occupent, il n'y a pas de repères puisqu'on reproduit ce qu'on a vécu. « *Comment cerner ce qu'il faut améliorer dans notre pratique ? Spontanément, on reproduit ce qu'on a vécu.* » (E6) Pour les enseignants, tenir compte des difficultés des étudiants semble s'apparenter à davantage de flexibilité pédagogique « *Il faut faire attention que la flexibilité pédagogique ne devienne pas une fracture (...) c'est-à-dire qu'on peut prendre en compte un contexte et s'y*

---

<sup>25</sup> Considérer l'étudiant comme un être humain dans sa globalité.

*plier mais on ne peut pas prendre en compte tous les contextes de tout le monde. » (E4) Une flexibilité pédagogique qui engendrerait une individualisation de l'enseignement irréaliste. « L'enseignant doit-il commencer à intellectualiser les difficultés de tout le monde? Non. » (E9) ; « On peut être flexibles (...) mais voir l'inclusion par l'individualisation de l'enseignement, c'est utopique par rapport à la réalité de l'enseignement de masse. » (E4)*

En s'éloignant d'un enseignement transmissif intensif, la posture professionnelle d'enseignant laisse une place prépondérante à la relation et l'accompagnement des étudiants. Être ouvert, éveiller l'intérêt et créer une atmosphère bénéfique pour l'apprentissage font partie des lignes directrices de la CUA (et des principes de l'accessibilité universelle en pédagogie). De même, être encourageants avec un discours positif met l'accent sur les ressources de chacun plutôt que sur les carences, ce qui appuie la conception sociale du handicap, où le handicap est lié à la situation, plutôt qu'inhérent à l'individu. A travers son rôle d'accompagnateur, l'enseignant participe donc à une approche pédagogique plus inclusive.

Néanmoins, une première tension apparaît dans les rôles perçus par les enseignants. Lorsque l'accompagnement de l'étudiant en difficulté est automatiquement vu comme une approche d'enseignement individualisé, cela ne correspond ni à la conception de leur métier ni aux moyens disponibles pour le mettre en pratique. Cela ne correspond pas non plus à l'engagement collectif au bénéfice de tous prônée par la CUA.

Une seconde tension s'exprime par le maintien des exigences pour accéder au monde professionnel. Cela confirme une préoccupation relevée par Phillon et al. (2017) ainsi qu'un défi identifié pour reconnaître la diversité en éducation (Bergeron et al. 2011). La conception de l'inclusion qui renvoie l'idée que « chaque individu est capable » et la pédagogie universelle qui vise à « développer le plein potentiel de chacun » se confrontent à la réalité du terrain professionnel semé d'embûches, ou du moins, à la représentation que l'enseignant s'en fait. Autant de barrières en lien avec « l'illusion d'incompétence » associée à la notion de handicap interprétée selon nos propres normes (Ancet, 2011).

Une troisième tension apparaît par l'évaluation des compétences. On relève un paradoxe entre la conception universelle de l'apprentissage qui renvoie à la dénormalisation de l'enseignement et le processus d'évaluation qui « ramène constamment à statuer, voire à trancher sur les capacités ou incapacités des élèves à faire comme les autres, allant considérablement plus de pairs avec la normalisation qu'avec la dénormalisation. » (Bergeron et al. 2011)

#### **4.4. Quels rôles la Haute École peut-elle jouer ?**

- Soutenir et développer l'existant

La création du service inclusion a eu l'intérêt de mettre en évidence les difficultés légitimes de certains étudiants et de mettre un cadre et des moyens pour en tenir compte. Dans un premier

temps, puisqu'il y a des choses qui se font, l'idée de les soutenir et de les développer rassemble les enseignants interrogés. Il y a une continuité du travail des relais inclusion à maintenir, autant pour l'accompagnement des étudiants en situation de handicap que pour la mise en place des AR par les enseignants. Certains suggèrent que la Haute Ecole soutient l'enseignant en confiant certaines tâches à du personnel administratif<sup>26</sup>.

- Assumer et communiquer la volonté d'inclusion

Dans un deuxième temps, les enseignants suggèrent de visibiliser davantage l'ouverture à la diversité et de promouvoir l'inclusion au sein de l'institution. Il y a une volonté d'assumer la politique d'accessibilité aux études pour tous. Concrètement, des enseignants suggèrent aussi de lutter contre les stéréotypes de genre dans la promotion des études<sup>27</sup>. La départementalisation est aussi un élément organisationnel qui freine une harmonisation optimale des pratiques. « *C'est toujours la résistance de la subsidiarité des départements en disant "ils nous donnent les grandes lignes, très bien. Et puis nous, on arrange à notre sauce."* Je suis de plus en plus perplexe. » (E1)

- Informar, former et outiller les enseignants

Troisièmement, les enseignants estiment que la Haute École a un rôle à jouer dans l'information et la formation. Au-delà d'une personne référente (le relais inclusion), il ressort un besoin d'être formés et outillés pour pouvoir tenir compte concrètement de l'inclusion dans leurs pratiques enseignantes et en comprendre le sens. « *La responsabilité de la HE c'est de se demander : pour les nouveaux étudiants et les nouveaux enseignants qui débarquent chez nous en septembre, de quels outils et compétences de base, ont-ils besoin pour se débrouiller ?* » (E6) Certains émettent l'idée de recevoir des lignes directrices communes à tous<sup>28</sup>. Dans ce sens, l'institution peut soutenir et renforcer l'accompagnement des enseignants pour veiller à l'inclusivité des supports et des pratiques et ainsi, œuvrer à la réussite de tous. « *Avant même de parler inclusion, (...) la cellule d'accompagnement pédagogique, si elle fait bien son travail, œuvre aussi pour toutes les questions d'inclusion. Parce qu'une fiche de cours bien faite, des supports de cours qualitatifs et une diversité des méthodes, c'est au service du plus grand nombre donc forcément au service aussi de celui qui a des difficultés.* » (E9) Un enseignant considère que la Haute École pourrait davantage institutionnaliser les logiques de pairs car l'innovation pédagogique demeure encore trop une initiative locale, spontanée et au bon vouloir de chaque professeur.

---

<sup>26</sup> Comme l'adaptation des questionnaires d'examens ou l'organisation de la surveillance des examens par exemple.

<sup>27</sup> Par exemple, réaliser des visuels incluant autant des femmes que des hommes pour certaines sections comme le paramédical ou les sciences ingénieures afin de montrer que ces métiers sont ouverts à tous les profils.

<sup>28</sup> Par exemple : le recours à la charte graphique de la Haute Ecole pour la rédaction des syllabus ou copies d'examens.

- Penser l'inclusion en amont

Un quatrième rôle institutionnel abordé est de réfléchir à l'inclusion en amont, avant même qu'il n'y ait des demandes, autant au niveau de l'accessibilité des infrastructures que de l'enseignement. Réfléchir l'inclusion en amont correspond à de la prophylaxie, terme exprimé par un enseignant qui observe qu'actuellement, on est plutôt dans la prévention tertiaire, c'est-à-dire qu'on met en place des procédures, des aménagements, pour éviter les complications liées aux troubles ou au handicap. Une enseignante précise que, si on réfléchit l'inclusion en amont, c'est dans une optique universelle : « *Je ne vais pas en amont, réfléchir à des aménagements. Moi, je réfléchis de façon universelle, au bénéfice de la majorité des étudiants évidemment.* » (E9)

#### **4.5. Quand les rôles institutionnels perçus se confrontent à la réalité de terrain**

- La culture et la réalité des départements.

Les enseignants interrogés mentionnent et parfois, revendiquent, une différence de réalité entre les départements. Un enseignant fait part de représentations du monde et de l'enseignement qui peuvent être différentes d'un département à l'autre, en regard notamment du domaine de formation. Néanmoins, des enseignants soulignent qu'il faut favoriser l'équité entre les étudiants à travers l'harmonisation des pratiques entre les départements et que les initiatives proposées aux étudiants puissent devenir systématiques et homogénéisées. « *Il n'y a aucune raison qu'un étudiant avec un trouble dys soit traité différemment d'un département à l'autre, aucune raison. On fait partie de la même Haute École, on a les mêmes valeurs au départ.* » (E1) La départementalisation est aussi un élément organisationnel qui freine cette harmonisation optimale des pratiques, par la résistance de la subsidiarité des départements. Il y a un intérêt à ce qu'un service dédié à l'inclusion existe et à ce que certaines règles soient à suivre par tous, pour favoriser la mise en place des AR dans tous les départements et ainsi participer à rééquilibrer les inégalités. Cependant, il y a aussi une crainte que les situations d'étudiants soient reprises par des procédures, catégorisées dans des cases, qui ne tiennent plus compte de ce qui avait lieu naturellement sur le terrain. Cette «*ère du process*» associée à une décentralisation du pouvoir au niveau des directions peut entraîner un sentiment d'imposition d'une série de choses, qui viennent se confronter à une liberté de fonctionner qui semble peu utilisée par les enseignants. Il y a un risque de déresponsabiliser le département et les enseignants quant à la proactivité et l'attention à apporter aux étudiants. Une enseignante met aussi en évidence que le renvoi d'un étudiant vers un service transversal peut être perçu comme un acte de prudence, dans la crainte grandissante des recours d'étudiants. Dans le même ordre d'idée, une enseignante questionne la logique de co-construction entre la Haute École, les services généraux et le département avec une «*impression de logiques complètement opposées qui s'affronteraient plutôt que de construire ensemble.*» (E8) Par contre, une autre enseignante est convaincue que le travail des services

transversaux devrait être davantage expliqué, communiqué et valorisé par la Haute École car il a lieu au bénéfice de tous et dans l'intérêt collectif.

- L'adéquation entre les moyens et les objectifs visés

Au vu du peu de ressources humaines et de temps disponible pour réfléchir à l'inclusion, il y a une question de moyens mis à disposition par la Haute Ecole pour être à la hauteur de la politique inclusive sont questionnés. « *Ils font ce qu'ils peuvent en fonction des objectifs qu'ils veulent atteindre (...) Quels moyens on a pour offrir finalement des idéaux qui peuvent à certains moment tendre vers une certaine forme d'utopie ou des enjeux politiques?* » (E4)

En parlant d'enseignement inclusif, nous nous attendions à ce que le discours des enseignants, aborde essentiellement les AR. Si ceux-ci font clairement partie de leurs pratiques pédagogiques perçues comme inclusives, la plupart des enseignants élargisse la conception de l'inclusion en abordant surtout la diversification de leurs méthodes. Ils y voient une contribution dans le développement d'un enseignement inclusif sans pouvoir en définir des contours clairs. Ils font part d'expérimentations pour faire évoluer leurs pratiques sans avoir forcément conscience qu'ils agissent aussi en faveur de l'inclusion. Pour l'institution, nous identifions une fenêtre d'opportunité en partant des pratiques existantes, déjà mises en œuvre. Il s'agit de s'appuyer sur l'existant pour valoriser ce qui est fait et le développer par l'information et la formation des enseignants. « Il ne s'agit pas de se contenter de faire les choses « comme on les a toujours faites », mais de faire et de voir progresser les pratiques de formation à un rythme en adéquation avec celui auquel la société se transforme. » (Desjardins et al. 2017) En se fixant l'objectif stratégique de « proposer des parcours de formations inclusifs et diversifiés »<sup>29</sup>, l'Hénallux nomme ses ambitions. Il s'agit maintenant de s'en donner les moyens puisque le cadre organisationnel et les contraintes temporelles et financières sont perçus comme des freins. Il s'agit de reconnaître que la diversité en éducation n'est jamais figée et demande de clarifier certaines conceptions professionnelles, notre conception de l'apprentissage et notre conception de la société (Prud'homme et al., 2011). L'accroissement des demandes d'AR par les étudiants en situation de handicap avance de manière asynchrone avec la réalité du terrain. Cela illustre les prescrits du décret qui laissent peu de temps pour en comprendre les tenants et aboutissants. « En plaçant les acteurs dans l'immédiateté à y répondre, il omet le temps nécessaire à sa compréhension, son opérationnalisation » (Monney, 2017 cité dans Desjardins et al. 2017). Certains enseignants relèvent un écart entre la logique institutionnelle et la réalité de terrain au sein des départements. Il s'agit d'avoir un langage commun, avec une clarification d'objectifs communs, de lignes directrices et de conseils qui ne toucheraient pas à la liberté pédagogique. Il y a un équilibre à trouver entre l'implication

<sup>29</sup> Plan stratégique 2021-2026 de l'Hénallux

des autorités, l'application des prescrits d'inclusion et la marge de manœuvre laissée à l'acteur pour faire en sorte que ces possibilités d'actions, ces zones d'incertitude, soient pertinentes pour servir des enjeux communs. Favoriser les logiques d'échanges entre pairs et encourager la flexibilité des dispositifs pédagogiques participent à développer l'intérêt collectif plutôt que de penser en terme d'intérêts individuels. « La pratique inclusive ne s'improvise pas. Au contraire, elle se construit, se coconstruit et se clarifie au fil du temps et des réalités » (Rousseau 2011). Enfin, en suggérant de penser l'inclusion en amont, on se rapproche d'une conception universelle qui peut s'exprimer dans divers dispositifs : l'apprentissage, les infrastructures, la promotion. Cela suppose d'appréhender le handicap dans sa vision sociale et d'envisager une prévention primaire qui consiste à intervenir au préalable pour éviter au maximum l'apparition des situations de handicap.

#### **4.6. La Conception Universelle de l'Apprentissage, piste d'évolution dans les pratiques ?**

##### ▪ Quelles sont les préoccupations et les freins ?

Evoquer la CUA entraîne la perception de préoccupations et de freins. Une enseignante se questionne sur l'adéquation du modèle de la CUA par rapport aux exigences de l'enseignement supérieur. Un enseignant parle de la perception des enseignants comme un nouveau changement, comme "quelque chose en plus" qui demanderait une implication de l'enseignant. Une perspective de changement est aussi freinée par la routinisation des pratiques, frein en tant que routine qui enlève. L'enseignant distingue les bonnes routines qui « *ouvrent la possibilité à un désordre passager pour créer un ordre plus performant.* » (E3) Les moyens, essentiellement temporels, sont mis en évidence. « *S'imaginer qu'il faut retravailler tous les cours pendant des heures alors que parfois ce sont de petites choses.* » (E2) Deux enseignantes soulèvent aussi que le modèle semble s'éloigner d'une préconception ancienne de l'enseignement qui est pourtant encore fort prégnante. « *Une vision de l'enseignement (...) qui est un don de savoirs (...) on est plus dans la transmission d'un savoir que dans l'échange et un apport mutuel.* » (E5) Enfin, un enseignant soulève que l'intérêt personnel d'un individu ne peut pas toujours se synchroniser avec l'intérêt commun de l'activité pédagogique. Certains enseignants pourraient simplement ne pas avoir envie de changer ou de s'inspirer de ce modèle, à moins qu'ils y trouvent un intérêt personnel, une façon de s'épanouir davantage dans leur rôle d'enseignant.

##### ▪ Quels sont les intérêts perçus ?

Des enseignants marquent leur intérêt à analyser ou construire un cours en fonction du modèle de la CUA dans l'optique de valider ce qui se fait déjà ou de l'ajuster pour l'améliorer. « *Est-ce qu'on est dans le bon ? À quelles choses n'a-t-on pas pensé et qu'on pourrait*

*améliorer ? » (E2) Valoriser les pratiques existantes et entrer dans un processus d'amélioration continue peut contribuer à un objectif de positionnement et de communication d'une section ou de la Haute Ecole. Une enseignante trouve que c'est un domaine où on peut clairement affirmer nos valeurs de Haute Ecole, spécialement l'équité. « On a des étudiants différents, adaptons-nous. Vivons cette équité. Un de nos buts comme enseignant, c'est (... ) que les étudiants puissent un jour être des citoyens épanouis ou acteurs dans la société (... ) Être attentifs à l'intégration des étudiants différents, ça apprend beaucoup à ce niveau-là » (E1). Développer un enseignement inclusif, ça profite au groupe. « Si toutes les personnes sont dans le même moule, il y a certaines réflexions qu'on n'aura jamais alors que s'il y a une diversité dans la classe et que chacun peut déposer sa réflexion sans être jugé, ça profite à tout le monde parce que, après, tout le monde a un regard plus inclusif et plus d'ouverture. » (E2) Prôner plus d'ouverture, être confronté aux différences, cela fait réfléchir et remet en question nos propres certitudes pour évoluer et avancer. « Comment appréhender cette diversité? Il faudrait d'abord en parler. » (E6) Parler de l'enseignement inclusif c'est aussi éviter le risque de combler un manque de connaissances par des aprioris ou des préjugés. C'est aller au-delà des obstacles « qui peuvent être une illusion ou une norme sociale. » (E4) Finalement « Enseigner de façon inclusive, c'est enseigner pour tout le monde. Et donc si la pratique était inclusive depuis le début, on aurait plus l'impression de faire du différencié, on ferait de l'enseignement. » (E8)*

## 5. Conclusion

Les témoignages des douze enseignants ont mis en évidence une diversité de points de vue sur des thématiques qui mobilisent des valeurs, des représentations sociales et des réalités professionnelles différentes. Nous espérons avoir entendu avec justesse la voix des enseignants.

A travers ce travail, nous cherchions à comprendre le vécu des enseignants à propos de l'enseignement supérieur inclusif, en vue de dégager des perspectives d'évolution des pratiques. Puisque le public étudiant est diversifié et que les outils pédagogiques se multiplient, au-delà de mettre en place des aménagements raisonnables, les enseignants varient leurs dispositifs d'apprentissage, adaptent leur posture, pour rendre leur enseignement accessible au plus grand nombre d'étudiants. Ces initiatives leur appartiennent, en fonction de leur propre volonté et de leurs ressources. La diversification des méthodes et la mise en place des aménagements viennent se confronter à des freins : les moyens humains, financiers et matériels. D'autres obstacles, tout aussi prégnants, sont la représentation du monde professionnel, la vision de l'enseignement et la vision de la personne en situation de handicap. Laisser les enseignants, seuls, en fonction de leur volonté, faire face à cette diversité, à

l'accroissement des étudiants en situation de handicap et des aménagements qui en découlent serait d'une part, ne pas reconnaître un besoin d'accompagnement, d'informations et de lignes directrices en ne portant pas la responsabilité institutionnelle face à l'ambition politique inclusive affichée et d'autre part, risquer de creuser les inégalités en terme de qualité d'enseignement inclusif. Bien sûr, (s') adapter entraîne des questionnements légitimes dont il serait vain d'attendre qu'un consensus émerge avant d'y prêter attention. Une volonté d'agir pour l'inclusion dans l'enseignement, commence d'abord par la nommer, l'explicitier et créer des lieux d'échange sur la notion qui semble encore floue et sur l'expression de bonnes pratiques. Ainsi, il serait porteur d'initier un nouveau processus collaboratif, par la réalisation d'entretiens collectifs, laissant place au potentiel créateur de chaque enseignant, dans le but de coconstruire les contours de l'enseignement supérieur inclusif. Mieux comprendre l'inclusion, les situations de handicap ou encore l'origine des fonctionnements cognitifs derrière les troubles permettrait de donner du sens aux pratiques inclusives et de faire évoluer les mentalités vers plus d'ouverture à la diversité. Inclure dans la démarche des étudiants, en situation de handicap ou non, permettrait d'écouter les témoignages et opinions du public concerné. De même, l'approche d'enseignants qui expriment ouvertement des réticences à l'égard de l'enseignement inclusif permettrait de confronter les points de vue.

La pédagogie universelle, la conception universelle de l'apprentissage ou encore les principes d'accessibilité universelle en éducation apparaissent comme des modèles inspirants pour construire ou réviser un dispositif d'apprentissage et d'évaluation. Ce type d'outils, associé à une démarche concrète d'utilisation, peut participer à insuffler l'innovation pédagogique au bénéfice de tous. Parmi les pratiques d'enseignement, lesquelles favorisent l'apprentissage ? Quels aménagements individuels peut-on réinvestir dans la pratique pédagogique et rendre accessibles à tous les étudiants ? Pour favoriser l'évolution des pratiques, il serait intéressant de mettre la pédagogie universelle en lien avec les intérêts personnels des enseignants, des étudiants et l'intérêt commun pédagogique. Puisque remettre en cause le fondement de la pratique, le paradigme, peut susciter des débats et des tensions de valeurs, ce changement devrait être porté par l'institution et les départements pour y donner une priorité, valoriser une culture et des valeurs communes, en vue de viser la réussite de tous.

## Annexes

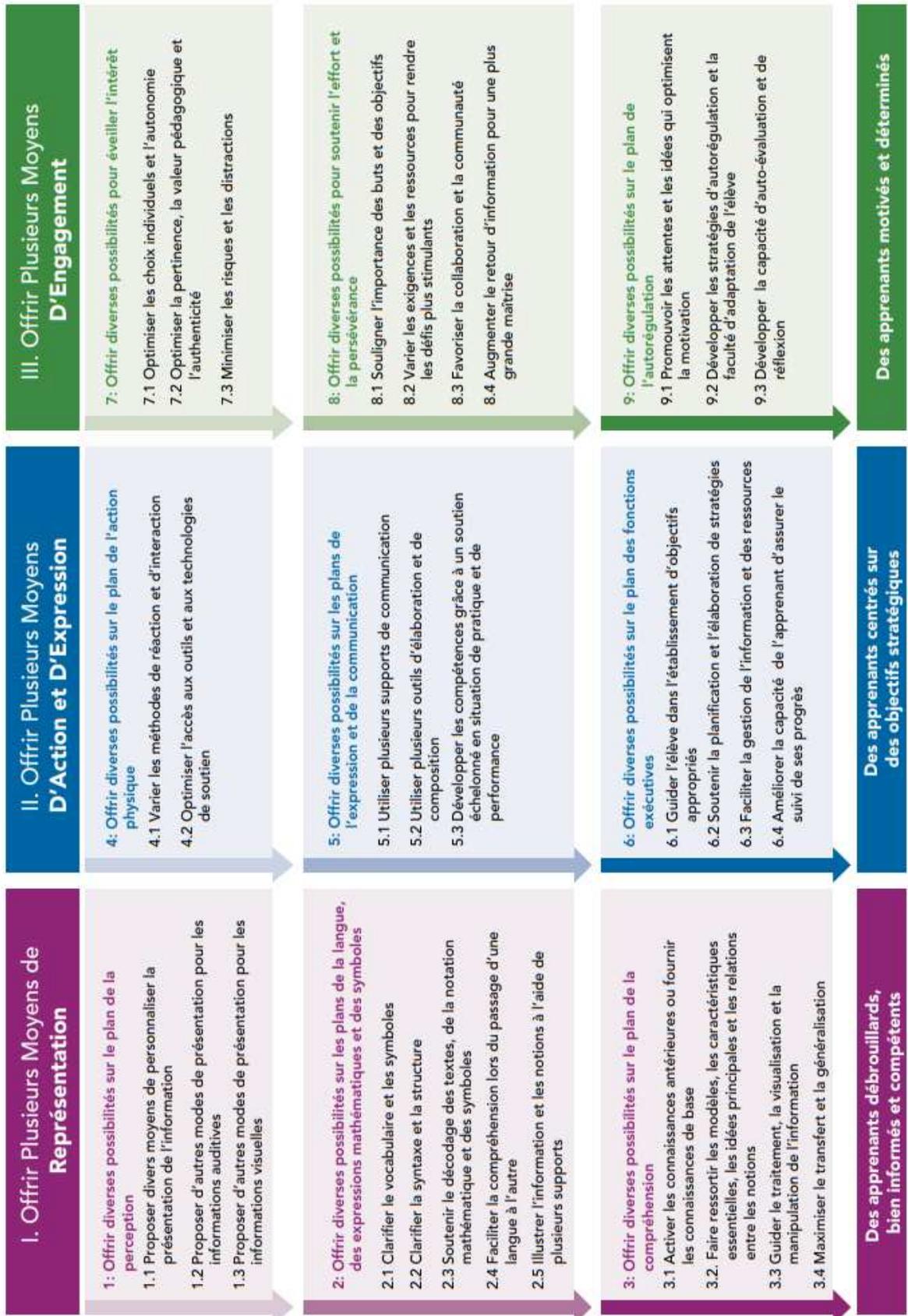
Annexe n° 1: Tableau n°1 de comparaison entre le modèle médical et le modèle social du handicap

<b>Modèle médical</b>	<b>Modèle social</b>
Le handicap est une déficience, une anomalie	Le handicap est une différence
Avoir un handicap est perçu négativement	Être en situation de handicap est neutre
Le handicap, l'incapacité, la condition... appartient à l'individu	Le handicap est le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement
La solution aux problèmes causés par le handicap passe par une intervention directe sur l'individu, sa normalisation	La solution aux problèmes causés par le handicap passe par une modification de l'interaction entre l'individu et son environnement
L'agent de changement est le médecin ou le spécialiste qui établit le diagnostic, le parent, le professionnel, le coordonnateur de l'agence pour les soins personnels... qui mettent en place les accommodements.	L'agent de changement est d'abord la personne en situation de handicap, puis le conseiller des services spécialisés, les professeurs, les tuteurs... ou toute personne pouvant agir positivement dans l'environnement.

Source : Gill, C. (1994) *Two Models of Disability*. Chicago Institute of Disability, University of Chicago

Cité dans Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : apports, enjeux et défis

# Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



## Annexe n°3 : Les neuf principes de l'accessibilité universelle en éducation

LES NEUF PRINCIPES DE L'ACCESSIBILITÉ UNIVERSELLE EN PÉDAGOGIE	
Principes et définitions	Exemples de recommandations pour adapter ses cours à une plus grande diversité d'étudiants
<p><b>1. Utilisation équitable</b> Le cours ne désavantage aucun groupe d'étudiants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recourir à divers modes de présentation du matériel pédagogique (exposés magistraux, enseignement par les pairs, etc.);</li> <li>• Avant chaque cours, offrir les notes de cours en ligne.</li> </ul>
<p><b>2. Utilisation flexible</b> Le cours est conçu de façon à s'adapter à plusieurs types d'habiletés et à tenir compte des différences des étudiants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir aux étudiants plusieurs choix de formats d'évaluation (travail de session, présentation orale, portfolio, etc.).</li> </ul>
<p><b>3. Utilisation simple et intuitive</b> Les consignes sont faciles à comprendre et les outils sont faciles à utiliser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir des représentations visuelles, comme des diagrammes, pour appuyer l'enseignement;</li> <li>• Choisir des manuels scolaires comportant un sommaire et des mots-clés pour chaque chapitre.</li> </ul>
<p><b>4. Information facile à saisir</b> L'information essentielle est communiquée efficacement, de manière à être compréhensible pour tous les étudiants, indépendamment de leurs habiletés sensorielles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour les diaporamas, utiliser une police de caractère de grande taille et un bon contraste de couleurs;</li> <li>• Fournir tout le contenu visuel et sonore des cours (par exemple, fournir une version traitement de texte des diaporamas dans laquelle le contenu des images est décrit, etc.);</li> <li>• S'assurer que les vidéos soient sous-titrées.</li> </ul>
<p><b>5. Tolérance à l'erreur</b> L'anticipation des variations possibles dans les rythmes d'apprentissage et les habiletés des étudiants; la minimisation des risques d'erreurs dues aux actions accidentelles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que les examens en ligne permettent à l'étudiant qui enfonce accidentellement une touche de retourner en arrière pour corriger son erreur;</li> <li>• Avoir des tests de pratique en ligne (comme pour les examens de la SAAQ);</li> <li>• Permettre aux étudiants de faire les rédactions en classe sur un ordinateur, afin qu'ils puissent les modifier ou les réviser sans constamment avoir à effacer et à réécrire leur texte.</li> </ul>
<p><b>6. Économie d'efforts physiques</b> Le cours minimise le recours aux efforts physiques non essentiels aux objectifs pédagogiques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre aux étudiants d'envoyer les devoirs et travaux par courriel;</li> <li>• Préférer plusieurs examens courts à un seul examen de longue durée.</li> </ul>
<p><b>7. Utilisation appropriée de l'espace</b> L'espace est organisé de telle sorte que tout étudiant, peu importe sa taille, sa posture et sa mobilité, ait un espace dégagé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévoir assez d'espace pour les interprètes du langage des signes, les chiens guides et les diverses technologies;</li> <li>• S'assurer que le champ de vision n'est pas obstrué lors des démonstrations en classe.</li> </ul>
<p><b>8. Communauté d'apprentissage</b> L'environnement favorise les interactions et la communication entre les étudiants et les professeurs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager l'inclusion de tous les étudiants au sein de groupes de discussion par différents moyens (travaux d'équipe en classe, forums de discussion, Facebook, etc.).</li> </ul>
<p><b>9. Climat propice à l'apprentissage</b> L'environnement est favorable à l'apprentissage et à l'inclusion de tous les étudiants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir des attentes élevées envers les étudiants tout en indiquant son ouverture à toute discussion sur des besoins particuliers et en favorisant une atmosphère bénéfique pour l'apprentissage ainsi que la communication.</li> </ul>

Source : Barile, M., Nguyen, M. N., Havel, A. et Fichten, C. S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous! Pédagogie collégiale, 25(4), 20-22.

### 1. Le parcours de l'enseignant

L'enseignant s'exprime spontanément  
Pouvez-vous m'expliquer votre parcours  
professionnel ? Ce que vous faites ?  
Depuis quand ?

*(Commencez par le début...)*

**Et aujourd'hui**, parlez-moi de vos  
pratiques actuelles ? Que pensez-vous  
de votre travail aujourd'hui ?

**Evolution d'avant à aujourd'hui**

Est-ce que vos perceptions par rapport  
à votre travail ont évolué dans le  
temps ? En quoi ?

Restez bien sur vos pratiques

actuelles, habituelles. *(Votre ressenti,  
votre vécu)*

### 2. L'inclusion

L'inclusion, qu'est-ce que ça évoque  
pour vous ?

- Distinction inclusion / intégration
- Inclusion scolaire
- Inclusion du handicap
- Aménagements raisonnables

Par rapport à ce que l'inclusion évoque pour vous...

### 3. Les pratiques

Quelles sont les pratiques que vous  
mettez en place ? Parlez-moi de vos  
pratiques face à l'inclusion

- Pratiques pédagogiques :  
supports de cours, conditions,  
AR individuels / réponses  
collectives
- L'accompagnement des étudiants
- La connaissance du handicap

### 4. Le rôle professionnel

Derrière ces pratiques, quel est le rôle  
que vous percevez occuper en tant  
qu'enseignant ? Que percevez-vous du  
rôle d'enseignant que vous occupez  
aujourd'hui ?

- Représentations
- Conflits de valeurs : équité,  
égalité, exigences académiques  
et professionnelles
- Préoccupations : charge de  
travail, responsabilisation,  
autonomie,....

### 5. Le rôle ou la place de la Haute

Quelle est votre perception du rôle ou  
de la place que la Haute Ecole a à  
occuper en cette matière (en terme  
d'enseignement inclusif) ?

- Responsabilité
- Buts de missions / spécifiques
- Stratégies, actions

### 6. Freins / obstacles / intérêts

A partir de votre pratique et votre rôle  
dans l'enseignement supérieur,

- Quels sont les freins et  
obstacles que vous détectez en  
matière d'enseignement  
inclusif ?
- Quels sont les intérêts ?

### 7. La pédagogie universelle

Connaissez-vous la pédagogie  
universelle ?

Comment la comprenez-vous ? Est-ce  
que vous y voyez des intérêts ? Des  
obstacles ?

8. Fin de l'entretien :

Y a-t-il d'autres éléments que vous auriez voulu aborder  
en lien avec la thématique de notre entrevue ?

Remerciements

Annexe n° 5 : Profils des enseignants participants

N° d'entretien	Abréviation	Domaine de formation	Genre	Années d'expériences
Entretien n°1	E1	Sciences juridiques, économiques et de gestion	F	Plus de 20 ans
Entretien n°2	E2	Santé	F	Moins de 5 ans
Entretien n°3	E3	Sciences politiques et sociales	H	Moins de 5 ans
Entretien n°4	E4	Sciences politiques et sociales	H	Entre 10 et 20 ans
Entretien n°5	E5	Sciences politiques et sociales	F	Plus de 20 ans
Entretien n°6	E6	Sciences de l'éducation	H	Entre 10 et 20 ans
Entretien n°7	E7	Sciences juridiques, économiques et de gestion	F	Entre 10 et 20 ans
Entretien n°8	E8	Information et communication	F	Moins de 5 ans
Entretien n°9	E9	Santé	F	Entre 10 et 20 ans
Entretien n°10	E10	Sciences politiques et sociales	F	Plus de 20 ans
Entretien n°11	E11	Sciences de l'ingénieur et technologie	H	Entre 10 et 20 ans
Entretien n°12	E12	Sciences de l'ingénieur et technologie	F	Moins de 5 ans

## Références bibliographiques

- ANCET Pierre, 2011, « Situation de handicap et normes sociales », *Le Carnet Psy*, Vol 9, n°158, pp. 29-31.
- ANGENOT Lisa, 2021, « Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute Ecole Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l'enseignement supérieur ? » Mémoire présentée à la Faculté des sciences de l'éducation pour l'obtention du grade de Master en sciences de l'éducation, Université de Liège.
- BARILE Maria, N.NGUYEN Mai, HAVEL Alice et S.FICHTEN Catherine, 2012, « L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et pour tous ! », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n°4, pp. 20-22.
- BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia & LECLERC Martine, 2011, « La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n°2, pp. 87-104.
- B LA GRENADE Carole, 2017, « Représentations sociales des enseignants et pratiques pédagogiques en contexte d'inclusion des étudiants en situation de handicap non visible au collégial », Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation pour l'obtention du grade de Ph.D. en sciences de l'éducation option psychopédagogie, Université de Montréal.
- BOUQUET Brigitte, 2015, « L'inclusion : approche socio-sémantique », *Vie sociale*, n°11, pp. 15-25.
- BRIBOSIA Emmanuelle, RORIVE Isabelle, 2019, « Guide pour l'inclusion des étudiant.e.s en situation de handicap dans l'enseignement supérieur » Fédération Wallonie-Bruxelles, Equality Law Clinic, Université Libre de Bruxelles.
- Communauté française, 2014, Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif pour les étudiants en situation de handicap de la Communauté française du 30 janvier 2014, (modifié le 07-02-2019).
- CURCHOD-RUEDI Denise, RAMEL Serge, BONVIN Patrick, ALBANESE Ottavia, DOUDIN Pierre-André, 2013, « De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social », *Alter*, vol. 7, Issue 2, pp. 135-147.
- CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, 1981, « L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective », Editions du Seuil, Paris.
- DESJARDINS Julie, GUIBERT Pascal, MAULINI Olivier, BECKERS Jacqueline, 2017, « Comment changent les formations d'enseignants ? », *Perspectives en éducation et formation*, De Boeck Supérieur, pp. 23-41.

- EL BERHOUMI Mathias, HACHEZ Isabelle, 2015 « I – Lorsque l'inclusion se décrète : le décret de la commission communautaire française du 17 janvier 2014 relatif à l'inclusion de la personne handicapée. », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, vol. 74, pp. 55-89.
- FORTIER Marie-Pierre, BERGERON Geneviève, 2016, « Education inclusive : repères pour la pratique à l'université. » *Le Tableau*, vol. 5, n°3, Université du Québec.
- FOUGEYROLLAS Patrick, CLOUTIER René, BERGERON Hélène, CÔTÉ Jacques, ST MICHEL Ginette, 1998, « La classification québécoise Processus de production du Handicap », RIPPH/SCCIDIH.
- KENNEL Sophie, GUILLON Stéphane, CAUBLOT Morgane, ROHMER Odile, 2021, « La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université », *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, vol. 3, n°89-90, pp. 23-45.
- MAES Patrick, 2020 « L'ingénieur social, un acteur de changement ? Si oui, comment ? » PowerPoint réalisé dans le cadre du cours d'identité professionnelle (Master en ingénierie et action sociale, Haute Ecole de la Province de Liège).
- NIZET Jean, PICHULT François, 2001, « Introduction à la théorie des configurations. Du « one best way » à la diversité organisationnelle. », 1<sup>ère</sup> édition, De Boeck supérieur.
- PHILION Ruth, DOUCET Manon, CÔTÉ Carole, NADON Martine, CHAPLEAU Nathalie, LAPLANTE Line, MIHALACHE Iulia, 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*, Vol. 44, n°1, pp. 215–237.
- PHILION Ruth, LANARIS Catherine, BOURASSA Michelle, 2017, « Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol.1 n°77, pp. 83-97.
- PRUD'HOMME Luc, VIENNEAU Raymond, RAMEL SERGE, ROUSSEAU Nadia, 2011a, « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. » *Éducation et francophonie*, vol. 39, n°2, pp. 6–22.
- QUIVI Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc, 2006, Manuel de recherche en sciences sociales 3<sup>ème</sup> édition, Editions Dunod, Paris.
- ROUSSEAU Nadia, THIBODEAU Stéphane, 2011, « S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement » *Education et francophonie*, vol. 39, n°2, pp.145-159.
- THOMAZET Serge, MERINI Corinne, GAIME Elvire, 2014, «Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir de

dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol 1, n°65, pp. 69-80.

- TREMBLAY Philippe, 2015, « Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Vol. 2, n°70-71, pp. 51-65.

### **Sites internet**

- CAST, 2018, « Universal Design for Learning Guidelines version 2.2 » Consulté le 18 mai 2022 sur <http://udlguidelines.cast.org>
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (ONU), 2006, « Convention relative aux droits des personnes handicapées » Consulté le 18 mai 2022 sur [https://www.aviq.be/handicap/pdf/AWIPH/handicap\\_Belgique/conventionONU/Convention\\_ONU.pdf](https://www.aviq.be/handicap/pdf/AWIPH/handicap_Belgique/conventionONU/Convention_ONU.pdf)
- Unia, 2021, « Le droit à l'inclusion des personnes en situation de handicap désormais dans la Constitution. », consulté le 18 mai 2022 sur <https://www.unia.be/fr/articles/le-droit-a-linclusion-des-personnes-en-situation-de-handicap-desormais-dans>
- Université de Laval, consulté le 18 mai 2022 sur <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-approche-pedagogique-inclusive>

### Remerciements

Ce travail de fin d'études a été réalisé grâce au soutien de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance. Je remercie particulièrement mon superviseur, Monsieur Eric Grava et ma référente de stage, Madame Christine Biston, pour leur accompagnement, leur disponibilité et leurs judicieux conseils. Je remercie les enseignants rencontrés pour leurs précieux témoignages et l'expression de leur intérêt pour ce travail. J'aimerais aussi exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes ayant relu méticuleusement cet article. Enfin, un grand merci à ma famille et mes collègues du Master en Ingénierie et Action Sociales qui m'ont apporté un soutien moral et intellectuel infaillible durant ces deux années d'études.

---

Abstract : Dans un contexte sociétal et politique où l'inclusion est en mouvance, les enseignants du supérieur sont face au défi de l'intégrer au sein de leurs pratiques pédagogiques. Depuis 2015, le décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif implique la mise en œuvre d'aménagements raisonnables pour les étudiants en situation de handicap. Nous abordons l'inclusion scolaire à travers la reconnaissance de la diversité en éducation pour laquelle la conception universelle de l'apprentissage apporte une piste de solution. Douze enseignants sont interrogés dans l'objectif de comprendre leur vécu à propos de l'enseignement supérieur inclusif en vue de dégager des pistes d'évolution des pratiques. Au-delà des aménagements raisonnables, l'inclusion s'exprime par une diversification des méthodes et dispositifs d'apprentissage ainsi que par les postures professionnelles des enseignants. Si la conception universelle de l'apprentissage est peu connue des enseignants, certaines pratiques reflètent pourtant sa philosophie et ses lignes directrices. Néanmoins, les initiatives des enseignants se heurtent à des freins en termes de moyens organisationnels (humains, financiers, matériels) et de représentations sociales (enseignement, vision du handicap, accès au monde professionnel). (Re)définir et promouvoir l'inclusion, questionner le fondement de la pratique enseignante et s'inspirer d'outils à travers la sensibilisation et la formation apparaissent comme des actions initiatrices d'une évolution pour passer des bonnes intentions aux bonnes pratiques. Des changements qui devraient être portés par l'institution pour soutenir et développer les pratiques existantes des enseignants.

Mots-clés : inclusion – enseignement supérieur - situation de handicap - aménagements raisonnables - conception universelle de l'apprentissage – pratiques pédagogiques – enseignants

---