



**HAL**  
open science

## La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université

Sophie Kennel, Stéphane Guillon, Morgane Caublot, Odile Rohmer

### ► To cite this version:

Sophie Kennel, Stéphane Guillon, Morgane Caublot, Odile Rohmer. La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2021, 2 (89-90), pp.23-45. 10.3917/nresi.090.0023 . hal-03191209

**HAL Id: hal-03191209**

**<https://hal.science/hal-03191209v1>**

Submitted on 25 Sep 2024

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

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

Copyright

## Tiré à part électronique de l'article

La pédagogie inclusive :  
représentations et pratiques  
des enseignants à l'université

*Sophie Kennel, Stéphane Guillon,  
Morgane Caublot et Odile Rohmer*

Publié dans le numéro 89-90, volume 2 - mai 2021

Pages 23 à 45

ISBN : 978-2-36616-081-9

Ce document constitue la version éditeur de l'article publié par *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*. Cette version, dont les droits sont réservés, est destinée à l'usage personnel de l'auteur dans le cadre de ses activités de formation et de recherche et ne peut être diffusée au public.

Ce fichier PDF a été balisé pour l'accessibilité.

Il a été testé par les logiciels Acrobat Pro, VIP PDF Reader et NVDA.

La nouvelle revue - Éducation et société inclusives

ISSN : 2609-5211

Rédacteur en chef : Hervé Benoit

INSHEA 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Tél. : 01 41 44 35 71 Mél : [herve.benoit@inshea.fr](mailto:herve.benoit@inshea.fr)



# La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université

Sophie KENNEL

Chercheur associée au LISEC\*

Directrice de l'Institut de développement et d'innovation pédagogiques (Idip)

Université de Strasbourg

Stéphane GUILLON

Maître de conférences en sciences de l'éducation

LISEC\* - Université de Strasbourg

Morgane CAUBLLOT

Docteur en psychologie, chargée de projet Réussite des étudiants

Institut de développement et d'innovations pédagogiques (Idip)

Université de Strasbourg

Odile ROHMER

Professeur des universités en psychologie

Laboratoire de Psychologie des Cognitions (LPC - EA 4440)

Université de Strasbourg

**Résumé :** Face à la diversité des besoins et des difficultés vécues par les étudiants pour réussir dans l'université française, en particulier ceux en situation de handicap, notre étude s'intéresse à l'approche de la conception universelle de l'apprentissage comme démarche pédagogique favorisant des parcours universitaires réussis. Cette recherche analyse les pratiques pédagogiques qui paraissent favorables aux enseignants-chercheurs pour prendre en compte l'hétérogénéité des besoins des étudiants, notamment des étudiants en situation de handicap. Il s'agit également d'avoir une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques actuelles à l'université de Strasbourg en matière de prise en compte des difficultés rencontrées par les étudiants.

**Mots-clés :** Conception universelle de l'apprentissage - Études supérieures - Handicap - Pédagogie universitaire - Pratiques pédagogiques - Représentations - Réussite étudiante.

## Universal design for learning in higher education: teaching conceptions and practices

**Summary:** In front of the diversity of needs and difficulties faced by students in order to succeed in French universities, and in particular those in situation of handicap, our study focuses on the approach of the universal conception of learning as a pedagogic scheme to encourage success in university courses. This study analyses the pedagogic practices that seem beneficial for the teacher researcher to become aware of the universality and similarity of student needs, including students with a disability. It also is about having a better understanding and knowledge of current pedagogic practices in the University of Strasbourg in terms of considering the difficulties students face.

**Keywords:** Disability - Graduate Studies - Pedagogic Practices - Student Achievement - Universal Conception of Learning - University Pedagogy.

---

\* Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC - EA 2310).

La problématique de la réussite académique des étudiants dans l'université française, si elle n'est pas nouvelle (Annoot *et al.*, 2019), est posée aujourd'hui avec force par l'institution elle-même, en particulier dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants de 2018 (Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, 2018).

Cette problématique interroge tout à la fois la question des publics et celles des actions mises en œuvre dans les établissements pour favoriser l'optimisation des parcours d'apprentissage et d'études. Le défi est de pouvoir accompagner tous les profils d'étudiants selon leurs besoins et leurs attentes, et en particulier ceux des étudiants en situation de handicap – déclarée ou non. Les effets des politiques en faveur de l'inclusion scolaire (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005) semblent encore peu perçus et appropriés par les acteurs de l'enseignement supérieur, même si le constat est partagé de l'augmentation du nombre d'étudiants à besoins particuliers dans de nombreuses structures universitaires. Les réponses apportées relèvent d'une conception dans laquelle le handicap est « *un objet considéré encore aujourd'hui comme étant de nature biomédicale avant toute autre chose* » (Bodin et Douat, 2019 ; Léséleuc et Boisvert, 2017). Cette conception a pour conséquence une « *essentialisation* » du handicap qui, inhérente à l'individu porteur de déficience, pourrait ne pas questionner les pratiques pédagogiques. Pourtant, l'exemple de nombreuses universités étrangères montre une approche plus extensive de la prise en compte des situations de handicap dans l'accompagnement à la réussite étudiante : celle de la conception universelle de l'apprentissage ou plus simplement de la pédagogie inclusive. Qu'en est-il réellement en France ? Quelle perception ont les enseignants du supérieur français de leur rôle dans la prise en compte des besoins des étudiants dans le cadre pédagogique au quotidien ? Mettent-ils en place des pratiques pédagogiques adaptées, développent-ils une pédagogie inclusive ? Dans cet article, nous proposons un cadrage conceptuel à partir des notions de pédagogie inclusive et de conception universelle de l'apprentissage. À travers les résultats d'une enquête conduite auprès des enseignants-chercheurs de l'université de Strasbourg, nous avons investigué comment cette approche inclusive et universelle de l'apprentissage transparissait dans leurs représentations et leurs pratiques. Les résultats obtenus à travers cette recherche nous permettent de discuter des implications d'une culture enseignante, encore éloignée de la conception universelle de l'apprentissage, qui présenterait pourtant de nombreux avantages tant pour les enseignants que pour les apprenants (Bergeron *et al.*, 2011).

## **APPROCHE INCLUSIVE ET CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE**

L'État de *l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France* (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation, 2018) dénombre 26 740 étudiants en situation de handicap inscrits dans une université française et déclarés à la rentrée 2017, dont 735 à l'université de Strasbourg (ils représentaient 1,8 % de la population totale des universités contre 1,7 % à Strasbourg).

Ce chiffre est quatre fois plus élevé qu'au moment de la publication de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, avec une augmentation moyenne de 12,2 % par an. Sur Strasbourg, l'augmentation des effectifs est encore plus significative, avec une évolution constante de 20 % par an en moyenne (Mission Handicap et Service de la vie universitaire, 2019).

Il n'existe pas d'études approfondies en France sur la réussite spécifique de ces étudiants (Ebersold *et al.*, 2016). Ils sont proportionnellement moins nombreux en master qu'en licence par rapport aux autres étudiants, même si cet écart se réduit aujourd'hui. Nous connaissons par contre les dispositifs utilisés par les étudiants (la loi du 22 juillet 2013<sup>1</sup> a rendu obligatoire la mise en place de politiques handicap dans les universités): au plan national, 79 % des étudiants recensés ont ainsi bénéficié d'un plan d'accompagnement personnalisé (contre 53 % à l'université de Strasbourg) et 83 % d'un aménagement des modalités de passation des examens (88 % sur Strasbourg); au plan local, une enquête réalisée en mars 2019 sur l'ensemble des étudiants à besoins particuliers ayant été suivis par la Mission Handicap de Strasbourg entre 2009 et 2017 ( $n=1536$ ; répondants  $n=231$ ) indique que seuls 57 % des répondants ont obtenu le diplôme qu'ils préparaient et qu'en termes de dispositions spécifiques 55 % avaient bénéficié d'un tiers-temps, 3 % d'une dispense d'UE, 13 % d'une aide humaine (prise de note, interface langue des signes, soutien pédagogique) et 18 % d'une aide technique (ordinateur, logiciel, enregistreur).

Les notions de pédagogie inclusive et de conception universelle de l'apprentissage sont pourtant largement partagées dans d'autres pays et en particulier dans les pays anglo-saxons. Nous trouvons par exemple au Québec des portails de soutien et d'accompagnement aux enseignants du supérieur pour une meilleure prise en compte de tous les profils étudiants dans leur enseignement (CAPRES, 2015).

En France, l'expression *approche inclusive* ou *université inclusive* désigne encore essentiellement l'intention portée par un établissement, une institution, de favoriser l'accès et la réussite à différents types de publics, plus proche de la notion d'intégration finalement que de réelle inclusion. En effet, il s'agit plus couramment de proposer des adaptations qui répondent aux besoins spécifiques de certains étudiants, en fonction de la nature du handicap que de repenser la pédagogie pour qu'elle soit d'emblée accessible et bénéfique à la diversité des publics accueillis (Bouquet, 2015; Thomazet et Mérini, 2019). L'objectif national décrit par la charte Université/Handicap (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Conférence des Présidents d'Université et Ministère du Travail, des Relations sociales et des Solidarités, 2012) est « *la mise en place d'une politique inclusive en matière de handicap [qui] s'intègre dans les ambitions d'une université française qui souhaite offrir une égalité des chances aux étudiants comme aux personnels quel qu'en soit le statut* ». Il s'agit ainsi souvent de considérer, sans les énumérer, les publics éloignés des études pour différentes raisons, comme par exemple les personnes en situation de handicap, en emploi, les étudiants parents, les sportifs ou artistes

1. Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.  
<<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/22/ESR1304228L/jo/texte>>.

de haut niveau, les étudiants issus de milieux moins favorisés, malades, etc. Pour permettre l'accès de tous à l'université, des dispositifs sont mis en place afin de compenser les difficultés rencontrées par ces étudiants. Souvent aussi, il va s'agir de s'intéresser aux besoins d'un public particulier, celui des étudiants avec autisme par exemple, comme cela est proposé dans le cadre du projet NCU *Aspie-Friendly: construire une université inclusive*<sup>2</sup> de l'université de Toulouse. Si ces dispositifs sont essentiels, la conception universelle de l'apprentissage vise une prise en compte plus fondamentale et systématique de tous les besoins des étudiants.

L'Unesco considère l'inclusion « *comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire [...]. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus* » (Unesco, 2009). En ce sens, la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et la pédagogie inclusive recouvrent deux notions proches. La CUA « *contribue à tenir compte des différences de l'apprenant en proposant des objectifs, des méthodes, du matériel et des évaluations souples qui outillent les éducateurs avec les compétences leur permettant de répondre à ces besoins variés* » (CAST, 2011). Il s'agit d'anticiper, dès la conception de l'enseignement, les divers besoins des apprenants tout en proposant un modèle flexible et adaptable (Rose et Meyer, 2002). Nous pouvons ainsi retenir les éléments suivants qui dessinent les contours de la pédagogie inclusive ou de la conception universelle de l'apprentissage (Université Laval, 2017) :

- Le handicap n'est pas lié à la personne mais à la situation. En ce sens, il n'est pas la résultante d'une incapacité mais de spécificités contextuelles (Ancet, 2011) ;
- La diversité des apprenants est considérée comme la norme (Meyer *et al.*, 2013) ;
- Les contextes d'apprentissage et les besoins des apprenants sont sujets à variation (CAST, 2011) ;
- L'objectif est de permettre le développement du plein potentiel des étudiants (Bergeron *et al.*, *op. cit.*) ;
- L'exigence d'une « *éducation de haute qualité pour tous* » est maintenue (Unesco, 2009) ;
- L'approche est flexible (Rose et Meyer, 2002) ;
- L'engagement est collectif (Unesco, 2009) ;
- Le système doit être au bénéfice de tous (Bergeron *et al.*, *op. cit.*).

S'appuyant sur les recherches en neurosciences, la CUA repose sur trois principes (CAST, 2011) :

- Le « *quoi* » de l'apprentissage : le principe fondamental est de fournir de nombreux moyens de représentation. Il s'agit par exemple de proposer différents modes d'accès à l'information (audio, texte, image), de proposer des supports d'accompagnement (glossaires, etc.), de veiller à donner des exemples, des mises en contexte ;
- Le « *comment* » de l'apprentissage : le principe est de fournir de nombreux moyens d'action et d'expression. Il s'agit notamment de varier les modes d'apprentissage et d'interaction, de proposer du matériel pédagogique adapté à tous, d'anticiper

---

2. <https://aspie-friendly.fr/>

et d'accompagner la progression dans les apprentissages, ainsi que de favoriser l'auto-évaluation ;

- Le « *pourquoi* » de l'apprentissage : le principe fondamental est de fournir de nombreux moyens de participation. Il s'agit de soutenir la motivation et l'engagement en permettant une participation active pour chacun, en s'appuyant sur l'expérience de chacun et des situations concrètes, en veillant à maintenir la capacité d'attention, en favorisant l'autorégulation.

Le bénéfice attendu de la conception universelle de l'apprentissage est la réussite de tous les profils apprenants. Elle doit en effet bénéficier aux personnes en situation de handicap, mais également aux autres étudiants. Elle présente l'avantage de permettre de réduire les accommodements et donc la charge d'organisation des dispositifs de compensation qui peut peser aux enseignants (Bergeron *et al.*, *op. cit.*). Par la remise en question des pratiques, elle est enfin l'occasion d'une amélioration globale de l'enseignement (Université Laval, 2017).

## UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Le premier travail qui a été mené à l'université de Strasbourg sur la question des pratiques pédagogiques et de la conception universelle de l'apprentissage interrogeait le point de vue des étudiants (Desanges, 2017). Cette enquête a été menée auprès des 1 089 étudiants déclarés en situation de handicap depuis la création de l'université en 2009 (après la fusion des trois universités locales). L'analyse a pointé une représentation des étudiants répondants connotée négativement vis-à-vis des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. 33 % des répondants considèrent que les méthodes pédagogiques de leurs enseignants ont été un frein dans leur réussite académique, juste après les problèmes de santé. Ces résultats corroborent l'étude québécoise sur les facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants en situation de handicap (Nguyen *et al.*, 2006). Il faut néanmoins rester prudent quant à ces résultats, en l'absence d'autres études comparatives. En effet, en l'absence de comparaisons à d'autres groupes d'étudiants, ces résultats ne nous permettent pas de déterminer s'il s'agit là d'un frein spécifique à la réussite des étudiants en situation de handicap. Cette première étude menée à l'université de Strasbourg a en tous les cas servi de base et de levier à l'étude présente en montrant l'enjeu que représentent les méthodes pédagogiques et les relations étudiant/enseignant dans la réussite universitaire.

Notre hypothèse est que la culture de la pédagogie inclusive reste encore très peu partagée par les enseignants des universités françaises. Dans nos établissements, les approches du handicap sont avant tout de l'ordre de la compensation et l'institution porte la responsabilité de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap. Les pratiques pédagogiques inclusives sont quant à elles très peu formalisées et mises en œuvre. En d'autres termes, nous questionnerons ici la façon dont la politique de l'université peut se traduire dans les pratiques enseignantes.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons fait le choix d'interroger les personnels assurant des enseignements à l'université de Strasbourg. Le questionnaire utilisé

repose sur le modèle " *Inclusive Teaching Strategies Inventory (ITSI)*" (Inventaire des stratégies d'enseignement inclusives) développé par Lombardi (Lombardi et Murray, 2011) qui a déjà été utilisé dans plusieurs pays comme les États-Unis, le Canada et l'Espagne (Lombardi *et al.*, 2015; Lombardi et Sala-Bars, 2013) et que nous avons traduit en français. L'ITSI a fait l'objet de plusieurs phases de développement et d'études de validation (Lombardi *et al.*, 2011; Lombardi et Murray, *op. cit.*; Lombardi et Sala-Bars, *op. cit.*). La fiabilité interne des facteurs de l'ITSI a été examinée avec un alpha de Cronbach et les résultats obtenus vont de 0,70 à 0,87 (un alpha de Cronbach supérieur à 0,70 indiquant une cohérence interne satisfaisante). Les résultats de l'étude de validation croisée utilisant l'analyse factorielle exploratoire et confirmatoire ont également confirmé la structure factorielle de l'ITSI.

Ce questionnaire auto-rapporté vise à mesurer les attitudes et les actions des enseignants universitaires en ce qui concerne les stratégies d'enseignement inclusives basées sur le principe de la conception universelle de l'apprentissage, à partir d'une échelle d'accord de 1 à 5. L'échelle permettant de mesurer les attitudes va de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) et l'échelle permettant de mesurer l'application au cours va de 1 (je n'en ai pas eu l'opportunité) à 5 (toujours). Le questionnaire comprend 89 questions et 33 items. Pour chacun d'entre eux, les enseignants sont invités à rapporter dans un premier temps leurs attitudes/croyances concernant l'item et dans un second temps leurs actions/comportements réels durant leurs cours (par exemple : 1. « *Je pense qu'il est important de fournir des copies de mes notes de cours et des schémas faits en cours aux étudiants en situation de handicap* ». 2. « *Je l'applique à mon cours.* »). Les questions ont été structurées en six rubriques de telle sorte que le répondant puisse exprimer sa position sur les thématiques suivantes :

- dispositions particulières (tableau n° 1) : il s'agit des accommodements spécifiques pour les étudiants en situation de handicap (utilisation des outils technologiques, enregistrement des cours, copies des notes de cours et présentation, adaptation des modalités d'examen) ;
- accessibilité des supports (tableau n° 2) : mise en ligne des supports de cours, utilisation des outils de communication numérique pour les échanges et les rendus ;
- adaptation des rendus (tableau n° 3) : possibilité de travaux supplémentaires avec bonus, réduction du nombre de lectures et du travail personnel, pour les étudiants en situation de handicap et/ou pour tous ;
- animation du cours (tableau n° 4) : il s'agit de toutes les pratiques favorisant une meilleure compréhension (reprise des questions, explicitation des objectifs, résumé des points importants) ;
- diversité des accès aux contenus et interactivité (tableau n° 5) : variété des formats et des supports pédagogiques, accessibilité en dehors des temps d'enseignement, utilisation du numérique, incitation à la participation et à l'interactivité, à la sollicitation de l'enseignant ;
- flexibilité de l'évaluation (tableau n° 6) : il s'agit de donner le choix aux étudiants des modalités d'évaluation, de varier celles-ci et de les adapter, ainsi que de favoriser par exemple l'évaluation en situation.



Au-delà des mesures précédentes, nous avons également relevé les raisons évoquées par les enseignants justifiant une absence de comportements effectifs dans leur pratique (tableau n° 7).

Notre questionnaire a été administré en ligne en mai 2018 à l'ensemble des enseignants-chercheurs titulaires de l'université de Strasbourg (2214 personnes), parmi lesquels 117 ont répondu (5,3 %), dont 67,5 % à l'ensemble des questions.

## **REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES POUR ACCOMPAGNER LES APPRENTISSAGES DES ÉTUDIANTS EN SITUATION DE HANDICAP À L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG**

Plus des deux-tiers de nos répondants sont des femmes (68,8 %), exerçant d'abord en sciences et techniques (35,4 %), en sciences humaines et sociales (20,2 %), en lettres et langues (16,5 %), en droit, économie et gestion (12,7 %), en santé (7,6 %) et dans la filière artistique (3,8 %). 32,9 % sont en activité depuis moins de dix ans ; 25,3 % de 10 à 20 ans et 41,8 % depuis plus de 20 ans. Trois répondants sont eux-mêmes en situation de handicap ; 23 ont un proche en situation de handicap, six travaillent sur la question du handicap et 40 ont ou ont eu un ou plusieurs étudiants en situation de handicap. Moins des deux tiers (64,1 %) connaissent le service d'aide et d'information pour les étudiants en situation de handicap de l'université, 22,2 % ont une bonne connaissance des types de soutien que propose ce service (29,9 % une connaissance partielle) ; 60,7 % sont d'accord avec le fait que les étudiants en situation de handicap doivent pouvoir bénéficier d'un soutien adapté et efficace de la part du service d'aide de l'université et moins de la moitié (47,9 %) savent où s'adresser si un étudiant en situation de handicap rencontre des difficultés. 15,4 % ont bénéficié d'une sensibilisation sur la question de la prise en compte des handicaps dans la pédagogie et 2,6 % ont suivi une formation.

## Dispositions particulières

Tableau n° 1 : Les dispositions particulières

Questions 1 à 8: Les dispositions particulières		Désaccord	Accord	Autre	Je l'applique toujours ou la plupart du temps à mon cours
N° 1	Je pense qu'il est important de permettre aux étudiants en situation de handicap d'utiliser les technologies.	20,5 %	69,2 %	10,3 %	35,0 %
N° 2	Je pense qu'il est important de fournir des copies de mes notes de cours et des schémas faits en cours aux étudiants en situation de handicap.	13,7 %	72,6 %	13,7 %	35,0 %
N° 3	Je pense qu'il est important de fournir une copie de mes présentations (type PowerPoint) aux étudiants en situation de handicap.	12,0 %	82,9 %	5,1 %	48,7 %
N° 4	Je pense qu'il est important d'adapter la façon dont les étudiants en situation de handicap passent les examens (ex : transformer un examen écrit en un examen oral).	11,1 %	76,9 %	12,0 %	27,4 %
N° 5	Je pense qu'il est important de permettre aux étudiants en situation de handicap d'enregistrer mon cours (audio ou vidéo).	13,7 %	67,5 %	18,8 %	26,5 %
N° 6	Je pense qu'il est important de prévoir des adaptations individuelles pour les étudiants qui m'auraient informé être en situation de handicap.	5,1 %	89,7 %	5,1 %	38,5 %
N° 7	Je pense qu'il est important de donner aux étudiants en situation de handicap plus de temps pour passer les examens.	6,0 %	88,9 %	5,1 %	56,4 %
N° 8	Je pense qu'il est important d'accorder des délais supplémentaires aux étudiants en situation de handicap pour rendre un travail/devoir.	20,5 %	64,1 %	15,4 %	27,4 %

Massivement, les dispositions particulières auxquelles les étudiants en situation de handicap peuvent prétendre sont acceptées par les enseignants-chercheurs interrogés, même si leur application pendant le cours n'est pas systématisée<sup>3</sup>. Ainsi, neuf répondants sur dix estiment important de prévoir des adaptations individuelles mais seuls 38,5 % appliquent de telles adaptations à leurs enseignements ; neuf répondants sur dix estiment qu'il faut aux étudiants en situation de handicap davantage de temps pour les examens (et 56,4 % appliquent ce type de majoration) ; plus de huit interrogés sur dix sont d'avis que l'enseignant doit fournir une copie de ses présentations (et près d'un sur deux le fait effectivement), mais également une copie des notes de cours et des schémas (72,6 % des répondants en sont d'accord mais seulement 35 % le font). Parmi ceux qui n'adhèrent pas à cette pratique, certains défendent le caractère personnel de ces documents ainsi que les droits d'auteur. Près de 77 % enfin estiment important d'adapter les modalités d'examen (mais seulement un peu plus d'un quart le font). Les résistances sont relativement plus fortes, quoiqu'elles restent minoritaires, concernant l'usage des technologies : 20,5 % ne s'accordent pas sur l'importance de leur usage pour les étudiants en situation de handicap (35 % les utilisent en cours), en avançant essentiellement l'argument de la rupture d'égalité entre les étudiants ; 20,5 % des enseignants-chercheurs ne pensent pas qu'il faille accorder un délai supplémentaire pour le rendu d'un travail ou d'un devoir (seulement 27,4 % acceptent ce type de délai). Enfin, 13,7 % ne pensent pas qu'il faille autoriser les étudiants à enregistrer les cours (26,5 % autorisent cette pratique), là encore pour des questions de protection des données personnelles et des droits d'auteur. Différentes explications sont globalement apportées par certains répondants dans les questions ouvertes pour expliquer leur posture face à la mise en place d'accommodements pour les étudiants en situation de handicap : huit d'entre eux considèrent que « *le type de handicap est à prendre en compte dans l'adaptation* », ce qui ne va pas dans le sens d'une approche universelle de l'apprentissage. Dix répondants partagent l'opinion selon laquelle la décision de la mise à place d'accommodements ne leur appartient pas : pour des raisons d'autorité (« *la question n'est pas de savoir si l'enseignant l'applique ou pas. Il n'est pas forcément la personne compétente pour le déterminer* »), mais aussi de compétence (« *je ne pense pas être en mesure de détecter des situations de handicap. Mais j'applique naturellement les instructions envoyées par le SUMPS [Service universitaire de médecine préventive et de promotion de la santé]/Cellule Handicap* »). Outre ce pouvoir décisionnaire, un argument donné est que « *la prise en compte de spécificités des besoins des personnes en situation de handicap nécessite d'être informé(e) du handicap de la personne, des répercussions concrètes sur ses capacités, performances, tant aux niveaux intellectuel que mental ou moteur. Or, cela relève théoriquement du secret médical et gêne parfois grandement l'adaptation, si l'étudiant ne souhaite pas expliquer ce qui lui pose problème* ». Quatre répondants déclarent ne pas mettre en place de dispositifs spécifiques pour les étudiants en situation de handicap

3. Pour davantage de lisibilité des écarts, les réponses ont été recodées de la manière suivante : sur l'échelle graduée de Likert à 5 points, 1 ou 2 = « désaccord » ; 4 ou 5 = « accord » ; 3 ou non-réponse = « autres ». Les pourcentages de la catégorie « Je l'applique toujours ou la plupart du temps à mon cours » sont calculés sur le nombre total de répondants.

parce qu'ils considèrent que leurs pratiques et leurs matériels pédagogiques sont adaptés pour tous.

## Accessibilité des supports

Tableau n° 2 : Accessibilité des supports

Questions 9 à 12 : Accessibilité des supports		Désaccord	Accord	Autre	Je l'applique toujours ou la plupart du temps à mon cours
N°9	Je pense qu'il est important d'utiliser un espace web (ex : page web de ma faculté, Moodle...) pour ma matière pour y déposer des documents ou comme outil de communication .	6,8%	75,2%	17,9%	57,3%
N° 10	Je pense qu'il est important de déposer en ligne les notes de mes cours pour que tous les étudiants puissent y avoir accès.	29,1 %	51,3 %	19,7 %	35,9 %
N° 11	Je pense qu'il est important de mettre en ligne des versions numériques des documents utilisés en cours pour tous les étudiants.	5,1 %	74,4 %	20,5 %	55,6 %
N° 12	Je pense qu'il est important de permettre à tous les étudiants de soumettre des documents/travaux par voie électronique.	9,4 %	70,9 %	19,7 %	41,9 %

La question de l'accessibilité des cours donne à voir une hétérogénéité relative des représentations : une petite majorité des répondants estime par exemple important que l'enseignant dépose en ligne ses notes de cours (une pratique effective pour 35,9 % d'entre eux) ; ils sont plus nombreux à valoriser l'espace web (le plus souvent la plateforme pédagogique Moodle) : les trois quarts s'accordent sur l'intérêt d'un tel outil et 57,3 % en ont l'usage. Dans une même mesure, ils estiment important de mettre en ligne des versions numériques des ressources utilisées en cours et dans leur majorité ils adoptent cette pratique. Un peu plus de sept répondants sur dix estiment que les étudiants peuvent être autorisés à soumettre leurs travaux par voie électronique et plus de quatre sur dix donnent effectivement cette possibilité dans

le cadre de leurs enseignements. La principale raison avancée par les répondants qui n'utilisent pas les outils numériques dans leur interaction avec les étudiants est la charge de travail supplémentaire (gestion des fichiers, correction en ligne) et le coût (impressions des devoirs pour éviter la difficulté de la lecture à l'écran), ou encore le fait que cela ne fait pas partie de leur travail. Comme pour la question précédente, les enseignants sont nombreux à ne pas souhaiter partager leurs notes de cours, documents considérés comme personnels et pas assez formalisés, mais aussi parce que « *si les notes de cours devaient circuler, beaucoup d'étudiants se sentiraient dispensés de venir en cours* ».

## Adaptation des rendus

Tableau n° 3 : Adaptation des rendus

Questions 13 à 16: Adaptation des rendus		Désaccord	Accord	Autre	Je l'applique toujours ou la plupart du temps à mon cours
N° 13	Je pense qu'il est important de permettre aux étudiants en situation de handicap d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale.	29,1 %	20,5 %	50,4 %	5,1 %
N° 14	Je pense qu'il est important de réduire la quantité de lectures et travail personnel obligatoires pour les étudiants en situation de handicap.	46,2 %	15,4 %	38,5 %	3,4 %
N° 15	Je pense qu'il est important de réduire la quantité de lectures et de travail personnel obligatoires pour tous les étudiants qui en expriment le besoin.	53,8 %	15,4 %	30,8 %	6,0 %
N° 16	Je pense qu'il est important de permettre à tous les étudiants d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à valider mon cours.	36,8 %	28,2 %	35,0 %	11,1 %

Les questions portant sur l'adaptation des rendus demandés aux étudiants révèlent des résistances bien plus fortes de la part des enseignants : pour presque la moitié des répondants (46,2 %), l'enseignant n'a pas à revoir à la baisse la quantité de lectures demandées pour les étudiants en situation de handicap qui le lui demandent.

Notons que, globalement, plus de la moitié des enseignants (53,8 %) refusent de répondre à cette demande des étudiants. Cependant, un nombre plus élevé d'enseignants accèdent à cette demande quand elle provient d'étudiants en général (6 %), plutôt que d'étudiants en situation de handicap (3,4 %). 36,8 % ne sont pas non plus d'accord pour donner des travaux supplémentaires à tous les étudiants, qui augmenteraient leurs chances de valider le cours (11,1 % le font); ils sont un peu moins nombreux à le refuser à un étudiant en situation de handicap (29,1 %) et 5,1 % l'autorisent effectivement dans ce cas précis.

En complément des arguments déjà avancés dans les rubriques précédentes, plusieurs répondants insistent sur le fait que les étudiants en situation de handicap « doivent avoir le même niveau que les autres, donc les exigences doivent être les mêmes dans un souci d'équité et en vue de leur futur métier », car ils « ont un accès particulier à la connaissance, ils ont une relation particulière à leur environnement et à l'apprentissage, mais ils ne sont pas nécessairement plus faibles que les autres, et ils ne souhaitent probablement pas obtenir un diplôme au rabais ou par "favoritisme" / "laxisme". Ils souhaitent probablement atteindre le même niveau de compétence que leurs camarades ».

## Animation du cours

Tableau n° 4 : Animation du cours

Questions 17 à 20 : Animation du cours		Désaccord	Accord	Autre	Je l'applique toujours ou la plupart du temps à mon cours
N° 17	Je pense qu'il est important de répéter la question d'un étudiant à l'ensemble du groupe avant de répondre de moi-même quand une question est posée pendant un cours.	1,7 %	67,5 %	30,8 %	55,6 %
N° 18	Je pense qu'il est important de commencer chaque séance de cours par un aperçu/résumé des sujets qui y seront abordés.	6,0 %	66,7 %	27,4 %	58,1 %
N° 19	Je pense qu'il est important de résumer les points-clés au fur et à mesure de chaque séance de cours.	0,9 %	71,8 %	27,4 %	63,2 %
N° 20	Je pense qu'il est important de faire le lien entre les points-clés et les grands objectifs du cours pendant les heures d'enseignement.	0,0 %	73,5 %	26,5 %	60,7 %

Dans le cadre de l’animation de leurs cours, les répondants sont très majoritairement d’avis qu’il est essentiel de faire le lien entre les points-clés et les grands objectifs de l’enseignement (73,5 % en sont d’accord et plus de six sur dix le font effectivement) ; dans la même mesure, il leur apparaît important de résumer les points-clés pendant chaque cours (71,8 % en sont d’accord et 63,2 % le font) ; le fait d’avoir à donner ce type de résumé au début de chaque cours est légèrement moins consensuel (66,7 % sont d’accord et 58,1 % le font). Enfin, répéter la question formulée par un étudiant à l’ensemble du groupe est une pratique qui semble favorable à plus des deux tiers des personnes interrogées et qui est effectivement réalisée par 55,6 % des répondants. Peu de commentaires ouverts ont été faits sur cette question, en grande partie parce que les répondants déclarent appliquer ces dispositions. Ceux qui n’agissent pas ainsi mettent en avant leur démarche pédagogique particulière, la progressivité nécessaire dans les apprentissages qui ne permet pas forcément toutes les formalisations.

### Diversité des accès aux contenus et interactivité

Tableau n° 5 : Diversité des accès aux contenus, interactivité

Questions 21 à 29 : Diversité des accès aux contenus, interactivité		Désaccord	Accord	Autre	Je l’applique toujours ou la plupart du temps à mon cours
N° 21	Je pense qu’il est important d’utiliser des outils numériques pour que le contenu de mon cours puisse être disponible dans une variété de formats.	15,4 %	36,8 %	47,9 %	8,5 %
N° 22	Je pense qu’il est important d’utiliser des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en cours.	12,0 %	43,6 %	44,4 %	9,4 %
N° 23	Je pense qu’il est important de présenter le contenu de mon cours dans plusieurs formats.	6,0 %	59,0 %	35,0 %	39,3 %
N° 24	Je pense qu’il est important, pendant les séances de cours, de créer de multiples occasions de participation pour les étudiants.	0,9 %	68,4 %	30,8 %	61,5 %
N° 25	Je pense qu’il est important de vérifier l’accessibilité de la salle de cours pour un étudiant en situation de handicap avant la séance.	1,7 %	55,6 %	42,7 %	24,8 %

Questions 21 à 29: Diversité des accès aux contenus, interactivité		Désaccord	Accord	Autre	Je l'applique toujours ou la plupart du temps à mon cours
N° 26	Je pense qu'il est important d'inviter les étudiants en situation de handicap à venir discuter de leurs besoins avec moi <i>via</i> le guide de l'étudiant ou le syllabus.	2,6 %	40,2 %	57,3 %	13,7 %
N° 27	Je pense qu'il est important d'inviter les étudiants en situation de handicap à discuter de leurs besoins avec moi oralement pendant mon cours.	17,1 %	46,2 %	36,8 %	18,8 %
N° 28	Je pense qu'il est important d'utiliser, en plus des cours magistraux, une variété d'autres modalités pédagogiques telles que le travail en petits groupes, l'apprentissage par les pairs.	2,6 %	63,2 %	34,2 %	35,9 %
N° 29	Je pense qu'il est important de compléter les séances de cours et les lectures avec des supports visuels.	1,7 %	64,1 %	34,2 %	46,2 %

Les désaccords sur la diversité des accès aux contenus et sur l'interactivité dans la relation pédagogique portent d'abord sur les échanges directs avec l'enseignant : 17,1 % ne sont pas d'accord pour discuter des besoins des étudiants en situation de handicap pendant le cours (alors que 18,8 % le font effectivement pendant leur enseignement) ; 15,4 % n'estiment pas important d'utiliser les outils numériques pour améliorer l'accessibilité des ressources sous différentes formes (seuls 8,5 % ont cette pratique) ; 12 % des répondants ne partagent pas l'idée selon laquelle les technologies interactives faciliteraient la communication et la participation en cours (9,4 % les utilisent effectivement). *A contrario*, l'interaction, les échanges avec les autres étudiants sont identifiés comme particulièrement favorables : multiplier les occasions d'échanges pendant les cours (68,4 % d'avis favorables, 61,5 % de pratique effective) ; travailler en petits groupes et impulser l'apprentissage par les pairs (63,2 % d'avis favorable, mais seulement 35,9 % de pratique effective). Les répondants sont également relativement sensibilisés à l'intérêt de favoriser la discussion entre l'enseignant et l'étudiant en situation de handicap mais *via* le guide de l'étudiant ou le syllabus (40,2 % d'avis favorable, mais seulement 13,7 % de pratique effective). Dans les verbatim, plusieurs répondants insistent sur leur disponibilité pour les étudiants en dehors des cours et sur le fait que ces derniers ne s'empareraient pas de cette opportunité.



Ils s'accordent sur l'importance de compléter les séances de cours par des supports visuels (64,1 % en sont d'accord et 46,2 % ont cette pratique) et de présenter le contenu de leurs enseignements sous plusieurs formats (59 % en sont d'accord et près d'un répondant sur quatre adopte cette pratique), avec cependant la limite du temps nécessaire à la production de ces supports par rapports à l'usage qui en est fait (« j'ai passé des heures à préparer des exercices interactifs, de l'auto-évaluation, des documents pour aller un peu plus loin... ; les étudiants ne les ont quasiment jamais regardés »), et celle du risque de la distanciation de la relation enseignant/étudiant par un usage trop important du numérique. Enfin, 55,6 % estiment important de vérifier l'accessibilité des salles de cours pour les étudiants en situation de handicap, même si moins d'un quart des répondants s'en inquiètent dans la réalité. Plusieurs répondants estiment en effet dans les questions ouvertes que l'accessibilité ne relève pas de leur responsabilité mais de celle de l'université ou de la composante d'enseignement.

### Flexibilité de l'évaluation

Tableau n° 6 : Flexibilité de l'évaluation

Questions 30 à 33 : Flexibilité de l'évaluation		Désaccord	Accord	Autre	Je l'applique toujours ou la plupart du temps à mon cours
N° 30	Je pense qu'il est important de permettre à tous les étudiants de démontrer leurs connaissances et leurs compétences de différentes manières, au-delà des tests et des examens traditionnels.	0,9 %	59,8 %	39,3 %	35,0 %
N° 31	Je pense qu'il est important de permettre à tous les étudiants d'exprimer leur compréhension de multiples façons.	0,9 %	60,7 %	38,5 %	37,6 %
N° 32	Je pense qu'il est important de faire preuve de souplesse en accordant des délais pour rendre un travail/ devoir à tout étudiant qui en manifeste le besoin.	26,5 %	40,2 %	33,3 %	23,1 %
N° 33	Je pense qu'il est important de permettre à tout étudiant qui en exprime le besoin d'adapter la façon dont il passe l'examen.	40,2 %	20,5 %	39,3 %	6,8 %

L'idée d'une diversification des modalités d'évaluation pour permettre aux étudiants de démontrer leurs connaissances et leurs compétences de différentes manières ne rencontre pas d'opposition de la part des personnes interrogées (et 35 % appliquent cette diversité en cours), tout comme le fait de donner à chacun l'opportunité d'exprimer diversement sa compréhension. Par contre, 26,5 % des répondants sont opposés à l'idée de faire preuve de souplesse en accordant des délais supplémentaires aux étudiants qui en exprimeraient le besoin (23,1 % les leur accordent effectivement) et 40,2 % ne sont pas d'accord pour permettre à un étudiant qui le demande d'adapter la façon de passer l'examen (6,8 % seulement le permettent en cours). La question de l'évaluation est considérée comme sensible par les personnes interrogées dans les verbatim : une fois encore, quinze enseignants estiment que la décision ne leur appartient pas et qu'elle relève du service de santé, que les modalités d'évaluation des connaissances et des compétences votées chaque année empêchent toute souplesse dans les modalités d'évaluation et que cette adaptation serait en contradiction avec le devoir de respect de l'égalité des chances. Un répondant évoque également le fait que « *changer le format d'un examen en change l'objectif. On ne peut pas faire des substitutions sans changer les compétences qu'on évalue, et il faut les évaluer toutes* ».

## UNE CULTURE ENSEIGNANTE ENCORE ÉLOIGNÉE DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE

### L'absence d'adaptation des pratiques pédagogiques

Lorsqu'ils ont précisé les raisons pour lesquelles ils n'adoptaient pas les comportements liés à leurs représentations et leurs points de vue, les répondants ont d'abord argué d'un manque d'opportunités (36,8 % des occurrences), c'est-à-dire qu'ils n'ont pas accueilli d'étudiants en situation de handicap dans leurs enseignements. Ensuite, ils ont des difficultés à adhérer à certaines pratiques pédagogiques, comme l'adaptation des rendus (un répondant sur quatre), qu'ils considèrent en contradiction avec le principe intangible d'égalité des chances, et l'accessibilité des supports et des ressources (près de 19 % des répondants), des pratiques perçues comme trop chronophages en termes de gestion et de production. Le manque de temps n'est évoqué significativement que pour ce qui est de diversifier l'accès aux contenus, développer l'interactivité (9,4 % des réponses) et pour flexibiliser l'évaluation (5,1 % des réponses). Pourtant, les verbatim témoignent du frein que représente dans l'idée des répondants la charge de travail supplémentaire nécessaire à une approche plus inclusive. Par ailleurs, il est rarement fait mention d'un manque de savoir-faire pédagogique (occurrence systématiquement inférieure à 1 %), sauf pour améliorer l'accessibilité des supports, qui pose des difficultés techniques à 4,3 % des répondants.

Concernant l'ensemble du questionnaire, plusieurs personnes ont déclaré, en réponse à la dernière question ouverte, avoir été gênées par le caractère systématique des questions, alors qu'elles considèrent que les réponses dépendent la plupart du temps du handicap particulier de l'étudiant. Il est possible que le modèle de Lombardi que nous avons utilisé, qui suit l'approche de la CUA, n'était pas totalement adapté à un public dont la culture en matière de pédagogie inclusive reste à construire.

Tableau n° 7 : Raisons invoquées liées à l'absence de comportements

Si vous n'adoptez pas une partie des comportements énoncés ci-dessus, veuillez en indiquer la raison.	Autre	J'applique tous les items ci-dessus	Je n'ai pas le temps	Je n'en ai pas l'opportunité	Je ne sais pas comment le faire	Selon moi, cela ne fait pas partie de mon travail	Non réponse	Total général
Dispositions particulières	35,9 %	16,2 %	0,9 %	36,8 %	0,9 %	5,1 %	4,3 %	100 %
Accessibilité des supports	28,2 %	24,8 %	2,6 %	18,8 %	4,3 %	5,1 %	16,2 %	100 %
Adaptation des rendus	36,8 %	10,3 %	1,7 %	24,8 %	0,9 %	5,1 %	20,5 %	100 %
Animation du cours	16,2 %	43,6 %	0,9 %	11,1 %	0,0 %	1,7 %	26,5 %	100 %
Diversité des accès aux contenus, interactivité	21,4 %	20,5 %	9,4 %	12,0 %	0,9 %	5,1 %	30,8 %	100 %
Flexibilité de l'évaluation	30,8 %	17,9 %	5,1 %	11,1 %	0,9%	2,6%	31,6%	100 %

## Favoriser le développement d'une approche inclusive

L'analyse des résultats de notre enquête, et en particulier des réponses aux questions ouvertes, pointe plusieurs axes de travail pour le développement d'une approche inclusive dans l'université française.

La première crainte exprimée concerne la remise en question du travail tel qu'il est habituellement réalisé par les enseignants. L'inclusion semble s'accompagner de la perception de difficultés. La première concerne le risque de voir sa charge de travail encore augmentée. Un répondant constate par exemple que « *la prise en compte des étudiants en situation de handicap pose aussi la question du temps et des ressources disponibles pour l'adaptation de nos cours à ces étudiants* ». Un autre considère que « *ces étudiants demandent beaucoup plus d'attention (échanges de mails longs et peu productifs, ou réunions individuelles, avec chaque enseignant, pour définir des modalités de travail convenables), ce qui représente un grand temps de travail, qui se fond dans la masse du temps de travail de chaque enseignant, mais qui se répercute sur sa productivité, sur sa santé, etc.* ». D'autre part, la diffusion large des supports de cours pose la question de la protection des contenus d'enseignement, comme l'expriment plusieurs personnes dans les réponses aux questions ouvertes : « *mon cours écrit est ma propriété personnelle. Mon droit à l'image n'est pas respecté si un étudiant me filme* ». Ensuite, tant pour les enseignements que pour les évaluations, les répondants plaident en faveur d'une politique incitative offrant plus de souplesse dans les modalités d'enseignement et d'évaluation. Il est ainsi souligné par exemple dans un verbatim que « *ce n'est pas à moi de décider si un étudiant peut avoir le privilège d'obtenir une dérogation par rapport aux modalités de contrôle des connaissances* », le répondant renvoyant la responsabilité de l'inclusion vers l'institution. L'obstacle que représentent le caractère figé des Modalités d'évaluation des connaissances et des compétences (MECC) et le principe d'égalité des chances est en effet souvent cité pour expliquer l'absence d'adaptation de l'évaluation aux besoins des étudiants en situation de handicap : « *Les modalités d'adaptation face aux rendus des devoirs ou aux examens ne doivent pas conduire à une inégalité de traitement.* » On note d'ailleurs parfois dans les propos des participants une confusion entre le principe d'égalité et celui d'équité propre au principe d'inclusion sociale et de réussite pour tous : « *cela génère une plus grande disparité dans les moyens d'accès à une même compétence et réduit l'égalité des chances* ».

La seconde réticence largement exprimée concerne le fait que les enseignants ne se sentent pas à la hauteur pour faire face aux problématiques associées à l'université inclusive. Cependant, leur discours fait apparaître des difficultés exprimées en lien avec des déficiences, plutôt qu'avec l'idée d'inclusion de manière générale. Un participant exprime ainsi le besoin « *par exemple pour les "dys" et les autistes de haut niveau, de mieux comprendre leur fonctionnement cérébral afin de proposer des techniques d'enseignement adaptées* », car « *le sujet est si compliqué et difficile à appréhender du point de vue de l'extérieur que toute formation ou sensibilisation "continue" des professionnels de l'éducation ne peut être que bénéfique et favoriser la réussite des étudiants concernés* ». L'expression de ce besoin de connaissances spécifiques, comme d'outils permettant d'aider tel ou tel étudiant en fonction de la

nature de son handicap, s'accompagne chez les répondants d'une absence de prise en compte des principes de la pédagogie inclusive. On peut analyser ces résultats en soulignant le fait que 73 % des enseignants interrogés n'ont eu aucune formation sur la question de l'inclusion. Ce point fait écho aux préconisations de la littérature qui constate d'une part que « *le projet inclusif met l'école en difficulté parce qu'il s'appuie sur des valeurs éthiques fortes et un idéal largement partagé, sans pour autant donner aux professionnels le mode d'emploi pour agir en conséquence* » (Albero, 2010, cité par Thomazet et Mérini, 2019). On retrouve dans les résultats que nous avons obtenus une tension, déjà soulignée dans des études conduites dans l'enseignement primaire et secondaire, entre des valeurs démocratiques fortes des enseignants qui les amènent à s'adresser aux publics les plus vulnérables et en même temps l'inquiétude que cette remise en question des pratiques habituelles et la peur de ne pas savoir faire peuvent générer (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Les propositions, bien que déjà anciennes, de l'Unesco restent ainsi d'actualité : mise en œuvre « *de méthodes didactiques et pédagogiques souples adaptées aux divers besoins et styles d'apprentissage, réorientation de la formation des enseignants, mise au point de modalités parallèles et non formelles d'apprentissage au sein d'un système éducatif holistique dans l'optique de promouvoir l'inclusion à tous les niveaux* » (Unesco, 2009).

### **Un champ à explorer**

Les politiques françaises actuelles n'intègrent pas encore aujourd'hui la question de l'inclusion dans l'approche pédagogique. On ne trouve que des références aux modalités pédagogiques (types d'enseignement, supports et matériels mis à disposition), que ce soit dans le guide d'aide à l'évaluation des besoins de l'étudiant en situation de handicap (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2012) ou la charte Université/Handicap (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation *et al.*, 2012). De ce fait, contribuer à l'approche comparative internationale initiée par Lombardi, sur laquelle est basée notre questionnaire, n'aurait pas été à ce stade totalement pertinent, dans la mesure où les terrains d'étude, les textes réglementaires, les politiques et les moyens accordés présentent encore trop d'écarts entre les différents pays.

Indubitablement, notre étude a montré des attitudes positives à l'égard des besoins des étudiants en situation de handicap et la prise de conscience de l'utilité de la mise en œuvre d'adaptations pédagogiques. Cette tendance pourrait être liée au fait que les répondants, qui ont choisi librement de renseigner le questionnaire, étaient déjà sensibilisés à la question : 27 % d'entre eux ont par exemple une forte proximité avec la question du handicap. Eux-mêmes ou un proche sont en situation de handicap, ils travaillent dans le domaine du handicap et cette dimension de familiarité est largement favorable à l'expression d'attitudes positives à l'égard des groupes sociaux étudiés (Armstrong *et al.*, 2016). Le questionnement portait par ailleurs sur une approche plutôt théorique du sujet du handicap et était de ce fait peu engageant, laissant la possibilité aux répondants d'exprimer plus facilement des attitudes positives, normativement valorisées (Rohmer et Louvet, 2018). Mais qu'en est-il de la confrontation à la problématique dans les situations réelles ? En

effet, le principe de « *l'inclusion des jeunes en situation de handicap dans le système universitaire ne suffit pas pour transformer l'image de ces jeunes et les considérer de la même façon que les autres étudiants* » (Louvet et Rohmer, 2016).

Des recherches mériteraient également d'être menées « *pour déterminer les connaissances, compétences, valeurs et postures dont les enseignants ont besoin pour répondre à la diversité de tous les [étudiants] et pour mettre en évidence les stratégies nécessaires en termes de contenus, d'organisation et de formation professionnelle pour les développer* » (Donnelly et Watkins, 2011). Ces études gagneraient à s'inspirer des pratiques de l'enseignement scolaire et de la recherche qui a été menée auprès de ces populations.

Travailler et expérimenter le modèle de la réussite des étudiants en situation de handicap, notamment en conduisant des recherches sur les conditions d'études et les stratégies d'apprentissage comme facteur de réussite reste un champ à explorer, dont les bénéfices seraient utiles à l'amélioration des parcours étudiants. Cependant, il paraît fondamental de garder à l'esprit combien « *la consécration de la notion d'inclusion dépasse [...] largement la question du handicap et de la scolarisation des personnes en situation de handicap; [...] elle désigne désormais un nouveau rapport à la diversité* » (Ebersold et Cabral, 2016).

## CONCLUSION

Notre étude s'est intéressée aux représentations qu'ont les enseignants de l'université de Strasbourg des pratiques pédagogiques inclusives, ainsi qu'aux pratiques déclarées qu'ils mettent en œuvre.

L'étude fait apparaître une forte reconnaissance des besoins des étudiants et de la légitimité de leurs attentes. Elle révèle en même temps dans la pratique une assez faible prise en compte des situations spécifiques rencontrées en classe, souvent justifiée par l'absence de besoin d'adaptation (nos répondants n'ont pas tous accueilli d'étudiants en situation de handicap dans leurs enseignements) ou par une non adhésion à certaines propositions associées à la conception universelle de l'apprentissage (comme la création d'un matériel pédagogique varié, l'utilisation du numérique, le choix laissé à l'étudiant de ses modalités d'évaluation). Les résultats de notre enquête démontrent également, en creux, la méconnaissance chez certains enseignants-chercheurs des concepts mêmes de *pédagogie inclusive* ou de *conception universelle de l'apprentissage*.

Cette question de la pédagogie inclusive dans l'enseignement supérieur reste encore très peu traitée en France, tant du point de vue des pratiques que de la recherche. La prochaine étape sera de mener des expérimentations pour étudier comment, et avec quels bénéfices, des enseignants peuvent adopter une approche basée sur la conception universelle de l'apprentissage.

## Références

- Ancet, P. (2011). Situation de handicap et normes sociales. *Le Carnet PSY*, 158(9), 29-31.
- Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T., et Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : Bilan et perspectives* (p. 72). CNESCO. <[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801\\_Cnesco\\_Post-baccalauréat\\_Annoot\\_dir.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/08/190801_Cnesco_Post-baccalauréat_Annoot_dir.pdf)>
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879-888. <<https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1074727>>
- Bergeron, L., Rousseau, N., et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <<https://doi.org/10.7202/1007729ar>>
- Bodin, R., et Douat, É. (2019). Pour une sociologie du handicap. *Savoir/Agir*, 47(1), 9-11.
- Boléguin, V., Guillon, S., et Rakitic, F. (2020). *Les étudiants en situation de handicap à l'université de Strasbourg : Une approche longitudinale rétrospective de l'expérience étudiante* (p. 20). Université de Strasbourg.
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : Approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 11(3), 15-25.
- CAPRES. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage*. CAPRES. <<http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>>
- CAST. (2011). *Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage (Universal Design for Learning-UDL)* (p. 42). <[https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20intégral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20\(UDL\)%20Version%202.0%201er%20février%202011.pdf](https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20intégral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20(UDL)%20Version%202.0%201er%20février%202011.pdf)>
- Curhod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <<https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>>
- Desanges, S. (2017). *La réussite des étudiant.e.s en situation de handicap à l'université de Strasbourg* [Mémoire de Master 2]. Université de Strasbourg.
- Donnelly, V., et Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 11-16.
- Ebersold, S., et Cabral, L. (2016). Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement. *Éducation et francophonie*, 44(1), 134-153. <<https://doi.org/10.7202/1036176ar>>
- Ebersold, S., Plaisance, É., et Zander, C. (2016). *Conférence de comparaisons internationales : Rapport scientifique École Inclusive pour les élèves en situation de handicap accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* (p. 56). CNESCO. <[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport\\_handicap.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf)>
- Léséleuc, E. de, et Boisvert, Y. (2017). Le handicap à l'université : Institutionnalisation, dilemmes et enjeux. Vers une recherche franco-québécoise. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 232.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005-102 (2005).

- Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants, 2018-166 (2018). <[https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=36157C21DAF0AFD33F65D6F28C6336FE.tplgfr21s\\_2?cidTexte=JORFTEXT000036683777&categorieLien=id](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=36157C21DAF0AFD33F65D6F28C6336FE.tplgfr21s_2?cidTexte=JORFTEXT000036683777&categorieLien=id)>
- Lombardi, A., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt Universal Design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation, 34*(1), 43-56.
- Lombardi, A., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to Universal Design. *Journal of Diversity in Higher Education, 4*(4), 250.
- Lombardi, A., & Sala-Bars, I. (2013). An international examination of postsecondary faculty attitudes and actions toward inclusive instruction: Comparing the United States and Spain. *Concurrent session presented at the 8th International Conference on Higher Education and Disability. Innsbruck, Austria.*
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability, 28*(4), 447-460.
- Louvet, E., et Rohmer, O. (2016). Évaluation des personnes en situation de handicap en milieu éducatif et professionnel : Approche expérimentale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 74*(2), 159-169.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2013). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Cast Incorporated.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2012). *Guide d'aide à l'évaluation des besoins de l'étudiant en situation de handicap*. <[https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Etudiants\\_handicapes/37/6/Guide\\_aide\\_evaluation\\_1061376.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Etudiants_handicapes/37/6/Guide_aide_evaluation_1061376.pdf)>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation. (2018). Les étudiants en situation de handicap dans l'Enseignement supérieur. *État de l'Enseignement supérieur, de La Recherche et de l'Innovation en France, 12*. <[https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T243/les\\_etudiants\\_en\\_situation\\_de\\_handicap\\_dans\\_l\\_enseignement\\_superieur/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T243/les_etudiants_en_situation_de_handicap_dans_l_enseignement_superieur/)>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, Conférence des Présidents d'Université, et Ministère du Travail, des Relations sociales et des Solidarités. (2012). *Charte Université/Handicap*. <<https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/66/8/20668.pdf>>
- Mission Handicap, et Service de la vie universitaire. (2019). *Bilan d'activité année universitaire 2018-2019* (p. 14). Université de Strasbourg. <[https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/vie-pratique/Handicap/Bilan\\_activite\\_SVU\\_mission\\_handicap\\_2018\\_2019.pdf](https://www.unistra.fr/fileadmin/upload/unistra/vie-pratique/Handicap/Bilan_activite_SVU_mission_handicap_2018_2019.pdf)>
- Nguyen, M., Fichten, C., Barile, M., et Lévesque, J. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. – Adaptech – FR. *Pédagogie collégiale, 19*(4), 7.
- Rohmer, O., et Louvet, E. (2018). On dit les apprécier, alors pourquoi les personnes en situation de handicap sont-elles discriminées ? In *La psychologie des préjugés et de la discrimination : Point de vue des discriminants et de leurs cibles* (pp. 187-200). De Boeck.



- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal design for learning* (01-0679118). Association for Supervision and Curriculum Development; Ariane. <<http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=01-0679118>>
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2019). Vers une société inclusive : Des liens nécessaires entre formation, pratique et recherche. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, 85(1), 103-120.
- Unesco. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (p. 38). <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)>
- Université Laval. (2017). *Guide pratique : Adopter une approche pédagogique inclusive*. <[https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide\\_app\\_inclusive.pdf](https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf)>