

# Vers une université inclusive : les processus collectifs, pédagogiques et technologiques à mettre en œuvre

## Présentation du dossier

### **Sylvie Canat**

Professeur en sciences de l'éducation et de la formation  
Vice-présidente déléguée aux situations de handicap  
Université de Montpellier Paul-Valéry  
Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique,  
éducation et formation (Lirdef)

### **Bertrand Monthubert**

Professeur des universités  
Directeur du programme Atypie-Friendly  
Université de Toulouse  
Chercheur associé au Centre d'épidémiologie et de recherche en santé  
des populations (CERPOP, UMR 1295 INSERM/Université de Toulouse)

### **Hervé Benoit**

Maître de conférences des universités émérite  
en sciences de l'éducation et de la formation  
INSEI - CY Cergy Paris Université  
Membre du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (Lisis)  
Associé au Grhapes (UR 7287)

La sixième conférence nationale du handicap, qui s'est tenue en avril 2023, s'est donné une feuille de route ambitieuse, dans laquelle « *l'école pour tous* » et « *l'université pleinement accessible* » figurent parmi les trois premiers engagements. Ces engagements ont inspiré, orienté et structuré l'action du Comité interministériel du handicap (CIH), qui s'est tenu en septembre 2023. Une telle dynamique peut prendre appui sur un socle de textes réglementaires qui, depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005, dessinent le cadre et indiquent l'horizon des pratiques inclusives à développer dans l'enseignement supérieur. Dans l'article 20 de cette loi, est affirmée la double obligation, pour les établissements d'enseignement supérieur, d'inscrire, au même titre que les autres, « *les étudiants handicapés* » et de mettre en œuvre « *les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et*

*l'accompagnement de leurs études* », notamment les « *adaptations et aménagements des épreuves d'examen et de concours pour les candidats en situation de handicap ou avec un trouble de santé invalidant* » (circulaire du 6 février 2023). Pour autant, la promulgation d'une loi qui énonce au présent qu'en ce qui concerne les étudiants handicapés les établissements d'enseignement supérieur assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires réduit le chantier de la construction de l'université inclusive en écartant la dimension temporelle et de planification. En 2013, le législateur poursuit son œuvre de bâtisseur de la maison de l'université pour tous avec la loi Fioraso du 22 juillet 2013, qui exige des universités un carnet de route mettant en place une gouvernance, des actions, des modalités d'accueil et d'accompagnement des Étudiants en situation de handicap (ESH) ainsi que des politiques de ressources humaines à l'égard des personnels en situation de handicap. Ce Schéma directeur pluriannuel du handicap (SDPH) est alors voté en grand conseil, à savoir le conseil d'administration, puis il est rendu public. Cette étape majeure visant à sortir le handicap des marges pour le placer au cœur de l'organisation de l'université nécessite toutefois un mode d'emploi qui est laissé à l'initiative des établissements dans le cadre de leur autonomie. Comment les collectifs universitaires se sont-ils emparés de cette orientation politique et réglementaire, suivant quels processus ? De l'écart entre, d'un côté, les prescriptions du législateur et les exigences réglementaires et, de l'autre, les pratiques pédagogiques et institutionnelles, auxquelles correspondent des représentations et des habitudes professionnelles, est née la volonté de réunir, en s'adossant aux recherches scientifiques actuelles dans le champ des *disability studies*, les points de vue de chercheurs, de professionnels et d'étudiants en situation de handicap sur les obstacles rencontrés par les publics, qu'ils soient d'ordre matériel ou imaginaire, et sur les conditions de réalisation du projet de l'université inclusive, c'est-à-dire inscrite dans une perspective d'accessibilité et non uniquement de compensation individuelle.

Ce dossier tente de saisir la trajectoire de construction de l'université inclusive et se donne pour but de mettre en discussion les questions de savoir comment, pourquoi, pour qui et avec qui les universités mettent en place des logiques et des praxis inclusives. Le paradigme médical et les logiques intégratives de l'étudiant en situation de handicap (centrés sur la maladie ou les difficultés) ont-ils été supplantés par un paradigme focalisé sur l'accessibilisation de l'environnement universitaire, « *l'entre-deux* », et l'universalité pédagogique ? Et si c'est le cas, on peut se demander dans quelles conditions la mise à distance de pratiques sectorielles de type *monocentrique*, fondées sur les compensations individuelles à des troubles répertoriés et associées au choix de la multimodalité et de la différenciation, permet d'échapper effectivement à une approche *techniciste*. Une telle approche réductionniste, sous le prétexte d'être pragmatique, qui consiste à éviter le questionnement des représentations et des codes sociaux susceptibles de produire de l'importunité et de la précarité universitaires (Benoit, 2014 ; Ebersold et Dupont, 2019), pourrait aboutir à « *une transformation minimale des environnements* » (Odier-Guedj, Lefèvre et Boisvert Hamelin, 2023), tout en s'éloignant de l'éthique inclusive (Kohout-Diaz, 2023). Car en amont des processus collectifs, il s'agit essentiellement de « *s'autoriser à penser l'accueil des*

*étudiants handicapés à l'université* » (Canat et al., 2023). Enfin, l'accessibilité de l'environnement universitaire, la partie visible (Registre public d'accessibilité - RPA) et la partie invisible (celle des besoins universitaires particuliers), sera prise en compte, à travers la question des locaux, dont les normes techniques sont principalement tournées vers les besoins de nature motrice ou visuo-auditive, tandis que des impasses sont faites pour l'accessibilité sensorielle et que les formes particulières que prennent certaines fonctions exécutives (trouble du spectre de l'autisme, trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) ou des fonctions cognitives labiles ou atypiques (différents troubles du neurodéveloppement) sont souvent ignorées. Différents axes scientifiques et praxéologiques seront développés. Le premier est institutionnel et regroupe la gouvernance, les politiques, le collectif universitaire inclusif (DRH, mission handicap, grands conseils, équipe présidentielle). Il est développé dans le cadre international des universités française, italienne et brésilienne. Il s'articule fortement avec une thématique qui lui est connexe, celle de la nécessaire transformation des pratiques pédagogiques et des didactiques universitaires pour reconnaître (Honneth, 2013) toute la diversité des étudiants comme « *continuum ouvert et sans rupture des personnes humaines* » et s'adapter ainsi à leurs besoins singuliers sans recourir à une « *catégorisation en populations* » (Benoit, 2021, p. 3). En appui à cette transformation, les apports des nouvelles technologies, telles que les plateformes pédagogiques, le numérique inclusif, sont des outils facilitant l'accompagnement des étudiants. La double problématique de l'accessibilité numérique, c'est-à-dire de l'appropriation par les usagers des schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995), et de l'accessibilité aux savoirs par le numérique (Plaisance, 2013, 2019, p. 174) sera ici un point d'appui et un repère pour l'analyse.

Un deuxième axe s'intéressera aux enjeux institutionnels et pédagogiques des initiatives et dispositifs originaux d'accompagnement des parcours étudiants en soutien à l'université inclusive. Il consistera particulièrement à interroger la pertinence et l'efficacité du programme *Atypie-Friendly*, né de la rencontre entre la dynamique de la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) découlant de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et celle de la préparation du quatrième plan autisme. La dimension du rapprochement entre le système éducatif et le secteur médico-social, qui est l'objet de la mission Haussoulier Carrasco<sup>1</sup>, constitue à ce titre une composante tout autant du problème que de sa résolution.

Un troisième axe concerne l'identification et l'analyse d'obstacles structurels, organisationnels et praxéologiques à la mise en œuvre des pratiques dites inclusives (Soriano et Perez, 2024) quel que soit le niveau de formation. Ainsi l'objectif d'un encadrement doctoral inclusif conduit-il à remettre en question des positionnements exagérément académiques, notamment l'attachement excessif à des prérogatives de statut à l'université (*excessive teacher's and/or faculty entitlement*, Craig et Ratnam, 2021), qui peuvent être source de discrimination et de dérives narcissiques. Les formes de

---

1. La mission confiée en 2023 par le président de la République à Stéphane Haussoulier et Lucie Carrasco a pour objectif de tracer des perspectives de mise en œuvre concrète du rapprochement des acteurs médico-sociaux de l'école (<https://www.education.gouv.fr/l-ecole-pour-tous-renforcement-de-la-prise-en-charge-des-eleves-en-situation-de-handicap-414372?Cookies=true>).

réponses et/ou de résistances aux injonctions de changement chez les enseignants du supérieur sont de nature cognitive, émotionnelle et intentionnelle, mais elles peuvent aussi être dépassées par un mouvement de réappropriation des valeurs inclusives dans une perspective de subversion des logiques dominantes de l'institution.

Transversalement à l'ensemble de ce dossier, le point de vue des étudiants ou des personnels en situation de handicap irriguera la réflexion, car c'est principalement à l'aune de leur parole et de leur expérience que doit être évaluée la pertinence des dispositifs inclusifs mis en œuvre à l'université.

Le dossier s'ouvre sur quatre articles s'intéressant à la dimension institutionnelle de la gouvernance, aux stratégies inclusives et aux évolutions praxéologiques mises en œuvre dans le cadre national et international des universités française, italienne et brésilienne. Celui de **Sylvie Canat** et de **Joris Boucquemont** se propose d'analyser les représentations des personnels et des étudiants en situation de handicap en vue de dresser un bilan du degré d'inclusivité de l'université de Montpellier Paul-Valéry. Il s'articule autour de deux concepts clés : le collectif inclusif et la fonction inclusive. Si le constat est fait que subsistent des freins aux pratiques universelles comme le manque de temps, le manque de disponibilité, le manque d'étayages par des pairs ou de groupes d'échanges sur les pratiques, les paroles recueillies conduisent à l'idée qu'un collectif inclusif doit travailler à *penser* ses limites et son impuissance plutôt que d'afficher une volonté de puissance compensatrice qui les occulterait. Dans la continuité, la contribution de **Éric Dugas** a pour objet de fonder scientifiquement l'évolution conceptuelle de l'inclusion à l'inclusivité universitaire : sur le terrain de l'université, l'auteur la définit comme un élan participatif, collectif, collégial et surtout partagé, afin d'aider à la levée des obstacles d'un milieu ordinaire encore trop peu flexible et adapté. Elle renvoie selon lui à la vision ambitieuse d'une politique et d'actions transversales et systémiques permettant de lutter contre les discriminations quelles qu'elles soient. Du côté de l'université italienne, **Marisa Pavone** et **Fabio Ferrucci** présentent un bilan historique critique des choix législatifs et des politiques de gouvernance qui ont engagé le système universitaire italien dans une perspective inclusive, face à la croissance et la diversification des étudiants ayant des Besoins éducatifs particuliers (BEP). L'article montre que, s'il est avéré que l'Italie a bien été à l'avant-garde de la législation scolaire en matière d'inclusion des élèves ayant des BEP, la mise en œuvre des dispositions régissant l'inclusion universitaire a été loin de s'ensuivre immédiatement. Il fait apparaître que l'institution universitaire poursuit une gestion bureaucratique réactive (et non pas proactive) fondée sur le financement des services et ne parvient pas à combler la vacance en matière de politique inclusive au niveau universitaire. Dans ce contexte, l'organisme associatif des délégués des recteurs pour le handicap (CNUDD), laboratoire de bonnes pratiques et de solutions innovantes, défend l'adoption du *Design universel pour l'apprentissage* comme une forme de réponse aux besoins de l'ensemble de la population étudiante sans qu'il devienne nécessaire d'identifier qui que ce soit comme particulier. S'agissant de l'université brésilienne, **Leonardo Santos Amâncio Cabral** s'attache à dessiner un état des lieux de l'accessibilité de l'enseignement supérieur brésilien aux étudiants handicapés, dont il fait l'analyse sous le prisme des principes éthiques qui en constituent

le soubassement. Dans cette perspective, sont documentées, à partir de sources statistiques brésiliennes (notamment issues de l'*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* et de l'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*), la démographie de la population brésilienne handicapée, la structure du système éducatif brésilien de l'école primaire à l'enseignement supérieur, son accessibilité aux personnes handicapées et les inégalités d'accès au monde du travail. Parmi les principes éthiques qui sous-tendent l'accessibilité des personnes handicapées à l'enseignement scolaire et supérieur, le concept d'acceptation de l'altérité, associé à une approche intersectorielle et polycentrique de la diversité, est présenté comme la condition des évolutions nécessaires des pratiques d'accueil, de maintien à l'université, d'obtention des diplômes et d'accès à l'emploi. Revenant à l'université française, l'étude de **Capucine Huet** est réalisée à partir du recueil de la parole d'étudiants auto-déclarés en situation de handicap sur les dispositifs numériques universitaires. Elle a pour but d'identifier et d'analyser, à travers les perceptions étudiantes, les usages numériques à visée pédagogique susceptibles d'assurer une meilleure accessibilité universitaire. Le traitement des données issues d'entretiens semi-directifs menés auprès de dix étudiants de licence bénéficiaires d'un dispositif numérique dédié et accompagnés par le service Handi-Études permet à l'autrice de tester l'efficacité de l'inclusivité numérique – définie comme l'articulation de l'accessibilité numérique et de l'accessibilité pédagogique – au regard des multimodalités et de l'hybridation en tant que leviers de la flexibilité des environnements technopédagogiques et de l'engagement des étudiants.

Le deuxième ensemble, qui comporte trois textes, concerne principalement le programme *Atypie-Friendly*, qu'il a vocation à situer institutionnellement et épistémologiquement au regard des enjeux de l'université inclusive et de l'accessibilité des enseignements du supérieur. À cet égard, la contribution de **Bertrand Monthubert** documente la genèse du programme *Atypie-Friendly*, dont elle analyse les enjeux socio-éducatifs, en vue de dégager les questions de recherche susceptibles de structurer un nouveau champ scientifique. Elle montre comment un effet de « *loupe* », à partir des besoins des personnes autistes, permet de mettre au jour des dysfonctionnements du système universitaire, qui peuvent également faire obstacle dans une moindre mesure pour d'autres étudiants. Ainsi est-on amené à développer des outils concrets permettant aux enseignants de mettre en place un enseignement accessible, en évitant si possible la compensation individuelle, qui ne devrait intervenir qu'en dernier recours. Dans le même esprit, la démarche consistant à élargir les caractéristiques cognitives et sensorielles des personnes avec TSA à des personnes présentant d'autres troubles du neurodéveloppement s'inscrit dans une même logique d'accessibilité. Au cœur du terrain et de l'action associative et en appui sur la méthodologie de la théorie ancrée, l'article de **Mathis Costes, Flora Jouët, Elsa Brousse et Aubin Delaveau** entreprend de présenter la nature, les actions et le rôle des associations visant à faciliter l'inclusion des étudiants en situation de handicap dans le cadre universitaire. Une focale est mise sur des associations s'adressant particulièrement aux jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme. Quatre parcours associatifs différents et complémentaires

sont ainsi décrits, dans le but de mettre en évidence les initiatives inclusives prises tant au niveau local que national. L'intérêt de l'article est de montrer comment s'articulent les actions localement ciblées et les projets fédératifs. S'agissant des actions associatives locales, les logiques de restitution du pouvoir d'agir aux étudiants concernés face aux stéréotypes de pensée et aux catégorisations normatives sont mises en exergue. Enfin, la contribution de **Serge Ebersold, Jean-François Camps** et **Laurel McEwen** s'appuie sur le modèle bernsteinien des droits pédagogiques pour faire de l'accessibilité une catégorie normative et un référentiel permettant d'analyser les pratiques inclusives déployées par la communauté universitaire, les réalités vécues par les étudiants concernés ainsi que par les différentes catégories de professionnels de la communauté universitaire. Dans le cadre d'une anthropologie de la potentialité, l'article montre comment le métier d'étudiant est triplement assujéti à une conception relationnelle de l'autonomie, au droit à l'inclusion et au droit de participer. L'exemple de l'évaluation du dispositif pédagogique *Atypie-Friendly* à l'université permet d'illustrer les déclinaisons respectives de ces trois conditions. À partir d'une matrice capacitaire, les dispositifs éducatifs et pédagogiques mis en œuvre sont analysés sous le prisme de leur effet capacitant (y compris en matière d'engagement et d'expérience constructive de soi) et des possibilités conférées aux étudiants concernés d'exercer le métier d'étudiant comme les autres.

Le troisième ensemble est constitué de deux articles qui, l'un et l'autre, examinent les obstacles structurels, organisationnels et praxéologiques à la mise en œuvre des pratiques dites inclusives à l'université. Celui de **Jean-Michel Perez** et **Géraldine Suau** met en lumière, dans le cadre d'un dispositif de formation pluri-institutionnel de l'université de Lorraine, le rapport des maîtres de conférences stagiaires à la prescription et à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Fondée sur la théorie anthropologique du didactique, cette étude cherche à révéler et à caractériser les dynamiques sous-jacentes susceptibles de faciliter ou d'entraver l'accomplissement de ces pratiques. L'analyse des « *rapports de résistances* » des enseignants, réalisée dans les *verbatim* sous l'angle de la vision tripartite des attitudes, à travers les dimensions interreliées cognitive, émotionnelle et intentionnelle, fait apparaître des risques d'isolement et de « *désocialisation interne* ». La discussion porte sur les enjeux de la transition inclusive de l'enseignement supérieur, qui peuvent être éclairés par les notions développées par Freire de conscientisation et d'introjection. Enfin, **Magdalena Kohout-Díaz** entend aborder la question de l'encadrement doctoral sous l'angle d'une approche inclusive. Pour ce faire, elle se fonde sur une recherche qualitative réalisée, dans un cadre auto-ethnographique, à partir d'une enquête narrative de soi engagée volontairement par des doctorants à la suite d'une sollicitation. Cette étude est précédée d'une revue de littérature des travaux sur la vulnérabilité de ces étudiants mettant l'accent sur leur expérience personnelle et subjective. La méthodologie adoptée pour le recueil des témoignages permet, dans une perspective inclusive, de documenter le thème sensible que constituent les phénomènes de discrimination et d'atteintes à la dignité dans le « *labyrinthe* » du cursus doctoral. Elle met particulièrement en évidence les effets délétères d'un attachement excessif à des prérogatives de statut à l'université.

## Références

- Benoit, H. (2021). Éditorial. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92, 3-4.
- Benoit, H. (2014). Politiques publiques, professionnalités et langages: les maillons faibles de la chaîne inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67, 181-191.
- Canat, S., Ployé, A., et Kohout-Diaz, M. (2023). L'éducation inclusive, de l'école à l'université. *Le carnet psy*, dossier « Éducation et psychanalyse » dirigé par C. Blanchard-Laville et A. Dubois. <https://carnetpsy.fr/dossier/psychanalyse-et-education/>
- Craig, C. J., & Ratnam, T. (2021). Excessive Teacher/Faculty Entitlement in Review: What We Unearthed, where to from Here. In *Understanding Excessive Teacher and Faculty Entitlement: Digging at the Roots*, Advances in Research on Teaching, Volume 38, 273-283.
- Ebersold, S., et Dupont, H. (2019). Évaluation des besoins, importunité scolaire et réinvention de l'inéducable. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 65-78.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
- Kohout-Diaz, M., et Deyrich, M.-C. (dir.) (2023). *Éthiques inclusives en éducation. Recherches, contextes et pratiques*. Champ social.
- Odier-Guedj, D., Lefèvre, L., et Boisvert Hamelin, M.-E. (2023). Valeurs et modalités de mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage dans les pays de langue française: une étude de portée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97.
- Plaisance, É. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive. Numérique et éducation inclusive. Quelles alliances? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87, 165-176.
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Soriano-Gafiuk, F., et Perez, J.-M. (2023). Kinder lernen anders (KILA): Émergence d'un projet de recherche à l'Université de Lorraine. *Land un Sproch. Les cahiers du bilinguisme*, 227, dossier: « Langue et culture en Moselle », 16-17.