

« La mise en application d'aménagements raisonnables dans l'enseignement supérieur, le point de vue des enseignants »

Colloque EMELCARA : Accompagnement, médiation et altérités : de l'inclusion prescrite à l'inclusion réelle

Caroline Dozot (Université de Namur), Julie Failon (Pôle académique de Namur), Maude Flémal (Haute École Liège-Namur-Luxembourg), Anne Piret (Haute École de la Province de Namur), Sophie Pondeville (Université de Namur)

1. Comment se structure l'enseignement inclusif en Belgique francophone : éléments de contexte

L'enseignement supérieur en Belgique francophone (Fédération Wallonie Bruxelles - FWB) est dispensé au sein de 127 établissements répartis en Wallonie et à Bruxelles (6 universités, 19 hautes écoles, 16 écoles supérieures des arts et 86 établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale). Cet enseignement concerne environ 220 000 étudiants et 22 000 membres du personnel.

L'ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur) fédère ces établissements sous une coupole unique, compétente, entre autres, en matière d'enseignement inclusif. Ainsi, l'ARES comporte en son sein la CESI (Commission de l'Enseignement Supérieur Inclusif, cf. infra).

Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur sont regroupés en cinq pôles académiques constitués sur une base géographique, avec l'objectif de créer des synergies entre établissements notamment dans les domaines de l'aide à la réussite, de la (ré)orientation, de la mobilité internationale des étudiants et de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap.

Un décret relatif à l'Enseignement Supérieur Inclusif promulgué en 2014 définit un ensemble de mesures destinées à développer un enseignement supérieur inclusif en Fédération Wallonie-Bruxelles.

• Missions et responsabilité des établissements en matière d'enseignement inclusif

Le Décret crée une obligation pour les établissements d'enseignement supérieur (ESS) de « *s'engager en faveur de l'enseignement inclusif* », notamment par la mise en œuvre d'« *aménagements raisonnables* » pour tout étudiant en situation de handicap qui en fait la demande.

La notion d'« *aménagements raisonnables* » trouve sa définition dans un décret antérieur (2008) portant plus généralement sur la lutte contre certaines formes de discriminations.¹ Le caractère

¹ Aménagements raisonnables " : (...) les aménagements raisonnables sont 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 visés à l'article 4, 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.

raisonnable d'un aménagement y est essentiellement défini au regard du surcroît de charge pour les personnels en charge de ses étudiants.

Le Décret prévoit ainsi qu'au sein des établissements un « *service d'accueil et d'accompagnement* » est responsable de l'instruction des dossiers des étudiants et de la mise en œuvre des aménagements validés par les autorités académiques.

Le Décret ne fait pas explicitement mention de l'évaluation du caractère compatible de la mesure proposée avec les objectifs et les acquis d'apprentissages visés dans la formation (si ce n'est qu'il stipule que les aménagements doivent être « appropriés »), de même que les enseignants ne figurent pas explicitement parmi les acteurs impliqués dans l'analyse des besoins ou la définition des aménagements raisonnables. Dans la pratique, les enseignants sont très diversement associés à la procédure selon les cursus ou les établissements.

- **Missions et responsabilité de l'ARES en matière d'enseignement inclusif**

Au sein de l'ARES (cf supra), la CESI a pour mission de promouvoir l'enseignement supérieur inclusif, d'évaluer les dispositifs mis en place au sein des établissements d'enseignement supérieur et de remettre des avis entrant dans son champ de compétences au Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou à l'ARES.

La CESI est habilitée à se prononcer à la demande d'un établissement d'enseignement supérieur ou d'un étudiant bénéficiaire sur le caractère raisonnable des aménagements et statue sur les recours en cas de décision défavorable des autorités académiques portant sur la demande d'aménagements ou de désaccord lors de modifications d'un plan d'accompagnement individualisé.

Elle approuve le contenu des actions d'information et de sensibilisation organisées à destination des établissements d'enseignement supérieur et travaille à l'élaboration d'un inventaire de bonnes pratiques. Ainsi, dans une optique d'harmonisation des mesures mises en œuvre par le décret au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur, la CESI a déterminé les modalités d'introduction d'une demande d'aménagements et proposé différents documents modèles (charte de l'étudiant-accompagnateur, convention de l'étudiant accompagnateur, plan d'accompagnement individualisé, etc.).

- **Missions et responsabilité des Pôles académiques en matière d'enseignement inclusif**

Chaque Pôle académique a créé en son sein une Chambre de l'Enseignement Supérieur Inclusif (ChESI) en vue de coordonner les initiatives relatives à l'enseignement inclusif menées dans les établissements qui le composent. Les ChESI ont les missions suivantes :

- coordonner la politique d'enseignement supérieur inclusif dans les établissements d'enseignement supérieur membres du Pôle académique ;
- collaborer avec la Commission de l'Enseignement supérieur inclusif ;
- présenter un rapport annuel à la CESI.

2. Pourquoi s'intéresser au point de vue des enseignants sur l'enseignement inclusif : constats à l'origine de l'enquête

Les professionnels actifs au sein des « services d'accueil et d'accompagnement » des établissements d'enseignement supérieur constatent que les demandes d'accompagnement ont doublé entre 2014 et 2017, en particulier pour des étudiants présentant des troubles d'apprentissage. Dans leur pratique quotidienne, ils sont également confrontés à de nombreux questionnements de la communauté enseignante quant à la mise en place des aménagements. Un ensemble d'interrogations, voire de craintes, porte sur la compatibilité de certains aménagements avec les compétences à développer dans l'enseignement supérieur en général, et dans certains cursus en particulier (par exemple la résolution de problèmes complexes, l'expression écrite, la capacité à travailler en équipe, etc.). En d'autres termes, les enseignants se demandent si les aménagements proposés sont toujours « *pédagogiquement raisonnables* » et pas seulement « *organisationnellement raisonnables* ». Un autre ensemble d'interrogations porte sur l'employabilité des diplômés ayant bénéficié d'aménagements qui, du point de vue des enseignants, paraissent non reproductibles en contexte professionnel.

Ces questionnements venant des enseignants ne sont pas propres à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, deux résultats découlant des travaux de recherches menées au Canada (Phillion et al., 2016) peuvent être mis en lien avec ces observations :

- Les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec les étudiants dits émergents (*trouble d'apprentissage, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble de santé mentale*) ;
- Les enseignants éprouvent des difficultés à déterminer si les aménagements mis en place respectent les exigences et les objectifs des cours qu'ils enseignent.

Depuis l'entrée en vigueur du Décret relatif à l'ESI en Belgique, des données ont été recueillies auprès des établissements à propos des caractéristiques des étudiants bénéficiaires, des aménagements mis en œuvre et de la satisfaction des étudiants. Des actions de sensibilisation à l'enseignement inclusif ont été proposées aux enseignants ; en revanche, leur avis n'a que très peu été sollicité.

Sur cette base, le Pôle académique de Namur, en particulier les membres de sa ChESI, a entrepris de mener une enquête pour entendre le point de vue des enseignants quant à leurs expériences à l'égard des aménagements mis en place pour les étudiants à besoin spécifiques.

L'objectif de l'enquête est double :

- réaliser un état des lieux des aménagements mis en place au sein des établissements du Pôle de Namur et connus des enseignants ;
- recueillir l'appréciation des enseignants quant au caractère compatible de ces aménagements avec les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation de leurs enseignements.

En outre, indirectement, via cette enquête par le questionnaire, la ChESI du Pôle de Namur a souhaité continuer à sensibiliser les enseignants à l'enseignement inclusif : les résultats pourront alimenter le travail de rédaction d'un document informatif adapté aux questionnements des enseignants.

3. L'enquête auprès des enseignants

3.1. Outil et méthodologie

En octobre 2018, un questionnaire en ligne² a été adressé à l'ensemble des enseignants des deux universités et des quatre hautes écoles membres du pôle académique de Namur³ (N = 2193 enseignants).

L'enquête comporte quatre volets :

- Le point de vue à propos des aménagements portant sur les activités d'apprentissage ;
- Le point de vue à propos des aménagements portant sur les modalités d'évaluation ;
- Les données de profil des répondants (genre, âge, discipline, etc.), dans le respect de l'anonymat des répondants ;
- Une zone de commentaires libres.

Les aménagements soumis aux enseignants correspondent à des mesures réellement mises en œuvre dans un ou plusieurs établissements du pôle académique de Namur. Dans le questionnaire, chaque aménagement proposé est illustré par deux exemples de situations anonymisées issues de la pratique.

Aménagements décrits et illustrés pour les activités d'apprentissages	Aménagements décrits et illustrés pour les évaluations
<ul style="list-style-type: none">• Dispense de certaines activités• Alternatives aux activités de groupe• Adaptation des habitudes d'enseignement• Enregistrement audio ou visuel• Prise de notes par les pairs• Adaptation du support de cours	<ul style="list-style-type: none">• Octroi de temps supplémentaire• Aménagement de l'environnement• Remplacement d'un oral par un écrit ou inversement• Alternative aux QCM• Remplacement d'une évaluation collective par une évaluation individuelle• Adaptation du format du questionnaire• Usage d'un ordinateur ou autres technologies• Usage de matériel d'aide à la rédaction ou à la lecture de consignes• Recours à un tiers intervenant

Tableau 1 : « aménagements raisonnables » proposés à l'avis des enseignants

Pour chaque aménagement proposé (activité d'apprentissage ou modalité d'évaluation), les enseignants sont amenés à se prononcer sur la mesure dans laquelle :

- Cet aménagement respecte les exigences et les finalités de leurs évaluations et du programme⁴.

² Le questionnaire complet est consultable à l'adresse http://www.poledenamur.be/documents/outils-esi/enquete_l2019enseignement-inclusif-en-pratique_questionnaire-1.pdf

³ Le Pôle académique de Namur rassemble environ 19.000 étudiants et 3.700 membres du personnel, répartis sur 2 universités, 4 hautes écoles, 1 École Supérieure des Arts, 6 Instituts de promotion sociale (attention, ces derniers n'ont pas fait partie de l'enquête).

⁴ Ce que nous appelons « pédagogiquement raisonnable »

- Cet aménagement a déjà été appliqué dans leurs activités d'apprentissage ou leurs évaluations.
- Ils accepteraient que cet aménagement soit proposé dans leurs activités ou lors de leurs évaluations.

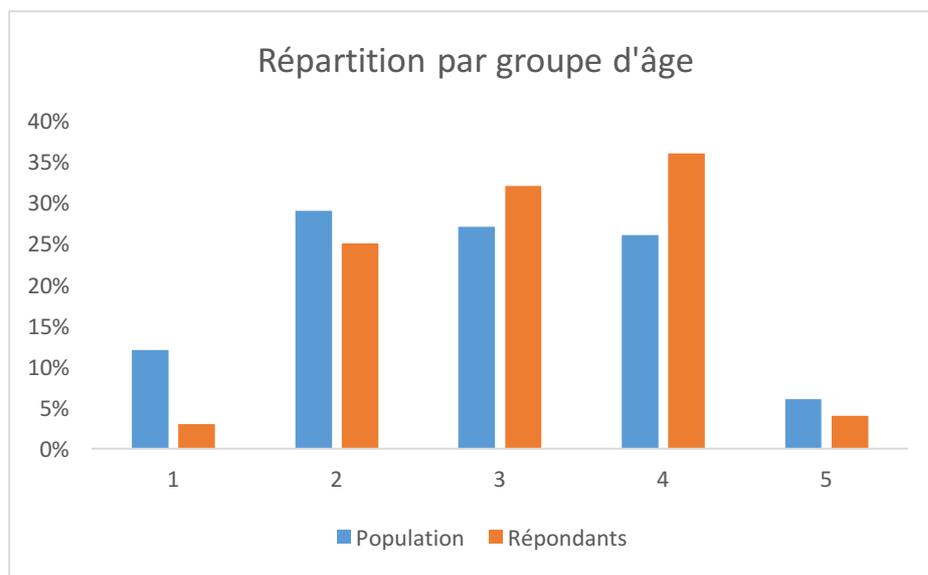
3.2. Résultats

Les données récoltées ont fait l'objet d'une analyse descriptive. Dans le cadre de cet article, nous ne présentons que les résultats relatifs aux aménagements des modalités d'évaluation et non ceux relatifs aux activités d'apprentissage⁵.

3.2.1. Description des répondants

184 enseignants, soit environ 8% de la population cible ont répondu à l'entièreté de l'enquête⁶.

Par rapport à la population de référence, on trouve une surreprésentation de femmes parmi les répondants (66% parmi les répondants pour 53% dans la population). Les répondants sont aussi en moyenne plus âgés que la population de référence (la classe modale est celle des 40 et 59 ans et rassemble 68% des répondants).



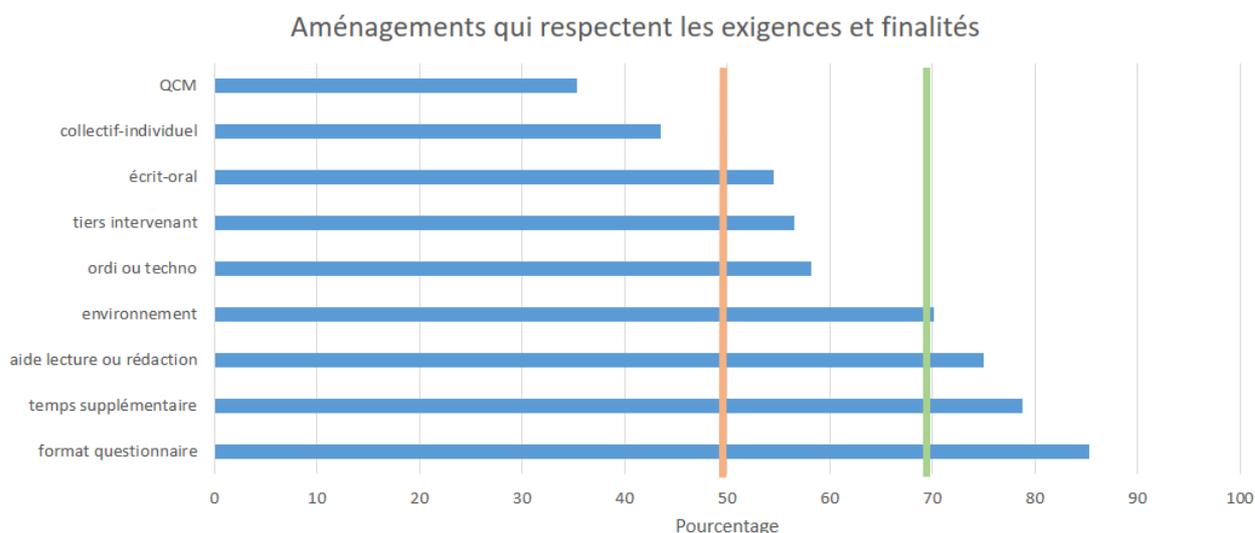
Légende : 1= 20 à 29 ans ; 2= 30 à 39 ans ; 3= 40 à 49 ans ; 4= 50 à 59 ans ; 5= 60 ans et plus.

⁵ Actuellement, les demandes d'aménagements portent plus souvent sur les modalités d'évaluation que sur les dispositifs d'apprentissage, ce que l'on peut regretter dans une perspective d'enseignement inclusif.

⁶ Ils sont près du double à avoir répondu à une partie seulement de l'enquête. La longueur de l'enquête explique sans doute en partie ce taux de réponse et constitue une des limites de l'enquête.

3.2.2. Compatibilité des aménagements proposés pour les évaluations avec les exigences et les finalités de ses évaluations et du programme

Le tableau ci-dessous présente, en ordre décroissant, les aménagements qui paraissent aux répondants les plus compatibles avec leurs enseignements :



Tous les aménagements proposés ont été considérés comme adéquats par au moins un répondant ; aucun aménagement n'a été considéré comme adéquat par tous les répondants. Ceci indique la nécessaire contextualisation des aménagements mis en œuvre : aucun n'est à bannir a priori, aucun n'est la panacée et, à la différence des observations de l'étude de Fillion et alii (2016), les enseignants sont globalement en mesure de déterminer la compatibilité des aménagements avec les objectifs d'évaluation.

Les aménagements qui sont le plus souvent considérés comme « pédagogiquement raisonnables » (70% des répondants et plus) sont les suivants :

- Adaptation du format de questionnaire (85%)
- Octroi de temps supplémentaire (79%)
- Usage de matériel d'aide à la lecture ou à la rédaction (75%)
- Aménagement de l'environnement (70%)

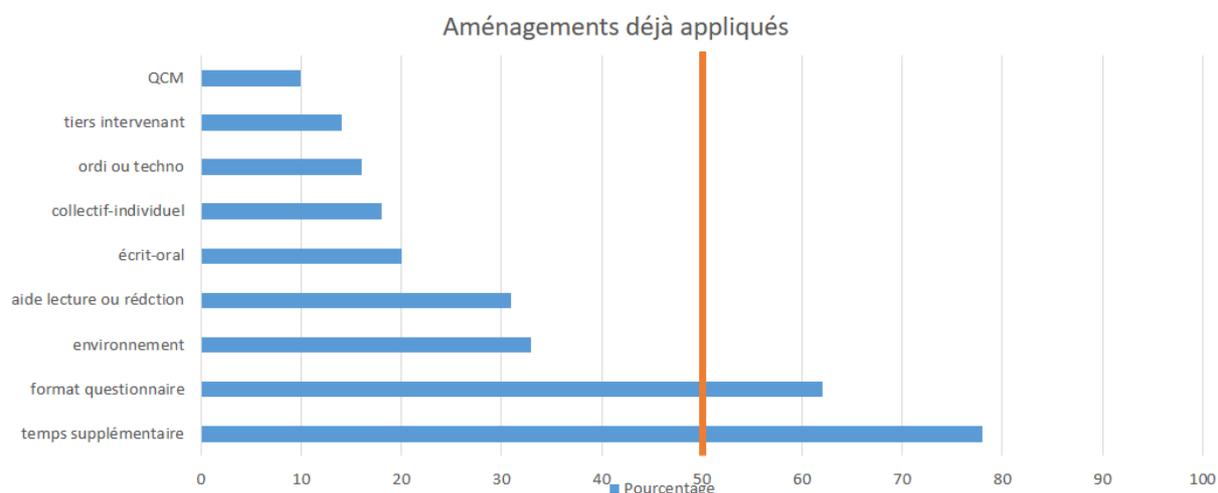
Pour une partie non négligeable des répondants, les aménagements suivants ne permettent pas de respecter les exigences et finalités des évaluations et du programme :

- Remplacement d'un écrit par un oral ou inversement (33%)
- Remplacement d'une évaluation collective par une évaluation individuelle (25%)
- Alternative aux QCM (21%, mais 30% des répondants indiquent que cette modalité de « ne s'applique pas » à leurs évaluations)

On peut faire l'hypothèse que les acquis d'apprentissages visés par certaines évaluations, outre des contenus disciplinaires, portent (implicitement ou explicitement) sur la capacité d'expression orale devant un public, sur des aptitudes relationnelles à produire en groupe ou sur la capacité à poser un choix dans une situation comportant les paramètres spécifiques aux QCM.

Ces habiletés, plutôt de type « softskills » font partie d'un curriculum souvent « caché », que la réticence des enseignants à mettre en œuvre les aménagements ci-dessus met en évidence.

3.2.3. Expérience personnelle des aménagements proposés pour les évaluations



Les aménagements déjà appliqués par le plus grand nombre de répondants sont :

- L'octroi de temps supplémentaire (78%)
- L'adaptation du format du questionnaire (62%)

Les aménagements les moins appliqués par les répondants sont :

- L'alternative aux QCM (10% mais, 30% des répondants indiquent que cette modalité de « ne s'applique pas » à leurs évaluations)
- Le recours à un tiers intervenant (14%)
- L'usage d'un ordinateur ou autre technologie (16%)

Ces données ne représentent sans doute pas fidèlement la fréquence des aménagements mis en œuvre dans les évaluations des répondants, notamment parce que certains aménagements sont mis en place sans que l'enseignant n'en ait nécessairement connaissance (par exemple, octroi de temps supplémentaire, si ce n'est pas l'enseignant lui-même qui assure la surveillance de l'examen, gestion de la police de caractère et de la mise en page des questionnaires par le secrétariat, etc.).

A cette occasion, on peut se demander si, en termes d'éthique, d'équité et de validité de l'évaluation, il est opportun, ou pas, que l'enseignant ait connaissance des modalités particulières mises en place pour certains étudiants. Ceci soulève la problématique de l'implication des équipes enseignantes aux étapes pertinentes des processus de définition des aménagements et, plus largement, dans la mise en place en amont d'une offre de formation inclusive.

3.2.4. Acceptation que cet aménagement soit proposé dans ses activités ou lors de ses évaluations

La grande majorité des répondants se disent prêts à accepter que soient proposés pour leurs évaluations la plupart des aménagements :

- Adaptation du format du questionnaire (85%)
- Octroi de temps supplémentaire (80%)
- Usage de matériel d'aide à la lecture ou à la rédaction (79%)
- Aménagement de l'environnement (71%)
- Usage d'un ordinateur ou de nouvelles technologies (63%)
- Recours à un tiers intervenant (60%)

De manière cohérente, les aménagements que les répondants se disent prêt à proposer sont ceux dont ils estiment qu'ils permettent de respecter les exigences. Nous observons un pourcentage élevé pour deux des aménagements auxquels les enseignants ont été le moins souvent confrontés jusqu'à présent (usage d'un ordinateur ou de nouvelles technologies ; recours à un tiers intervenant).

Une partie non négligeable des répondants ne sont pas prêts à proposer les aménagements suivants :

- Proposer un oral à la place d'un écrit ou inversement (26%)
- Alternative aux QCM (19%)
- Remplacer une évaluation collective par une évaluation individuelle (19%)

Ici également, les réponses sont cohérentes avec le fait que ces modalités d'évaluation sont celles le plus fréquemment considérées comme non compatibles avec les exigences et les finalités des enseignements et des programmes.

3.2.5. Commentaires qualitatifs

Au sein du questionnaire, au terme des questions fermées, les enseignants avaient la possibilité de rédiger un commentaire libre. 21% ont utilisé cette possibilité en inscrivant un commentaire significatif.

Ces commentaires peuvent être classés selon deux grandes thématiques. Il s'agit, d'une part, d'un certain nombre de freins soulevés par les enseignants quant à la mise en œuvre des aménagements, et d'autre part d'effets de la mise en œuvre de certains aménagements sur leurs pratiques pédagogiques en général.

Au rang des réflexions portant sur les freins à la mise en place d'aménagements, on peut répertorier les commentaires suivants :

- « *La mise en place des aménagements supposent un investissement, notamment en temps, sans moyens supplémentaires* ». Cette remarque renvoie au caractère « raisonnable » des aménagements tel que défini par le Décret. Les moyens consacrés par les établissements à l'enseignement inclusif sont souvent concentrés dans les « Services d'accueil et d'accompagnement », dont les équipes enseignantes ne perçoivent pas toujours le soutien.
- « *Rend-on vraiment service à ces étudiants ? N'est-ce pas les leurrer par rapport à la suite de leur parcours professionnel ?* ». Ces questionnements par rapport au monde du travail (déjà identifiés par les professionnels des services d'accueil et d'accompagnement) pointent la nécessaire cohérence entre les politiques d'inclusion développées dans l'ensemble des champs sociaux.

- « *Comment savoir si une demande est légitime, fondée ou abusive ?* ». Certains enseignants se posent des questions sur la manière dont les décisions sont prises en lien avec l'octroi du statut. Sans remettre en cause la validité du processus et le respect de la confidentialité des dossiers, ils expriment le sentiment d'un système assez opaque à leurs yeux.
- « *Les aménagements ne sont-ils pas discriminants pour les autres étudiants ? Est-ce bien équitable par rapport aux autres étudiants ?* ». Cette interrogation pédagogique est fondamentale. Elle rappelle que l'objectif des aménagements spécifiques est de permettre l'évaluation d'acquis d'apprentissage identiques de tous les étudiants, en supprimant autant que faire se peut les éléments « parasites » liés au handicap de certains d'entre eux. Cela suppose une identification et une explicitation précise des habiletés cognitives, comportementales et relationnelles mises en jeu dans les contextes d'évaluation.

Plusieurs enseignants commentent également le questionnaire en indiquant comment les mesures mises en place pour des étudiants à besoins spécifiques les ont amenés à expliciter davantage les acquis d'apprentissage visés par leurs évaluations et à modifier, parfois en profondeur, leurs évaluations et/ou à élargir à l'ensemble des étudiants les outils ou ressources prévues au départ pour des étudiants en situation de handicap.

Conclusion

En guise de conclusion, notons que du point de vue des répondants, la plupart des aménagements sont raisonnables sur le plan pédagogique.

Quelques exceptions existent toutefois qui ouvrent la voie à des questionnements pédagogiques. Par exemple, les alternatives au format de l'évaluation (remplacement d'un écrit par un oral ou d'une évaluation collective par une évaluation individuelle) ne sont globalement pas considérées comme des aménagements qui permettent de respecter les exigences et finalités des évaluations, ce qui peut poser la question d'un curriculum parfois implicite pour des compétences de type « soft skills ».

L'enquête révèle également d'autres freins en lien, d'une part, avec les moyens (humains, financiers, techniques), d'autre part, avec les représentations (inclusion, monde de l'emploi, type de handicap, etc.)

Ce que nous disent finalement nombre d'enseignants est que la bonne mesure est celle qu'on peut mettre en place pour tous, ce qui permettrait d'être non stigmatisant pour les publics dits spécifiques. Tenir compte des particularités ou besoins spécifiques via des réponses individuelles/personnalisées ou apporter une réponse collective à l'hétérogénéité ? La philosophie de l'enseignement inclusif tend plutôt vers la seconde branche de l'alternative (le moins possible de stigmatisation liée à l'identification des bénéficiaires des mesures et proposition, a priori, d'une offre de formation accessible au plus grand nombre). Cette voie de l'enseignement inclusif, basée sur l'aménagement de l'offre de formation a priori suppose donc de déplacer le focus, de mettre des ressources non seulement « du côté étudiant », mais surtout d'impliquer bien davantage les enseignants sur le processus : aider à la définition des acquis d'apprentissage visés, y compris les soft skills, travaillés et évalués, concevoir a priori une diversité des ressources permettant des parcours d'apprentissage adaptés à des profils différents.

Références bibliographiques

Beauregard F. et Trépanier N.S., 2010, « Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? », in Trépanier N.S et Paré M., *Des modèles de service pour favoriser l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 31-56.

Philion R., Bourassa M., Lanaris C. et Pautel C., 2016, *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*,

https://safire.umontreal.ca/public/FAS/safire/Documents/Guide_Accommodements_Philion_UQO_02-09-2016.pdf

Philion R., Doucet M., Côté C., Nadon M., Chapeau N. et Lafleur L., 2016, « Les représentations du personnel enseignant quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ? », in *Education et Francophonie*, 44 (1), pp. 215–237. <https://doi.org/10.7202/1036180ar>

Tremblay P., 2012, *Inclusion scolaire*, Bruxelles, Ed. De Boeck.

Références légales

- Article 458 du Code pénal relatif au secret professionnel.
- Décret du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discriminations.
- Décret du 30 janvier 2014 relatif à l'enseignement supérieur inclusif (revu en date du 7 février 2019).
- Loi du 29 juillet 1991 relative à la motivation formelle des actes administratifs.
- Loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel.