

Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l'enseignement supérieur ?

Auteur : Angenot, Lisa

Promoteur(s) : Poumay, Marianne

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13426>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Mémoire en formation des adultes

Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École
Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l'enseignement supérieur?

Promotrice : Marianne POUMAY

Lectrices : Natasha NOBEN
Françoise DE BOECK

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du grade de

Master en sciences de l'éducation

par Lisa ANGENOT

Année académique 2020 – 2021

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier les étudiants qui m'ont accordé de leur temps et ont partagé avec moi leur vécu de l'inclusion.

Merci également à Mesdames Catherine Janssen et Anne-Françoise Thirion qui m'ont ouvert la porte du service inclusion et m'ont permis, à travers nos échanges, de nourrir mes réflexions.

Je remercie ma promotrice, Madame Marianne Poumay et son assistante, Madame Virginie Jamin pour leur confiance, leurs encouragements et leur accompagnement.

Enfin, merci à ma famille et belle famille pour leur précieux soutien tout au long de cette année.

Table des matières

Liste des abréviations	5
Introduction	6
Précisions liminaires	8
1. Revue de la littérature	10
1.1. La diversification des profils et l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur	11
1.2. Les politiques en matière d'inclusion.....	12
1.3. L'enseignement supérieur inclusif en Fédération Wallonie-Bruxelles	14
1.4. Le concept d'inclusion dans l'enseignement supérieur et sa mise en place	16
1.5. Les expériences éducatives des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur	19
1.5.1. Obstacles rencontrés par les étudiants.....	20
1.5.2. Facteurs de soutien.....	22
1.5.3. Transition vers l'enseignement supérieur.....	22
1.5.4. Impact de la pandémie de Covid-19	23
1.6. La conception universelle de l'apprentissage.....	23
1.6.1. Définition de la conception universelle de l'apprentissage	24
1.6.2. Principes directeurs de la conception universelle de l'apprentissage	25
1.6.3. Mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage : impacts et défis.....	27
2. Méthodologie	30
2.1. Choix de la méthodologie et des instruments de recherche.....	30
2.1.1. L'approche qualitative	30
2.1.2. L'entretien comme instrument de recueil de données.....	31
2.1.3. Méthode d'analyse	32
2.2. Mise en œuvre de la recherche	35
2.2.1. Contexte de la recherche	35
2.2.2. Explicitation de nos présupposés.....	36
2.2.3. Participants	38
2.2.4. Construction du guide d'entretien.....	39
2.2.5. Déroulement des entretiens.....	41
2.2.6. Types de données récoltées et traitement	42

2.2.7 Aspect éthique	46
2.3. Discussion de nos choix méthodologiques : « Et si c'était à refaire ? »	48
3. Résultats.....	49
3.1. Dépendre des mots des autres	49
3.2. Vouloir exister sans s'exposer	53
3.3. Profiter (in)justement	59
3.4. Faire preuve d'auto-détermination	64
3.5. Vivre la situation sanitaire.....	68
3.6. Envisager l'avenir	70
4. Discussion	72
4.1. Une variabilité qui mérite toute notre attention : implication sur la portée des résultats	72
4.2. Informer et être informé, comprendre et être compris, communiquer	74
4.3 Quid de la conception universelle de l'apprentissage ?	75
4.4. Pistes de prolongement et de réflexion	77
Conclusion	78
Bibliographie	79
Annexes générales.....	83

Liste des abréviations

AViQ : Agence pour une Vie de Qualité

CAST: Center for Applied Special Technology

CUA : Conception Universelle de l'Apprentissage

EEES : Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

EUA : European University Association

GTM: Grounded Theory Methodology

HELMo : Haute École Libre Mosane

PAI : Plan d'Accompagnement Individualisé

Introduction

« La diversité de chacun fait la richesse de tous. » Julos Beaucarne

L'équité et la valorisation de la diversité sont pour nous des valeurs fondamentales qui ont jusqu'à présent guidé la construction de notre identité d'enseignante. Dès lors, c'est tout naturellement que, dans le cadre de notre formation initiale de régente en français, nous nous sommes intéressée à l'éducation inclusive dans l'enseignement obligatoire. Dans le cadre de notre Master en sciences de l'éducation à finalité formation des adultes, nous avons souhaité aborder cette thématique qui nous tient à cœur dans un nouveau contexte, celui de l'enseignement supérieur. Dans un premier temps, notre intérêt pour cette thématique est né d'une discussion avec une amie en situation de handicap au sujet de son expérience difficile de l'enseignement supérieur. Par la suite, nous avons souhaité dépasser l'implication émotionnelle née de cette situation particulière afin de porter un regard plus global et décentré sur l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Dans cette optique, au cours de nos études, nous avons réalisé plusieurs travaux sur le sujet. C'est dans le cadre de l'un d'entre eux que nous avons rencontré les responsables du service inclusion de la Haute École Libre Mosane. De nos échanges est née la volonté de poursuivre le questionnement sur l'inclusion dans le contexte de l'enseignement supérieur avec une nouvelle casquette, celle de chercheuse.

Les échanges que nous avons pu avoir avec les responsables du service inclusion nous ont peu à peu permis de mieux appréhender la situation sur le terrain. Au fil des discussions, notre problématique de recherche s'est précisée en tenant compte des réalités du terrain vécues à l'HELMo.

En effet, l'objectif du service inclusion est de travailler dans l'optique d'un changement de paradigme et dès lors, de pratiques pour passer d'une approche intégrative à une approche réellement inclusive. En effet, actuellement, les actions du service inclusion sont balisées par le décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif (2014). De ce fait, la Haute École fournit à tout étudiant qui en fait la demande un accompagnement et des aménagements raisonnables définis en fonction de ses besoins individuels. Ceux-ci sont inscrits dans le cadre d'un plan d'accompagnement individualisé. Pour les responsables du service, ces actions

individuelles relèvent davantage de l'intégration que de l'inclusion et ont leurs limites.

Notamment, car la Haute École fait face à de plus en plus de demandes, ce qui rejoint le constat international d'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap fréquentant des établissements d'enseignement supérieur (Barnes, 2007 ; Dong et Lucas, 2016 ; Madriaga et al., 2010 ; Morgado et al., 2016 ; Moriña, 2017).

Pour les responsables du service, le passage à l'inclusion est indispensable. Dans cette optique de changement de paradigme et de pratiques, le service inclusion propose déjà des actions destinées aux enseignants de la Haute École, comme des formations et de l'accompagnement individuel.

Au fil de notre réflexion à ce propos, nous avons réalisé que nous abordions souvent ce changement de paradigme du point de vue des enseignants. Pourtant, les étudiants sont les premiers concernés et les recherches internationales sur leurs expériences mettent en avant que les obstacles et les difficultés qu'ils rencontrent sont encore bien présents malgré les actions mises en place (Moriña, 2017). Il nous a alors semblé essentiel de placer les étudiants au centre de notre recherche. Pour ce faire, nous avons choisi de questionner leur vécu de l'inclusion à travers la question : « Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l'enseignement supérieur ? » Pour répondre à cette question, nous nous sommes entretenue avec douze étudiants et étudiantes suivis par le service inclusion.

Dans les pages suivantes, vous découvrirez tout d'abord notre cheminement à travers la littérature. Nous exposerons ensuite en détail la méthode qualitative qui a guidé cette recherche avant d'arriver aux résultats obtenus après de longues heures d'écoute attentive et d'analyse des vécus des étudiants rencontrés. Enfin, avant de conclure cette recherche, nous discuterons les résultats obtenus.

Vous remarquerez que, tout au long de notre cheminement, nous avons également tenu à garder à l'esprit le changement de paradigme souhaité par l'institution, bien qu'il ne s'agisse pas de l'objet central de notre recherche et que cet aspect n'apparaisse pas dans notre question de départ, il trouve notamment sa place dans notre revue de la littérature ainsi que dans notre discussion.

Précisions liminaires

Le choix des mots

Tout au long de cette recherche, nous emploierons les termes « en situation de handicap ». Nous éviterons tant que faire se peut de parler de personnes « handicapées ». En effet, le choix des mots est important, car il reflète notre volonté de nous extraire du modèle médical du handicap afin de nous inscrire dans une approche davantage sociopolitique (Barnes, 2007). Il est primordial, après de longues années de lutte en faveur de l'inclusion, de ne plus utiliser par habitude des mots qui renvoient au handicap comme à une déficience intrinsèque à l'individu. La dimension environnementale doit être prise en compte. Dès lors, la « situation de handicap » apparaît dans notre propos comme étant le résultat d'une interaction entre l'individu et l'environnement (Philion et al., 2012). Cette attention particulière n'est pas anodine, car une telle vision amène à envisager des solutions inclusives qui mettent en œuvre des modifications environnementales sans attendre une demande adressée par une personne en situation de handicap (Philion et al., 2012).

Aborder l'inclusion à travers le prisme de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap

Dans les pages suivantes, nous parlerons d'une inclusion au sens large et notre propos mettra parfois en avant la nécessité de décroisonner l'inclusion ainsi que son caractère bénéfique pour tous les étudiants.

Or, dans le cadre de cette recherche, nous avons été spécifiquement à la rencontre d'étudiants en situation de handicap ou à besoins spécifiques. Cela s'explique notamment par le fait que les démarches visant à développer davantage l'inclusion dans l'enseignement supérieur partent généralement des services inclusion des établissements d'enseignement supérieur. Comme nous le présenterons dans les pages suivantes, la législation qui encadre actuellement l'inclusion en Belgique est stricte quant aux critères qui permettent d'accéder à ces services. De plus, cette recherche a vu le jour à la suite d'échanges avec le service inclusion de l'HELMo et est dès lors ancrée dans un contexte spécifique. En résumé, aborder la thématique

de l'inclusion à travers le prisme de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap constitue notre point de départ, mais ne nous cantonne pas à envisager l'inclusion comme leur étant exclusivement destinée.

Garantir l'anonymat

Cette recherche a impliqué des échanges profonds et personnels avec les participants, qui comme vous pourrez le constater lors de l'exposé de notre méthode, ont joué un rôle plus que central dans la construction des informations. Afin qu'ils puissent s'exprimer librement, nous avons tenu à leur garantir un anonymat sans faille. Dans cette optique, il nous était impossible de publier les verbatim des entretiens menés. En effet, même en veillant à les anonymiser au maximum, la spécificité des situations énoncées aurait pu amener à reconnaître certains participants. Pour cette raison, afin de préserver l'anonymat des participants, nos annexes comprenant les verbatim des entretiens sont reprises dans un document confidentiel. En ce qui concerne les extraits que nous avons intégrés pour appuyer notre propos, ils ont été soigneusement sélectionnés afin de ne pas mettre en péril l'anonymat des participants. Nous avons également attribué un nom d'emprunt à chaque participant.

1. Revue de la littérature

Dans cette partie, nous aborderons tout d'abord la problématique de la diversification des profils étudiants dans l'enseignement supérieur et de l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap, remarquée par les professionnels de terrain. Nous verrons comment les auteurs expliquent ce phénomène.

Pour poursuivre, dans un souci de contextualisation et d'approfondissement du point précédent, nous nous pencherons plus en détail sur la question de l'évolution de la législation en matière d'inclusion en nous centrant principalement sur la législation belge et européenne.

Ensuite, nous approfondirons les grandes lignes directrices du décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif (2014). En effet, c'est ce décret qui encadre les actions inclusives menées dans les établissements d'enseignement supérieur en Belgique et dès lors, les actions menées par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane.

Dans la quatrième partie de cette revue, nous nous pencherons plus particulièrement sur le concept d'inclusion dans l'enseignement supérieur. Nous clarifierons la distinction entre l'intégration et l'inclusion et nous définirons l'éducation inclusive telle qu'elle est envisagée par HELMo et de nombreux auteurs dans une optique d'évolution des pratiques.

Dans l'avant-dernière partie de cette revue, nous nous pencherons sur diverses études concernant les expériences éducatives des étudiants en situation de handicap afin de mieux comprendre les enjeux liés à la mise en place de pratiques d'enseignement plus inclusives. Pour cela, quatre aspects seront abordés : les obstacles rencontrés par les étudiants, les facteurs de soutien, la transition vers l'enseignement supérieur et un bref constat de l'impact de la pandémie de Covid-19.

Enfin, nous aborderons la conception universelle de l'apprentissage, approche retenue par le service inclusion de l'HELMo en vue de l'amélioration des pratiques d'inclusion ainsi que quelques recommandations pour favoriser l'inclusion issues de la littérature.

1.1. La diversification des profils et l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur

Ces dernières années, les établissements d'enseignement supérieur en Europe et dans le monde ont vu la population étudiante se diversifier (Moriña, 2017 ; Thomas, 2016). Thomas (2016) affirme que la diversité des profils étudiants augmente en raison de l'intégration progressive de populations qui étaient auparavant marginalisées au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les étudiants en situation de handicap font partie de ces populations. En effet, le nombre d'étudiants en situation de handicap au sein des établissements d'enseignement supérieur semble augmenter au fil des années (Barnes, 2007 ; Dong et Lucas, 2016 ; Madriaga et al., 2010 ; Morgado et al., 2016 ; Moriña, 2017).

Moriña (2017) souligne que suite au développement de l'inclusion scolaire dans l'enseignement obligatoire, de plus en plus d'étudiants en situation de handicap arrivent aux portes de l'enseignement supérieur. Cette tendance actuelle peut notamment être expliquée par l'évolution de la législation qui reconnaît les droits des personnes en situation de handicap (Fuller et al., 2004). Moriña (2017) met également en évidence cet impact de l'évolution de la législation soutenant l'inclusion des étudiants en situation de handicap en Europe. Elle pointe la multiplication des décrets et des réglementations visant à promouvoir l'inclusion comme un facteur d'influence potentiel quant à l'augmentation du nombre d'étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur.

De même, la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives, l'implémentation de technologies et la création de services de soutien pour les étudiants en situation de handicap peuvent influencer cette tendance (Morgado et al., 2016).

1.2. Les politiques en matière d'inclusion

En Europe et dans le monde, l'accès des étudiants en situation de handicap à l'enseignement supérieur est notamment soutenu par la convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006). Cette convention, ratifiée par la Belgique en 2009, rend obligatoire l'accès à l'enseignement supérieur, à la formation professionnelle, à l'éducation des adultes et à l'apprentissage tout au long de la vie pour les personnes en situation de handicap et ce, sans discrimination et aux mêmes conditions que les autres. Le handicap y est défini comme une notion évolutive et systémique résultant d'une interaction entre une personne présentant une incapacité et les obstacles d'une société non inclusive. Cette convention vise à garantir que les personnes en situation de handicap puissent jouir de tous les droits humains et bénéficier, au besoin, d'aménagements raisonnables pour surmonter d'éventuels obstacles (Unia, 2006).

Par ailleurs, l'Union Européenne s'est engagée à promouvoir l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur. À cette fin, la création de plans et de services de soutien qui favorisent l'accès et l'inclusion éducative des étudiants « non-traditionnels » a été proposée dans la stratégie européenne 2010-2020 (Commission Européenne, 2010). Dans cette lignée, la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté en 2014 un décret relatif à l'inclusion des étudiants à besoins spécifiques (aussi appelés étudiants en situation de handicap) dans l'enseignement supérieur (Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif, 2014).

En mai 2018, les ministres européens en charge de l'enseignement supérieur affirmaient parmi leurs ambitions pour l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) la volonté de coopérer dans le développement d'une « approche inclusive et innovante pour l'apprentissage et l'enseignement » (Communiqué de Paris, 2018, p.5).

En novembre 2020, ils ont réaffirmé leur engagement « à développer un espace européen de l'enseignement supérieur plus inclusif, innovant, interconnecté et résilient » (Rome ministerial communiqué, 2020 p.3). Dès lors, ils se sont engagés à construire, d'ici 2030, un EEES « inclusif, innovant et interconnecté » au sein duquel

« chaque apprenant aura un accès équitable à l'enseignement supérieur et sera pleinement soutenu pour terminer ses études et sa formation » (Rome ministerial communiqué, 2020 p.4). Afin d'atteindre cet objectif, ils ont souligné l'importance d'adopter des politiques et de mettre en œuvre des mesures au sein de chaque nation, allant au-delà de l'enseignement et touchant l'ensemble des dimensions de la société.

Enfin, plus récemment, en mars 2021, après plusieurs années d'attente, un article dont l'objectif est de garantir les droits et les libertés des personnes en situation de handicap a été ajouté à la Constitution belge (Unia, 2021).

Art. 22ter : Chaque personne en situation de handicap a le droit à une pleine inclusion dans la société, y compris le droit à des aménagements raisonnables. La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent la protection de ce droit.

(Constitution coordonnée, 1994, mise à jour 2021, p.5)

D'après Unia (2021), cet ajout au sein même de la Constitution est à la fois un symbole et un signal majeur qui permet de mettre en lumière un public trop longtemps ignoré dont les droits repris dans la convention relative aux droits des personnes handicapées ne peuvent plus être bafoués. En effet, cet article impose aux législateurs de se pencher sur l'élaboration de lois relatives à l'inclusion des personnes en situation de handicap afin de contrer les obstacles à leur pleine participation.

1.3. L'enseignement supérieur inclusif en Fédération Wallonie-Bruxelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les établissements d'enseignement supérieur sont tenus de mettre à disposition de chaque étudiant en situation de handicap qui en fait la demande un accompagnement et des aménagements raisonnables définis en fonction de ses besoins individuels. Ceux-ci doivent être inscrits dans le cadre d'un plan d'accompagnement individualisé (Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif, 2014).

Afin de faciliter les démarches des étudiants concernés, les différentes institutions proposent un service dédié à l'accueil et à l'accompagnement des étudiants en situation de handicap. C'est auprès de ce service que tout étudiant concerné doit entamer la procédure de demande prévue par le décret relatif à l'enseignement inclusif. Des structures d'aides locales sont également disponibles (l'Agence pour une Vie de Qualité (AViQ) pour la Wallonie et le Service Phare pour Bruxelles). Une collaboration entre ces services et ceux des établissements d'enseignement supérieur peut se mettre en place.

Le décret de la Communauté française en matière d'enseignement supérieur inclusif (2014) définit l'enseignement inclusif comme suit :

... enseignement qui met en œuvre des dispositifs visant à supprimer ou à réduire les barrières matérielles, pédagogiques, culturelles, sociales et psychologiques rencontrées lors de l'accès aux études, au cours des études et à l'insertion socioprofessionnelle par les étudiants bénéficiaires.

(Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif, 2014, p.1)

Selon le décret précité, est considéré comme « étudiant bénéficiaire » :

a) l'étudiant présentant une déficience avérée, un trouble spécifique d'apprentissage ou une maladie invalidante dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à la pleine et effective participation à sa vie académique sur la base de l'égalité avec les autres et ayant fait une demande d'accompagnement auprès du service d'accueil et d'accompagnement de l'établissement d'enseignement supérieur ;

b) l'étudiant disposant d'une décision lui accordant une intervention notifiée par un organisme public chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap et ayant fait une demande d'accompagnement auprès du service d'accueil et d'accompagnement de l'établissement d'enseignement supérieur (Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif, 2014, p.1).

Le plan d'accompagnement individuel, tel qu'il est prévu par le décret, est établi en concertation avec l'étudiant par le service d'accompagnement de l'institution qui analyse avec les acteurs les besoins matériels, pédagogiques, sociaux, culturels, médicaux et psychologiques de l'étudiant. Ce plan fait l'objet d'une évaluation continue (au cours de l'année académique et du cursus) par le service d'accompagnement.

Le décret définit également les missions du service d'accueil et d'accompagnement :

- 1° assurer l'accueil de l'étudiant demandeur ;
- 2° prendre connaissance de la demande, examiner le dossier et analyser les besoins avec l'étudiant demandeur et soumettre la demande pour décision aux autorités académiques ;
- 3° élaborer le plan d'accompagnement individualisé en concertation avec l'étudiant bénéficiaire ;
- 4° assurer la mise en œuvre du plan d'accompagnement individualisé ;
- 5° participer aux actions d'information et d'orientation à destination des étudiants du 3^e degré de l'enseignement secondaire ;
- 6° coordonner les actions de sensibilisation et d'information et les actions de formation des acteurs du plan d'accompagnement individualisé visées au chapitre IV du présent décret ;
- 7° assurer la coordination des actions des membres du personnel de l'établissement d'enseignement supérieur et des acteurs du plan d'accompagnement individualisé ;
- 8° évaluer de manière continue le plan d'accompagnement individualisé et l'adapter, s'il échet, en fonction des besoins de l'étudiant bénéficiaire ;
- 9° sélectionner les étudiants accompagnateurs et organiser leurs prestations.

(Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif, 2014, p.4)

1.4. Le concept d'inclusion dans l'enseignement supérieur et sa mise en place

Bergeron et al. (2011) soulignent que la définition même de l'inclusion reste confuse, la signification de l'inclusion serait différente en fonction des attentes des différents protagonistes.

Dans le cadre de cette recherche, nous retiendrons que la philosophie de l'inclusion, telle qu'elle est envisagée par HELMo dans une optique d'évolution des pratiques, implique que la diversité soit envisagée dans un sens large comprenant les différentes capacités, les différences de situation socio-économique, les différences de genre et les différences d'origine sociale et culturelle. Cette diversité des profils est considérée comme un avantage plutôt que comme un inconvénient. Dans un enseignement supérieur plus inclusif, l'objectif de l'inclusion est de permettre à tous les étudiants sans exception de développer leur plein potentiel et de bénéficier d'un apprentissage de qualité auquel ils peuvent pleinement prendre part (Bergeron et al., 2011). Une approche pédagogique inclusive postule que la diversité est omniprésente et réfute l'existence d'apprenants typiques. Ainsi, elle reconnaît que les besoins en matière d'apprentissages varient selon les étudiants, sont dépendants des contextes et fluctuent dans le temps (Beaudoin, 2013). Une approche pédagogique inclusive est dès lors profitable à tous les étudiants, et notamment aux étudiants en situation de handicap (Fuller et al., 2004).

Par ailleurs, nous souhaitons distinguer l'inclusion de l'intégration, dont semblent, en dépit de la terminologie employée, se rapprocher davantage les pratiques actuellement prescrites par la législation. De fait, l'intégration implique un recours à un diagnostic et à une catégorisation avant d'avoir accès à des services spécialisés. Dans le système actuel, les étudiants doivent satisfaire à certains critères prédéfinis par le décret. L'intervention est centrée sur les caractéristiques individuelles et sur les besoins spécifiques. Elle se traduit par des mesures d'aide individuelles alors que l'inclusion, telle que définie précédemment, prend en compte les besoins de tous les étudiants et se centre sur les conditions de l'environnement qui peuvent entraver ou favoriser les apprentissages. Cette vision nécessite une modification globale du fonctionnement du système scolaire et des pratiques éducatives (Comblain, 2019).

Au-delà de cette modification globale au sein même du système scolaire, la mise en place d'une pédagogie inclusive exige un changement de paradigme dans la conception même du handicap au sein de la société. En effet, d'après Barnes (2007), dans les années 90, la situation de handicap était presque exclusivement considérée comme un problème médical individuel. Aujourd'hui, elle est davantage considérée comme une question sociopolitique par de nombreux chercheurs et spécialistes en sciences sociales. Phillion et al. (2012) soulignent également que la définition du handicap comme étant une déficience intrinsèque à l'individu tend à laisser place à une définition qui prend en compte la dimension environnementale. En effet, le handicap tend à être davantage défini comme résultant d'une interaction entre l'individu et l'environnement. Ce changement de vision impacte directement la conception de l'inclusion, car si le handicap résulte de l'interaction entre l'environnement et l'individu, les solutions envisagées doivent impliquer des modifications environnementales sans attendre de demandes spécifiques provenant de personnes en situation de handicap (Phillion et al., 2012).

Dans cette optique, d'après Bergeron et al. (2011), la mise en œuvre d'une pédagogie inclusive amènerait à une diminution du nombre de demandes d'aménagements. Une telle approche laisse également aux étudiants dont la situation est invisible la possibilité de ne pas dévoiler leur handicap (Beaudoin, 2013).

Par ailleurs, un rapport récent de l'European University Association (2021) s'est intéressé au développement d'approches inclusives et équitables dans l'enseignement européen. Il en ressort que, bien qu'officiellement l'accès à l'enseignement supérieur pour tous soit présenté comme un droit légal, en réalité les opportunités d'accès et de participation restent limitées pour certaines personnes en situation de handicap ou présentant d'autres caractéristiques spécifiques (religion, orientation sexuelle, situation familiale, situation économique, etc.). L'EUA (2021) reconnaît les obstacles auxquels doivent faire face ces personnes issues de milieux sous-représentés et insiste sur la nécessité de renforcer l'approche inclusive bien que des défis persistent et doivent être relevés dans la lutte pour l'inclusion et l'équité. Trois défis majeurs ont été relevés et peuvent entraver la

concrétisation de la mise en œuvre de l'approche inclusive dans l'enseignement supérieur.

Premièrement, l'EUA (2021) souligne le manque de mesures et d'initiatives concrètes pour aborder l'équité et l'inclusion dans les établissements d'enseignement supérieur. Cette problématique résulte notamment de la présence de barrières liées à la communication interne au sein des établissements et de l'absence de politique institutionnelle cohérente concernant l'inclusion ; les actions mises en œuvre étant souvent à petite échelle, disparates et déconnectées, ce qui ne permet pas de les pérenniser.

Deuxièmement, la pandémie a mis en exergue des problèmes de pauvreté numérique et d'inclusion digitale préexistants au sein de la population étudiante. En effet, l'accès au matériel et aux logiciels, le manque de compétence numérique et l'absence de lignes directrices claires concernant l'utilisation des outils numériques ont posé question (EUA, 2021).

Troisièmement, la formation du personnel enseignant et académique à propos de l'inclusion est jugée insuffisante. En effet, elle n'est pas encore perçue par l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur comme une condition préalable pour la réussite des étudiants. De plus, la conception universelle de l'apprentissage devrait, d'après l'EUA (2021), avoir une place centrale au sein des politiques institutionnelles en matière d'enseignement et d'apprentissage, ce qui ne semble pas être le cas.

1.5. Les expériences éducatives des étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur

Suite à la multiplication des politiques inclusives, abordée précédemment, de nombreux pays ont entrepris des actions visant à rendre les établissements d'enseignement supérieur plus accessibles aux personnes en situation de handicap, en s'engageant progressivement dans les processus d'inclusion (Barnes, 2007 ; Morgado et al., 2016 ; Moriña, 2017). Cet engagement s'est traduit dans la plupart des établissements de l'enseignement supérieur par la création de services pour répondre aux besoins éducatifs des étudiants en situation de handicap, par l'intégration de l'utilisation des nouvelles technologies et/ou par la mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives (Moriña, 2017).

Cependant, l'existence de ces actions semble insuffisante pour garantir l'accès non discriminatoire des étudiants à une éducation de qualité basée sur les principes de l'éducation inclusive (Moriña, 2017).

Plusieurs études (Gibson, 2015 ; Quinn, 2013 ; Thomas, 2016) ont souligné que garantir l'accès à l'éducation aux étudiants en situation de handicap n'est pas suffisant et qu'il est également nécessaire de fournir un soutien approprié pour assurer leur inclusion. L'étude de Quinn (2013) montre d'ailleurs qu'en Europe, les étudiants en situation de handicap semblent être plus à risque de décrochage scolaire dans l'enseignement supérieur que les étudiants non concernés par une situation de handicap.

1.5.1. Obstacles rencontrés par les étudiants

Les travaux de Fuller et al. (2004) ont permis de collecter des informations à propos de l'expérience d'apprentissage des étudiants en situation de handicap. À travers une enquête institutionnelle sur les expériences d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation d'étudiants en situation de handicap au sein d'une université britannique, ils ont mis en exergue que ces étudiants rencontraient des obstacles dans leur environnement d'apprentissage. Il s'agissait notamment d'obstacles liés aux cours magistraux, à la prise de note, à l'apprentissage à domicile, à l'utilisation des infrastructures universitaires, à l'utilisation des technologies, aux modalités d'évaluation, etc. (Fuller et al., 2004).

Ces travaux soulignent également le caractère disparate des pratiques de soutien proposées aux étudiants, soit en raison de la volonté de l'étudiant de rechercher ou non ce soutien, soit en raison de la variabilité d'accès à l'information sur ce qui est proposé. Bien que cette étude soit contextualisée à une seule institution, ses auteurs suggèrent que les questions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation sont susceptibles d'être généralisables au-delà de l'institution étudiée. Les principales conclusions portent sur la diversité des expériences des étudiants en situation de handicap, de leurs perceptions et de leurs attitudes vis-à-vis de leur handicap et de son impact sur l'apprentissage et l'évaluation. Cette étude met en avant qu'il est important de considérer le caractère multiple des populations d'étudiants en situation de handicap.

D'après Fuller et al. (2004), les récits des étudiants mettent en évidence un besoin de variété et de flexibilité dans les différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est également nécessaire de garantir la qualité et la parité de l'enseignement par rapport aux autres étudiants. De plus, l'accès à l'information, pour les étudiants et pour les professeurs, est primordial pour garantir l'atteinte des objectifs de variété, de flexibilité, de qualité et de parité. Enfin, Fuller et al. (2004) soulignent l'importance des actions et des attitudes du personnel face au handicap.

Une recherche plus récente menée à l'Université de Séville par Morgado et al. (2016) a également mis en évidence la persistance d'obstacles dans l'environnement des étudiants en situation de handicap interrogés. En effet, malgré l'accompagnement parfois reçu afin de faciliter leur intégration, les étudiants

soulignent l'existence d'obstacles qui entravent quotidiennement leurs processus d'apprentissages. Au niveau institutionnel, ces obstacles se traduisent principalement par un manque de transmission des informations qui permettraient au personnel de répondre adéquatement aux besoins éducatifs des étudiants. De plus, bien que des progrès aient été réalisés, l'accessibilité des espaces reste à améliorer.

Moriña (2017) a également examiné plusieurs études à propos des expériences des étudiants en situation de handicap. Elle pointe l'attitude négative des membres du corps enseignant comme l'obstacle le plus important rencontré par les étudiants. En effet, de nombreux étudiants ont déclaré que certains professeurs doutent de leur handicap, n'adaptent pas les projets d'enseignement ou mettent en cause leur capacité à poursuivre des études supérieures. Moriña (2017) retient également des études de Mullins et Preyde (2013) et de Strnadov et al. (2015) la présence d'obstacles architecturaux, d'obstacles concernant l'accessibilité de l'information et des technologies, d'obstacles quant à l'application des règles et des politiques par les établissements d'enseignement supérieur ainsi que d'obstacles méthodologiques.

Il est intéressant de noter que de nombreux obstacles identifiés par les étudiants en situation de handicap semblent partagés par les autres étudiants (Madriaga et al., 2010). Néanmoins, ces obstacles peuvent être encore plus complexes pour les étudiants en situation de handicap et nécessiter un soutien supplémentaire (Moriña, 2017).

Par ailleurs, Moriña (2017) souligne que les étudiants en situation de handicap invisible sont parfois confrontés à des réactions négatives de la part du personnel académique et des autres étudiants qui remettent en question la validité de leur handicap. Ces étudiants doivent alors prouver leur handicap et leur légitimité, ce qui est particulièrement difficile pour eux sur le plan émotionnel.

Enfin, de nombreux étudiants ont indiqué qu'ils préféreraient ne pas révéler leur handicap au-delà de leur cercle proche. Ceux-ci ne le faisaient que lorsque cela était nécessaire, par exemple, lorsqu'ils avaient besoin d'une adaptation ou pour obtenir un soutien économique (Moriña, 2017).

1.5.2. Facteurs de soutien

Bien qu'elles soient moins représentées dans la littérature, il existe également des études qui mettent en exergue les facteurs de soutien pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur (Moriña, 2017).

D'après Moriña (2017), les facteurs de soutien suivants peuvent être retenus : le soutien familial (Riddell, Tinklin et Wilson, 2004 ; Skinner, 2004) ; les amis et les réseaux de soutien par les pairs qui encouragent et aident l'étudiant dans ses études (Riddell, Tinklin et Wilson, 2004 ; Gibson, 2012) ; l'aide et la reconnaissance de certains membres du corps enseignant et du personnel qui mettent en place les aménagements nécessaires ; les technologies qui facilitent l'apprentissage, telles que l'utilisation de tableaux interactifs et de logiciels adaptés (Seale et al., 2015) ainsi que les services d'accompagnement pour les étudiants en situation de handicap (Riddell, Tinklin et Wilson, 2004).

1.5.3. Transition vers l'enseignement supérieur

Moriña (2017) répertorie les résultats de recherches qui ont mis en évidence des difficultés potentielles et des idées pour faciliter la transition vers l'enseignement supérieur des étudiants en situation de handicap. Pour ces étudiants, les processus de transition vers l'enseignement supérieur sont délicats et peuvent engendrer des difficultés (Moriña, 2017).

Lorsque ces étudiants arrivent dans l'enseignement supérieur, leurs besoins sont similaires à ceux qu'ils avaient dans l'enseignement obligatoire. S'ajoute à cela un besoin d'autonomisation croissante dans la gestion de leur vie privée (Getzel et Thoma, 2008 ; Hong, 2015). En outre, de nombreux étudiants ne savent pas quels sont les services de soutien disponibles ni quels sont leurs droits légaux (Moriña, 2017).

Certains facteurs-clés semblent contribuer aux processus de transition, notamment la conscience de soi, l'auto-détermination et le soutien, l'autogestion, la préparation adéquate à l'université et la technologie d'assistance (Garrison-Wade, 2012). D'autres aspects, tels que le soutien des pairs, le soutien et les aménagements scolaires sont également considérés comme des facteurs de protection (Hartley, 2010).

1.5.4. Impact de la pandémie de Covid-19

D'après l'European University Association (2021), la pandémie de Covid-19 a mis l'enseignement supérieur sous-tension et aggravé certaines inégalités. Bien que tous les étudiants aient été exposés à de nouvelles difficultés, certaines catégories d'étudiants ont été particulièrement touchées.

L'EUA (2021) mentionne notamment les difficultés qu'ont pu rencontrer les étudiants en situation de handicap lors du passage à l'enseignement à distance. Ils ciblent également les étudiants internationaux, les étudiants réfugiés ou migrants, les étudiants en difficulté avec l'informatique, les étudiants avec des responsabilités familiales, les étudiants en difficulté financière, etc. Ces constats mettent en avant l'importance de renforcer l'inclusion dans les établissements d'enseignement supérieur européens.

1.6. La conception universelle de l'apprentissage

Comme annoncé précédemment, nous avons choisi de consacrer cette partie à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), appelée aussi « pédagogie universelle ». Bien sûr, la CUA n'est pas la seule approche pédagogique existante en matière d'inclusion, d'autant plus que, comme nous l'avons relevé précédemment, la définition même du concept d'inclusion est soumise à une certaine variabilité (Bergeron et al., 2011). Néanmoins, nous avons retenu cette approche pour plusieurs raisons.

Premièrement, nous avons découvert cette approche lors de nos premiers échanges avec les responsables du service inclusion de l'HELMo. En effet, HELMo s'intéresse à la CUA dans la perspective d'une évolution des pratiques pédagogiques actuelles.

Deuxièmement, la CUA est apparue à de nombreuses reprises, chez de nombreux auteurs et chercheurs, au cours de notre recherche, ce qui a confirmé notre intérêt. Nous avons constaté que plusieurs établissements d'enseignement supérieur à travers le monde encourageaient la mise en œuvre de la CUA. C'est notamment le cas de l'Université Laval (Poirier et al., 2017) avec laquelle les responsables du service inclusion de l'HELMo ont eu l'occasion de réaliser un séjour d'échange.

Enfin, la CUA telle que nous la présentons dans les pages suivantes rencontre la définition de l'inclusion que nous avons décidé de retenir dans le cadre de cette recherche.

1.6.1. Définition de la conception universelle de l'apprentissage

Bergeron et al. (2011) retiennent deux définitions de la conception universelle de l'apprentissage. La première provient du Center for Applied Special Technology (CAST). Ce centre se concentre sur la recherche et l'apprentissage pour divers profils, dont les personnes à besoins spécifiques (Bergeron et al., 2011).

La pédagogie universelle est définie par le CAST comme :

[...] un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu (as cited in Bergeron et al., 2011, p.91).

La deuxième définition est donnée par Rose et Meyer (2002), chercheurs, fondateurs et codirecteurs du CAST (Bergeron et al., 2011). Pour Rose et Meyer (2002), la pédagogie universelle comprend un :

[...] ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l'utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour chaque élève. La pédagogie universelle traite d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées (as cited in Bergeron et al., 2011, p.92).

Moriña (2017) décrit également la conception universelle de l'apprentissage comme une approche d'enseignement caractérisée par la conception et l'utilisation proactive de stratégies inclusives qui profitent à tous les étudiants. Il s'agit d'anticiper, dès la conception des programmes d'études, l'éventail des besoins possibles des étudiants en termes d'apprentissages.

1.6.2. Principes directeurs de la conception universelle de l'apprentissage

La conception universelle de l'apprentissage repose sur trois principes majeurs définis par le CAST (2018) : proposer plusieurs moyens d'engagement, proposer plusieurs moyens de représentation, proposer plusieurs moyens d'action et d'expression.

Le premier principe, qui vise à proposer plusieurs moyens d'engagement a pour objectif d'agir sur la dimension affective et sur les raisons qui poussent à apprendre afin de permettre aux étudiants d'avoir des objectifs et d'être motivés en mettant l'accent sur l'autonomie, les choix, la pertinence et le sens. Pour cela, le CAST propose d'agir à trois niveaux :

- l'accès : proposer différentes options pour susciter l'intérêt ;
- la construction : proposer différentes options pour soutenir l'effort et la persévérance ;
- l'assimilation : proposer différentes options d'autorégulation.

Le deuxième principe, qui encourage à proposer plusieurs moyens de représentation, vise à agir sur le réseau cérébral de reconnaissance et sur le contenu de l'apprentissage afin de permettre aux étudiants d'accéder aux ressources et aux connaissances nécessaires pour apprendre. Pour cela, le CAST (2018) propose d'agir à trois niveaux :

- l'accès : proposer différentes options de perception afin de s'assurer que les informations-clés sont accessibles à tous les étudiants ;
- la construction : proposer différentes options pour la langue et les symboles ;
- l'assimilation : proposer différentes options pour favoriser la compréhension.

Le troisième principe, qui consiste à proposer plusieurs moyens d'action et d'expression, agit sur le réseau stratégique et sur la manière d'apprendre afin de permettre aux étudiants d'adopter des stratégies et d'être orientés vers leurs objectifs. Pour cela, le CAST propose d'agir à trois niveaux :

- l'accès : proposer différentes options d'actions physiques ;
- la construction : proposer différentes options pour l'expression et la communication ;
- l'assimilation : proposer différentes options pour travailler les fonctions exécutives.

Pour opérationnaliser les trois principes majeurs aux trois niveaux, le CAST (2018) détaille plusieurs moyens d'action repris dans le tableau de synthèse suivant :

	Provide multiple means of Engagement  Affective Networks The "WHY" of Learning	Provide multiple means of Representation  Recognition Networks The "WHAT" of Learning	Provide multiple means of Action & Expression  Strategic Networks The "HOW" of Learning
Access	Provide options for Recruiting Interest ⁽⁷⁾ <ul style="list-style-type: none"> Optimize individual choice and autonomy (7.1) Optimize relevance, value, and authenticity (7.2) Minimize threats and distractions (7.3) 	Provide options for Perception ⁽¹⁾ <ul style="list-style-type: none"> Offer ways of customizing the display of information (1.1) Offer alternatives for auditory information (1.2) Offer alternatives for visual information (1.3) 	Provide options for Physical Action ⁽⁴⁾ <ul style="list-style-type: none"> Vary the methods for response and navigation (4.1) Optimize access to tools and assistive technologies (4.2)
Build	Provide options for Sustaining Effort & Persistence ⁽⁸⁾ <ul style="list-style-type: none"> Heighten salience of goals and objectives (8.1) Vary demands and resources to optimize challenge (8.2) Foster collaboration and community (8.3) Increase mastery-oriented feedback (8.4) 	Provide options for Language & Symbols ⁽²⁾ <ul style="list-style-type: none"> Clarify vocabulary and symbols (2.1) Clarify syntax and structure (2.2) Support decoding of text, mathematical notation, and symbols (2.3) Promote understanding across languages (2.4) Illustrate through multiple media (2.5) 	Provide options for Expression & Communication ⁽⁵⁾ <ul style="list-style-type: none"> Use multiple media for communication (5.1) Use multiple tools for construction and composition (5.2) Build fluencies with graduated levels of support for practice and performance (5.3)
Internalize	Provide options for Self Regulation ⁽⁹⁾ <ul style="list-style-type: none"> Promote expectations and beliefs that optimize motivation (9.1) Facilitate personal coping skills and strategies (9.2) Develop self-assessment and reflection (9.3) 	Provide options for Comprehension ⁽³⁾ <ul style="list-style-type: none"> Activate or supply background knowledge (3.1) Highlight patterns, critical features, big ideas, and relationships (3.2) Guide information processing and visualization (3.3) Maximize transfer and generalization (3.4) 	Provide options for Executive Functions ⁽⁶⁾ <ul style="list-style-type: none"> Guide appropriate goal-setting (6.1) Support planning and strategy development (6.2) Facilitate managing information and resources (6.3) Enhance capacity for monitoring progress (6.4)
Goal	Expert learners who are...		
	Purposeful & Motivated	Resourceful & Knowledgeable	Strategic & Goal-Directed

Tableau 1 : lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage (CAST, 2018).

Ce tableau met également en avant les zones du cerveau concernées par chaque principe et les objectifs poursuivis.

1.6.3. Mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage : impacts et défis

Lors d'une recherche sur les perceptions des enseignants, Lombardi, Murray et Gerdes (2011) ont implémenté des pratiques d'enseignement inclusif. Les résultats de cette étude montrent que si la conception universelle était utilisée, il ne serait plus nécessaire de recourir à des aménagements individuels concernant le matériel, les méthodes et l'évaluation. Cependant, d'après Moriña (2017) bien que la conception universelle de l'apprentissage profite à tous les étudiants, en situation de handicap ou non, les enseignants ne sont généralement pas formés et ne l'utilisent pas dans leur enseignement. Ce constat fait écho à celui de l'UEA (2021) en matière de formation du personnel enseignant et académique (cf. p.8). En outre, d'après Seok et al. (2018), plusieurs études ont démontré que la CUA est efficace et qu'elle permet de rendre l'enseignement plus inclusif. De même, Fovet (2020) relève le potentiel considérable de la CUA pour parvenir à un enseignement supérieur inclusif.

Par ailleurs, Fovet (2020) a cherché à identifier les défis qui restent à relever dans la mise en place de la CUA au sein de l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, en ce qui concerne la proposition de multiples moyens de représentation, Fovet (2020) constate que les auteurs et les praticiens se sont majoritairement centrés sur l'accessibilité des ressources et du matériel pédagogique à travers le prisme de la déficience. Selon lui, les enseignants ont été aidés dans la prise de conscience des obstacles liés aux documents imprimés et travaillent principalement à proposer des documents accessibles pouvant être lus avec des logiciels de lecture. Néanmoins, la plupart des informations et des ressources passent aujourd'hui par des plateformes ou des systèmes de gestion de l'apprentissage, qu'il s'agisse de cours en ligne ou de cours en présentiel. Or, trop souvent, ces plateformes sont utilisées comme un simple espace de dépôt de matériel. Pour Fovet (2020), il est essentiel que ces plateformes soient exploitées comme des outils au service de l'inclusion. La CUA doit permettre aux enseignants d'optimiser la flexibilité des ressources qu'ils utilisent et de développer leur savoir-faire en matière d'accessibilité du Web. L'utilisation des plateformes de gestion des

apprentissages doit être réexaminée à la lumière de la pédagogie universelle et du principe des multiples moyens de représentations.

Ensuite, le travail effectué à propos de la multiplication des moyens d'action et d'expression repose majoritairement sur la diversification de l'évaluation (Fovet, 2020). Il s'agit bien sûr d'un enjeu majeur, mais il est nécessaire de dépasser l'évaluation et d'envisager une transformation pédagogique plus profonde. Pour Fovet (2020), il s'agit de transformer la vision que les enseignants ont des étudiants afin qu'ils soient pleinement considérés comme des producteurs de contenu. Le développement de la CUA concernant les multiples moyens d'action et d'expression doit permettre de transformer l'enseignement afin qu'il laisse plus d'espace et de liberté aux étudiants pour développer leur posture active de créateur de contenu. Cela permettra de diminuer le risque que l'étudiant reste dans un rôle d'auditeur passif puisqu'il aura l'opportunité de poser des choix. Dans cette optique, la CUA devra permettre aux enseignants d'utiliser l'approche innovante de la co-construction, même si certains enseignants peuvent éprouver des résistances à mettre en œuvre ces pratiques par crainte de l'abandon d'un certain degré de contrôle, de la charge de travail ou des défis de conception liés à une telle approche. La CUA offre des conseils pratiques concernant la conception en co-création des programmes d'études sous l'angle de l'accessibilité et se veut rassurante sur la faisabilité et la nécessité de soutenir ce type d'approche (Fovet, 2020).

Par ailleurs, bien que l'engagement des apprenants soit presque devenu une mode dans l'enseignement, ce concept s'avère souvent superficiel et le principe visant à proposer divers moyens d'engagement se révèle délicat à mettre en œuvre. La CUA met certes l'accent sur l'engagement, mais invite également à considérer la construction de l'engagement et les attentes associées comme étant culturelles. L'engagement au sein de la CUA se veut plus souple, davantage centré sur l'apprenant et plus authentique : comment les activités d'enseignement se connectent-elles à l'expérience vécue et aux intérêts réels des étudiants (Fovet, 2020) ?

Enfin, dans sa recherche, Fovet (2020) cible également des défis plus généraux liés à l'implémentation de la CUA, notamment :

- le besoin de littérature spécifique aux différentes disciplines ;
- le besoin de recherches qui expliquent, décrivent et analysent ce à quoi la CUA pourrait ressembler en classe lorsqu'elle est appliquée avec succès et de manière systématique ;
- le besoin de recherches concernant la CUA au sein des laboratoires et des cours pratiques afin de sortir du cadre des cours en amphithéâtre ;
- le besoin de documentation à propos de la CUA dans les contextes professionnalisants, techniques et les études d'art plastique ;
- le besoin de développer les dimensions organisationnelles de la mise en œuvre de la CUA ;
- la gestion du changement à l'échelle institutionnelle ;
- la nécessité de mettre en évidence et de développer de manière encore plus explicite l'impact que la CUA peut avoir sur les étudiants internationaux et les étudiants étrangers ;
- la nécessité que les services d'accompagnement pour les étudiants en situation de handicap, les services d'aide aux étudiants internationaux et les services destinés aux étudiants étrangers élaborent un discours commun sur la nécessité d'une pédagogie inclusive ;
- la nécessité de mener une réflexion sur la pertinence de la responsabilité qui incombe historiquement aux services d'accompagnement aux étudiants en situation de handicap concernant la promotion et la mise en œuvre de la CUA étant donné que celle-ci s'avère profitable à l'ensemble des étudiants ;
- la nécessité de développer des réseaux d'échanges entre institutions pour œuvrer en faveur de l'inclusion de manière cohérente aux niveaux nationaux et internationaux ;
- la nécessité de penser la CUA en prenant de la distance par rapport au discours sur le handicap et d'élargir le défi à l'inclusion de tous les apprenants ;
- la nécessité de penser la mise en œuvre de la CUA comme un continuum entre les différents niveaux d'enseignement, depuis la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur ;
- la nécessité de créer des réseaux nationaux de praticiens liés par le désir de mettre en œuvre la CUA dans l'enseignement supérieur.

2. Méthodologie

2.1. Choix de la méthodologie et des instruments de recherche

2.1.1. L'approche qualitative

Dans le cadre de cette recherche, le choix de l'approche qualitative s'est présenté à nous comme une évidence ; l'objectif étant d'entrer dans une visée compréhensive de la problématique, avec une dimension d'explicitation. Cette approche favorise une compréhension fine et détaillée de la problématique, mais également la verbalisation de l'implicite (Vermersch, 2019).

En effet, notre objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles, mais de comprendre le vécu des étudiants suivis par le service inclusion dans le contexte complexe de l'enseignement supérieur spécifique à la Haute École Libre Mosane. D'après Dumez (2011), il s'agit là d'une caractéristique principale de la recherche qualitative : « elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p.48).

De plus, selon Kaufmann (2016), la vocation principale des méthodes de recherche qualitative consiste à comprendre et à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques plutôt que de décrire systématiquement, mesurer ou comparer. La théorie se construit de manière évolutive, fondée sur les faits, sous la contrainte initiale du terrain. Dans le cadre de cette recherche, l'accent a été mis sur la détection et sur la compréhension du vécu des étudiants ; l'objectif étant de dépasser l'aspect descriptif et d'entrer dans une compréhension fine de la réalité vécue par les étudiants.

Par ailleurs, la réalité étant vue au sein de cette approche comme une dynamique globale du phénomène étudié construite par les acteurs eux-mêmes, nous ne pourrions prétendre comprendre la dynamique du phénomène sans l'accès privilégié du chercheur à l'expérience des étudiants (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Enfin, si l'approche qualitative nous a paru incontournable dans le cadre de notre recherche, c'est également en raison de la posture de chercheur qu'elle sous-tend.

Ainsi, notre posture ne prétend pas à une objectivité sans faille, nous ne prétendons pas pouvoir nous dégager des valeurs qui nous animent et qui nous ont guidée vers cette problématique de recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011), mais nous avons veillé à nous imposer une certaine neutralité en refusant les partis pris et en évitant de nous conforter dans nos idées préconçues. Dès lors, nous souhaitons objectiver les données recueillies en partageant notre approche en toute transparence et en exploitant au mieux une subjectivité consciente, maîtrisée et assumée.

2.1.2. L'entretien comme instrument de recueil de données

Dans le cadre de cette recherche, nous avons décidé de mener des entretiens individuels. Selon Blanchet et Gotman (2007), l'utilisation de l'entretien comme instrument de recherche implique l'introduction d'un rapport égalitaire entre le chercheur et son interlocuteur : il s'agit de faire parler librement la personne interrogée plutôt que de la faire répondre. Ainsi, elle participe activement à la production des informations. Dans cette optique, nous avons été particulièrement attentive à notre posture et à la dimension relationnelle durant l'entretien.

Nous avons plus précisément fait le choix de mener des entretiens dits « semi-dirigés ». En effet, l'anticipation du protocole nécessaire à la conduite d'un entretien semi-dirigé permet d'être précis dans le recueil des données en cherchant à faciliter l'expression propre et sincère des individus tout en évitant de les enfermer dans des questions (Baumeier, 2016). Par l'emploi de cet outil de recueil de données, nous avons souhaité faciliter l'expression du vécu des étudiants et les placer dans une posture active et constructive dans la récolte des informations nécessaires à cette recherche. Une telle posture implique d'entrer dans une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre au lieu de le fixer d'avance (Blanchet et Gotman, 2007). En outre, nous ne cherchions pas à obtenir des réponses exhaustives, mais plutôt des réponses complètes et sincères concernant le vécu des étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane (Picault, 2008).

Par ailleurs, l'entretien permet aux chercheurs d'obtenir la production d'une parole sociale, in situ. En effet, il constitue une situation sociale de rencontre et d'échanges plutôt qu'un simple prélèvement d'informations. L'interaction entre le

chercheur et les participants impacte directement le déroulement de l'entretien. Dès lors, plus qu'un outil de recueil d'informations, l'entretien est un processus interlocutoire impliquant une démarche participative. Les discours recueillis au cours d'un entretien ne sont pas fabriqués par la question, mais peuvent être considérés comme le prolongement de l'expérience concrète des personnes interrogées (Blanchet et Gotman, 2007). Dans le cadre de cette recherche, l'entretien permet de rapporter les idées à l'expérience des étudiants. Il ne s'agit pas de se limiter à les amener à décrire ce qu'ils vivent, mais de dépasser l'expression des idées en les amenant à parler sur ce qu'ils vivent et sur la manière dont ils le vivent (Blanchet et Gotman, 2007).

Par ailleurs, bien que nous ne nous sommes pas centrée sur la verbalisation de l'action, nous avons souhaité montrer une vigilance accrue quant à l'intégration, au sein des entretiens menés, d'une dimension d'explicitation et sommes restée vigilante à l'implicite dans la globalité du vécu des étudiants, quel que soit le domaine de verbalisation (Vermersch, 2019).

2.1.3. Méthode d'analyse

Notre méthode d'analyse est le fruit de longues heures de recherches, de lectures, d'essais/erreurs et d'ajustements personnels. Nous pourrions représenter celle-ci à la manière d'une danse entre le chercheur, ses données et les prescrits méthodologiques, l'analyse de données qualitatives nécessitant rigueur et souplesse, de nombreuses heures d'entraînement acharné et une écoute attentive des données recueillies appuyée par des méthodes théoriques. Deux méthodes d'analyse en particulier ont influencé notre cheminement de chercheur-analyste : l'analyse thématique et l'analyse par théorisation ancrée.

2.1.3.1. L'analyse thématique

L'analyse thématique a guidé nos premiers pas en tant que chercheur-analyste. Nous en retiendrons la définition de Boyatzis (1998, as cited in Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p.328) : « L'analyse thématique est une méthode pour identifier, analyser et trouver des thèmes à l'intérieur des données. Elle permettrait

d'organiser et de décrire les données d'une manière détaillée, voire parfois d'interpréter divers aspects d'un sujet de recherche. »

Par ailleurs, selon Braun et Clarke (2006, as cited in Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p.328), « l'analyse thématique ne présuppose pas l'existence d'un cadre théorique prédéfini ». Par conséquent, pour proposer une analyse thématique profonde, la posture épistémologique et les présupposés du chercheur doivent être explicités ; la liberté théorique étant laissée au chercheur concernant le paradigme au sein duquel il se situe.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons souhaité nous situer dans une perspective « contextualiste ». En effet, nous souhaitons nous situer au croisement du paradigme réaliste et constructiviste puisqu'il s'agit d'une part de rapporter l'expérience et la signification qui reflètent la réalité des étudiants et d'autre part de prendre en compte le contexte spécifique dans lequel s'insère leur expérience significative. Comment les étudiants donnent-ils du sens à leur vécu ? Comment ce vécu individuel prend-il sa place dans le contexte social spécifique à HELMo et à l'enseignement supérieur au sens large ? Voici deux questions qui donnent à voir notre posture épistémologique. Nous souhaitons à la fois comprendre, à travers l'expression du vécu des étudiants, leur réalité, mais également dépasser cette réalité pour découvrir ce qu'elle sous-tend (Braun et Clarke 2006, as cited in Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Enfin, nous envisageons au sein de notre analyse les « thèmes » comme des « prises de vue » qui se rapportent à des ensembles de données. La visée d'un thème est de traduire les aspects importants du sens discours et de dégager une signification en lien avec notre question de recherche (Braun et Clarke, 2006, as cited in Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

2.1.3.2. L'analyse par théorisation ancrée

L'analyse par théorisation ancrée ou Grounded Theory Methodology (GTM) n'était, de prime abord, pas une évidence dans le cadre de cette recherche. En effet, une application stricte de cette méthode telle qu'elle est présentée par Lejeune (2019) suppose que les différentes étapes de la recherche se déroulent en parallèle. Il

s'agit d'envisager les phases de problématisation, de collecte, d'analyse et de rédaction simultanément, ce qui ne fut pas le cas lors de cette recherche, car nous avons fait appel à cette méthode sur le tard, après la collecte des données et une première ébauche d'analyse thématique.

L'intérêt que nous portons à l'analyse par théorisation ancrée provient du fait qu'elle permet de mettre au service de la compréhension du vécu des étudiants un processus d'analyse dans une perspective globale qui nous amène à porter sur ce vécu un regard différent. Ce processus d'analyse vise à amener une explication dont les fondations reposent sur le discours des acteurs (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). La mise en œuvre de l'analyse par théorisation ancrée requiert mobilisation de trois niveaux de codage : le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif.

Tout d'abord, le codage ouvert, dont l'objectif est de mettre en exergue des propriétés caractéristiques du phénomène étudié, consiste à passer en revue les verbatim en effectuant une première lecture flottante. À ce stade, une première conceptualisation est rendue possible grâce à un étiquetage du matériau récolté. Les étiquettes ont une visée analytique et résultent d'une volonté de caractériser les ressentis, les postures, les attitudes et les vécus des acteurs ; l'objectif étant d'identifier les phénomènes sous-jacents en allant au-delà et en deçà des témoignages recueillis. Il s'agit de poser des mots sur le vécu des étudiants et d'entrer dans leur univers de référence et de rendre compte de leur subjectivité. Le chercheur se retrouve immergé dans leur réalité. En ce sens, le texte étiqueté est une médiation, un moyen d'accéder à l'expérience des acteurs et non une fin en soi (Lejeune, 2019).

Ensuite, d'après Lejeune (2019), un codage axial permet d'articuler les propriétés mises en exergue lors du codage ouvert. Le chercheur associe les propriétés entre elles en cherchant les liens qui les unissent les unes aux autres. Il s'agit d'établir des articulations solides et réfléchies entre les propriétés. Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2011), ce codage intensif mène à la confirmation de codes préétablis et à la création de nouveaux codes.

Enfin, le codage sélectif amène le chercheur à voir le phénomène étudié comme un système de propriétés en relation. À ce stade, certaines propriétés plus marginales

en regard du phénomène étudié sont écartées (Lejeune, 2019). À la suite de ce codage, l'élaboration d'un schéma catégoriel peut s'amorcer. Il s'agit de mettre les propriétés en relation les unes avec les autres en faisant apparaître les nuances perçues dans les relations entretenues (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Ces trois niveaux de codage démontrent une certaine évolution dans le processus d'analyse et permettent une compréhension fine du phénomène étudié. Néanmoins, leur succession n'est pas stricte et ils peuvent être amenés à se chevaucher (Lejeune, 2019).

2.2. Mise en œuvre de la recherche

2.2.1. Contexte de la recherche

Notre recherche a été menée auprès d'étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane (HELMo). Elle est dès lors ancrée dans un contexte institutionnel spécifique qu'il nous semble essentiel de présenter brièvement afin d'y situer l'accompagnement vécu par les étudiants.

HELMo est l'une des plus grandes Hautes Écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Environ 8200 étudiants et 900 membres du personnel sont répartis sur 3 campus et 8 implantations situés dans 5 villes : Liège, Loncin, Theux, Huy, Verviers. Le service inclusion est un service transversal situé dans le centre-ville de Liège. Il s'inscrit dans une approche globale de l'étudiant et fait partie du service aux étudiants de l'HELMo (<https://www.helmo.be>).

La mission du service est de proposer un accompagnement aux étudiants en situation de handicap, de maladie ou de trouble de l'apprentissage. Actuellement, le service inclusion accompagne environ 150 étudiants, issus de l'une des 41 formations de type court, de type long ou de spécialisation proposées par l'institution dans les domaines pédagogique, paramédical, social, technique et économique. Le nombre d'étudiants accompagnés évolue constamment, car les demandes peuvent être introduites à plusieurs moments de l'année. D'après les responsables du service, environ 60 % des étudiants suivis présentent des troubles de l'apprentissage (C. Janssen, responsable du service inclusion de l'HELMo, communication personnelle, 8 novembre 2019).

Pour mener à bien la mission du service inclusion au sein d'une institution multisites, deux responsables travaillent en collaboration avec des relais-inclusion présents dans les différentes implantations. Les responsables et les relais ont des tâches différentes et complémentaires. Les responsables s'occupent principalement de la négociation des aménagements et de l'élaboration des Plans d'Accompagnement Individualisés (PAI) des étudiants suivis d'après l'analyse de leurs besoins en regard des réalités des formations suivies, cette analyse étant réalisée au préalable par les personnes-relais. Ils souhaitent aussi sensibiliser, accompagner et former les équipes éducatives. Les personnes-relais sont, quant à elles, chargées de la gestion quotidienne de la mise en place des aménagements des étudiants accompagnés. L'ensemble des relais et les responsables du service forment une équipe interdisciplinaire composée d'enseignants, d'une psychopédagogue et d'une orthopédagogue (C. Janssen, responsable du service inclusion de l'HELMo, communication personnelle, 8 novembre 2019).

Cette répartition des missions entre les différents acteurs implique que les responsables du service inclusion ne rencontrent généralement pas les étudiants en dehors du rendez-vous individuel fixé pour la négociation des aménagements ; la gestion quotidienne des aménagements étant du ressort des relais (C. Janssen, responsable du service inclusion de l'HELMo, communication personnelle, 8 novembre 2019).

2.2.2. Explicitation de nos présupposés

L'une des premières étapes, essentielle à notre recherche, fut de prendre conscience de notre subjectivité à travers l'explicitation de nos présupposés. En effet, l'un des éléments essentiels en recherche qualitative est nommé par Savoie-Zajc et Karsenti (2011) comme étant « la lentille du chercheur », acteur et outil central de cette approche de recherche. « La lentille du chercheur » est teintée de ses propres expériences passées et de son « soi » de chercheur. Nous avons déjà explicité précédemment la manière dont nous nous identifions comme chercheur d'un point de vue épistémologique (cf. 2.1.3.1. L'analyse thématique, paragraphe 3), il s'agit maintenant d'explicitier comment les questions et les valeurs qui nous animent modèlent le « soi » de notre dimension de chercheur. Ce questionnement

influence notre « lentille analytique » lors de l'analyse des données recueillies (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Au début de cette recherche, notre posture en matière d'inclusion a été influencée par notre formation initiale. En effet, en tant qu'enseignante, nous affirmons que l'inclusion telle qu'elle est pratiquée actuellement n'est pas satisfaisante et qu'elle se rapproche davantage de l'intégration (cf. 1.4. Le concept d'inclusion dans l'enseignement supérieur et sa mise en place). Nous pensons qu'une modification globale et profonde du système scolaire, mais aussi sociétal est essentielle à un changement de paradigme et à la mise en place d'un système inclusif que nous voudrions universel. En tant que chercheuse, nous nous devons de prendre du recul par rapport à nos opinions et d'interpréter nos données en étant consciente des éventuels biais de jugement que nos valeurs peuvent entraîner. Bien que la question du changement de paradigme, également envisagée par l'institution, fasse partie de notre réflexion et trouve sa place dans la discussion de nos résultats, nous nous devons de placer le vécu des étudiants au centre de nos préoccupations.

Par ailleurs, d'après Savoie-Zajc et Karsenti (2011), la relation établie entre le chercheur et les acteurs de terrain influence également la relation que le chercheur entretient avec les données recueillies et leur analyse.

Dans notre cas, il existe en premier lieu une relation que nous pouvons qualifier d'horizontale, établie avec les étudiants qui ont accepté de nous livrer leur vécu. En effet, bien que nous endossions dans le cadre de cette recherche le rôle de chercheur, nous partageons avec les participants le statut d'étudiant. Nous avons avec eux une expérience commune plus ou moins forte en fonction des éventuelles similitudes de parcours dans l'enseignement supérieur. Nous avons emprunté au moins en partie le même chemin, puisque nous sommes nous-mêmes passée par la Haute École Libre Mosane au cours de nos études. Cela constitue un point d'attention particulier, car si nous ne pouvons faire fi de ce vécu, nous devons être vigilante à ne pas substituer en partie notre propre expérience à celle des étudiants. A contrario, si cet aspect de notre expérience est bien conscientisé et maîtrisé, il peut constituer un atout pour une meilleure compréhension des vécus.

En second lieu, nous entretenons une relation avec le service inclusion de l'HELMo. Si dans le cadre de cette recherche, nous ne pouvons pas aller jusqu'à dire que le service inclusion endosse le rôle de commanditaire, nous devons garder à l'esprit que notre travail est rendu possible grâce à des intérêts communs. Le service inclusion nous a donné accès aux participants de notre étude et notre projet lui a été soumis. Nous devons dès lors rester vigilante quant aux potentielles implications de ce rapport dans notre traitement des données obtenues, l'objectif n'étant pas de confirmer ou d'infirmer leurs positions par rapport à l'inclusion, mais bien de nous concentrer sur le vécu des étudiants.

2.2.3. Participants

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes entretenue avec douze étudiants et étudiantes issus de différentes implantations, années et filières d'études. Ces étudiants sont suivis par le service inclusion pour des raisons diverses : situations de handicap physique, maladies de longue durée, troubles des apprentissages divers, etc.

Dans le cadre du recrutement, la première prise de contact est passée par les responsables du service inclusion. En effet, les coordonnées des personnes concernées ne pouvaient être divulguées. Les étudiants susceptibles de prendre part à notre recherche ont reçu par mail, à deux reprises, une lettre d'information les invitant à nous contacter s'ils souhaitaient participer.

La sélection des participants s'est opérée sur une base volontaire ; les étudiants interrogés étant ceux qui ont manifesté leur volonté de prendre part à notre recherche. La sélection pour la première prise de contact était cependant ciblée sur l'expérimentation par les étudiants d'une année complète de suivi dans l'enseignement supérieur à minima. Néanmoins, nous nous sommes exceptionnellement autorisée une certaine souplesse quant à ce critère. En effet, nous n'avions pas prévu que certains étudiants en situation de handicap fassent appel au service seulement lors de leur dernière année d'études. Il nous semblait dès lors intéressant de nous entretenir également avec des étudiants présentant des parcours divergents de nos représentations de départ. De plus, en raison de la situation sanitaire, certains étudiants qui poursuivent leur seconde année d'études

ont vécu davantage d'accompagnement en distanciel qu'en présentiel. Dès lors, cette réalité s'est imposée à nous et nous avons choisi de la considérer également en intégrant ces étudiants à notre recherche.

De par notre mode de sélection, le profil des participants s'est avéré particulièrement varié aussi bien en ce qui concerne l'âge, le parcours scolaire et le nombre d'années d'études qu'en ce qui concerne les situations de handicap. Nous nous sommes entretenue aussi bien avec des étudiants en situation de handicap moteur et/ou sensoriel, de troubles des apprentissages variés (dyscalculie, dyslexie, dyspraxie, dysphasie...) ou de maladie de longue durée. Nous remarquons néanmoins que sur douze participants, onze étaient de sexe féminin pour un seul participant de sexe masculin.

2.2.4. Construction du guide d'entretien

Nous avons très vite réalisé qu'il existe de multiples manières de construire un guide d'entretien. Pour construire notre guide (cf. annexe 1), nous nous sommes inspirée des recommandations de Godefroid (2012) :

- le guide reprend toutes les thématiques devant être abordées ;
- il est introduit par une mise en contexte de la recherche ;
- les thématiques ou sous-thématiques sont également rédigées sous forme de questions ouvertes ;
- chaque thématique correspond à un objectif de compréhension précis.

Néanmoins, afin d'amener la souplesse nécessaire à notre volonté de mener des entretiens semi-dirigés, nous avons également tenu compte du point de vue de Blanchet et Gotman (2007). D'après leurs travaux, un entretien peu structuré implique d'une part qu'une consigne soit formulée, c'est-à-dire que l'interviewer donne une instruction définissant le thème du discours qu'il souhaite que son interlocuteur aborde et d'autre part l'existence d'axes thématiques préfigurés.

L'extrait suivant, issu de notre guide d'entretien, illustre l'influence des recommandations de Godefroid (2012) et de Blanchet et Gotman (2007) sur notre manière de concevoir notre guide :

Cœur de l'entretien : informations à recueillir

Consigne

Peux-tu me parler de ce que tu as vécu comme accompagnement, de ce qui a été mis en place dans le cadre de ton suivi par le service inclusion, depuis ton entrée dans l'enseignement supérieur et de la manière dont tu l'as vécu ?

Thématiques à aborder (si non-abordées spontanément)

- 1) **Enseignement secondaire** : As-tu bénéficié d'autres formes d'accompagnement dans l'enseignement secondaire ? Dans quelle mesure ces accompagnements/aménagements étaient-ils bénéfiques pour tes apprentissages ?
- 2) **Situation sanitaire** : Quel a été l'impact (favorable ou défavorable) de la situation sanitaire actuelle sur les aménagements ou accompagnements dont tu as bénéficiés ? (bien-être et apprentissage)
- 3) **Difficultés persistantes** : Quelles sont les difficultés que tu rencontres encore dans la poursuite de tes études ? Comment pourraient-elles être dépassées ? Vois-tu des éléments qui pourraient améliorer ton expérience d'apprentissage ?
- 4) **Maintien, modification ou suppression des dispositifs existants (attentes pour l'avenir)** : Qu'aurais-tu envie de voir maintenu ou de voir être modifié dans les accompagnements vécus ? Comment ?

Par ailleurs, nous avons également veillé à faire apparaître dans notre guide les éléments relatifs à la phase introductive de cadrage et à la phase de clôture. Ainsi, notre guide comprenait le plan de l'entretien, un rappel de la présentation de notre recherche et une dimension éthique et relationnelle laissant place à une éventuelle clarification avant d'entrer dans le cœur de l'entretien. Enfin, nous avons laissé une place à la clôture de notre entretien et au débriefing.

Cet outil s'est avéré fonctionnel et nous a permis de cadrer les échanges tout en nous adaptant aux prises de parole de nos interlocuteurs et en leur laissant une place active dans la production des informations (Blanchet et Gotman, 2007).

Étant donné, le caractère semi-directif des entretiens menés, nous avons utilisé ce guide avec souplesse, en nous adaptant naturellement à la discussion que nous avions avec chaque participant. Dès lors, nous n'avons pas ressenti le besoin de l'adapter entre les entretiens.

2.2.5. Déroulement des entretiens

En raison de la situation sanitaire, les entretiens ont eu lieu à distance. Nous avons échangé par mail, SMS ou téléphone avec chacun des participants afin de trouver un moment et un outil de visioconférence qui leur convenaient. Il était important pour nous de nous adapter au maximum à chacun afin de réaliser les entretiens dans les meilleures conditions possibles. Dès lors, nous avons utilisé Teams, Facebook Messenger et Skype, en fonction des préférences des participants. Nous avons également veillé à nous équiper de matériel spécifique (casques et micros) lors de certains entretiens avec des participants malentendants.

Nous nous sommes montrée particulièrement flexible en ce qui concerne la durée des entretiens. La plupart de ceux-ci ont duré environ 45 minutes comme nous l'avions prévu, mais il est arrivé que les entretiens soient plus courts ou plus longs en fonction des disponibilités des étudiants et de leur vécu personnel.

Au début de chaque entretien, nous nous sommes concentrée sur l'aspect relationnel et avons pris quelques minutes pour briser la glace et la barrière numérique, tout en rappelant notre contexte de recherche et en laissant l'occasion aux participants de nous poser leurs éventuelles questions. Nous avons également insisté sur le caractère semi-directif des entretiens en les présentant aux participants comme une discussion lors de laquelle ils pouvaient nous parler librement. Nous avons considéré nos questions comme un point de départ à la discussion, mais nous souhaitions aller à la recherche des questions des étudiants eux-mêmes (par exemple, cette posture a fait émerger des questions telles que : « Pourquoi ai-je droit à l'inclusion et pas certains de mes amis en difficulté ? Pourquoi est-ce qu'on ne m'a pas informé(e) plus tôt ? »), faire appel à leurs points de vue et donner à leurs expériences et à leur vécu une place centrale tout en nous plaçant dans une posture d'écoute active (Blanchet et Gotman, 2007).

Nous avons également veillé à soigner la clôture de nos entretiens virtuels et le débriefing afin de nous assurer que les participants avaient bien vécu ce moment d'échange personnel à distance. Nous avons reçu à cette occasion des retours positifs des participants qui semblaient plutôt à l'aise et satisfaits des échanges que nous avons pu avoir.

Néanmoins, mener les entretiens à distance a présenté des avantages et des inconvénients. En matière d'accessibilité, faire les entretiens à distance a semblé positif, les participants étant dans leur environnement et ayant à disposition du matériel adapté. Toutefois, il est possible également que cette modalité imposée ait été un frein à la participation d'autres étudiants qui n'ont pas répondu à notre sollicitation, ce que nous ne pouvons pas vérifier. Nous notons également que les écrans interposés engendrent une perte d'information au niveau de la communication non-verbale.

2.2.6. Types de données récoltées et traitement

Dans le cadre de cette étude, nous avons retranscrit, à partir d'enregistrements audios, les données recueillies lors des douze entretiens sous forme de verbatim. Les douze fichiers audios ont une durée totale d'environ huit heures trente.

Nous avons volontairement omis de retranscrire l'introduction de nos entretiens, car bien qu'elle nous ait été très utile pour poser le contexte et établir la relation de confiance, elle ne comporte pas d'éléments relatifs au vécu des étudiants et n'était pas enregistrée de manière systématique vu que nous attendions d'obtenir une confirmation du consentement du participant pour commencer à l'enregistrer. De plus, il était essentiel pour nous de briser la glace et de mettre à l'aise les participants avant de régler les dimensions techniques de l'entretien. Dès lors, nous n'avons pas toujours démarré l'enregistrement avant l'entrée dans le corps de l'entretien. Nous avons également remarqué que les participants semblaient plus détendus pour débriefer l'entretien une fois l'enregistrement éteint, ce qui nous a poussée à prendre la décision de limiter cet enregistrement au corps de l'entretien afin de laisser une zone d'entrée et de sortie bien délimitée dans l'entretien.

Une fois les entretiens retranscrits, nous nous sommes penchée sur leur analyse. Au départ, nous avons souhaité réaliser une analyse thématique, comme nous l'avons décrite ci-dessus. Nous nous sommes alors retrouvée avec une multitude de thématiques dont nous ne savions que faire. De plus, nous avons la sensation d'être trop descriptive et de ne pas prendre assez nos responsabilités de chercheuse en termes d'interprétation. La formulation de nos thématiques, sous forme de groupes nominaux, posait également question.

Voici un exemple d'un extrait d'entretien à ce stade d'analyse :

<p><u>Entrée dans le service inclusion et programme d'inclusion</u></p>	<p>L - Ce que j'aimerais te demander pour commencer cet entretien, c'est si tu peux me parler de ce que tu as vécu comme accompagnement, de ce qui a été mis en place dans le cadre de ton suivi, depuis ton entrée dans l'enseignement supérieur ?</p>
<p><u>Méconnaissance</u></p>	<p>E01 - Alors, euh... en fait, la première fois que j'en ai bénéficié, je ne savais pas vraiment ce qu'était le service inclusion, donc j'ai bénéficié du service de base, c'est-à-dire : plus de temps pour ce qui est examen écrit et réponse aux questions ; si jamais l'orthographe était cotée, il y avait seulement une partie de ma copie qui était prise en compte pour l'orthographe et j'avais droit à une police adaptée pour que j'aie plus facile à lire. Donc, c'était plus grand et c'était une police bien précise pour que j'aie des facilités à lire. C'était vraiment le service de base. C'est ce que j'ai eu lors de mes deux premières quand j'ai dû changer d'école.</p>
<p><u>Questionnement / Incompréhension</u></p>	<p>L - Comment est-ce que tu as vécu toi ce « service de base » comme tu l'appelles ?</p> <p>E01 - Ben..., je ne savais pas vraiment à quoi m'attendre à la base et quand on m'a expliqué vraiment que j'allais avoir droit à ça, je me suis demandée pourquoi on ne me l'avait pas proposé plus tôt parce que cela pouvait m'aider déjà avant, mais au début cela m'a perturbée parce que je voyais tout le monde qui n'avait pas droit à tout ça, mais je me suis dit que si ça pouvait m'être utile autant en profiter.</p>
<p><u>Informations à propos du service inclusion</u></p>	<p>L - Donc ça, si je comprends bien, c'est ce que tu as eu au début, mais maintenant tu bénéficies d'autres choses ?</p> <p>E01 - Euh oui, maintenant, j'ai le droit à d'autres choses, car j'ai vraiment compris en quoi ça consistait et par exemple pour mes examens, j'ai le droit d'utiliser mon ordinateur parce que j'ai antidote pour la correction et parce que je sais vraiment mettre la taille d'écriture qui me convient parfaitement et ce genre de chose, mais forcément il y a des examens du genre QCM où on ne sait pas vraiment l'utiliser, mais tout ce qui est examens où je dois répondre à des questions ou lire des documents là, ça me sera vraiment utile.</p>
<p><u>Absence d'information</u></p>	<p>L - D'accord, et du coup ça, tu n'as pas encore eu l'occasion de tester ?</p> <p>E01 - Je n'ai pas encore eu l'occasion de tester, je vais le tester cette année.</p> <p>L - Et comment ça se fait que l'information te soit arrivée si tard ?</p> <p>E01 - Parce qu'il n'y a aucun moment à part cette année dans mon école, on n'a eu aucun moment où quelqu'un nous a informés réellement de ce que c'est.</p>

Face aux constats précédents, nous étions plutôt perplexes. C'est alors que nous avons pris part à des sessions collectives d'analyse qualitative proposées dans le cadre de l'accompagnement de notre recherche. Ces séances nous ont permis de remettre en question notre choix de départ de nous centrer exclusivement sur des thématiques. Dès lors, nous avons décidé de nous intéresser à l'analyse par théorisation ancrée. Pour ce faire, nous avons à nouveau analysé les entretiens en commençant par un codage ouvert et en tenant compte des ficelles prescrites par Lejeune (2019), c'est-à-dire la ficelle de l'expérience, la ficelle de la variation, la ficelle de la première personne et la ficelle des verbes.

Concrètement, la ficelle de l'expérience nous a permis d'être vigilante quant au caractère expérientiel de nos étiquettes, nous avons veillé à ce qu'elles portent davantage sur le vécu des acteurs plutôt que sur les sujets abordés, bien que des

étiquettes portant sur le sujet abordé puissent parfois persister. La ficelle de la variation, quant à elle, était pour nous essentielle, un même élément ayant pu être vécu tout à fait différemment par deux étudiants, il est important que les étiquettes ne figent pas, n'enferment pas et ne cataloguent pas une fois pour toutes. En ce qui concerne la ficelle du je, nous avons essayé de rapporter les propos des étudiants relatifs à l'institution ou à d'autres étudiants, à leur propre expérience. Par exemple lorsqu'un étudiant nous parlait des réactions des autres étudiants par rapport aux aménagements dont il bénéficiait, nous nous sommes posée la question : « Qu'est-ce que cet étudiant est en train de nous dire de sa propre expérience ? » Enfin, nous avons scrupuleusement veillé à formuler nos étiquettes selon la ficelle des verbes afin qu'elles soient dynamiques et donnent à voir des actions et des processus.

Une fois le codage ouvert réalisé, nous avons directement enchaîné avec le codage axial afin d'articuler les propriétés mises en évidence lors du codage ouvert. Nous avons associé les étiquettes en utilisant un verbe pour exprimer le lien qui les unit. Cette formulation sous forme de verbe nous a permis une première formulation des phrases à trois verbes recommandées en GTM et une anticipation du codage sélectif (Lejeune, 2019). Formuler les liens sous forme de verbe dès le codage axial, nous a permis de nous concentrer davantage sur ceux-ci. En effet, ce sont eux qui donnent sens aux réalités vécues par les étudiants et nous permettent de rendre compte de la complexité de ces réalités. Nous avons dans un premier temps fait ce travail pour six entretiens. Nous avons alors obtenu de nouvelles propriétés et nous nous sommes retrouvée face à la nécessité de passer à un codage sélectif. Pour ce faire, nous avons quitté les verbatim afin d'avoir une vue d'ensemble de toutes nos propriétés et de pouvoir en pratiquer une deuxième lecture sélective centrée sur notre question de recherche. À cette occasion, il nous est arrivé de rassembler des propriétés proches en les reformulant et de laisser tomber certaines propriétés qui s'éloignaient du phénomène étudié ou semblaient plus marginales. Lors du codage sélectif, nous avons également décidé de sortir des dernières thématiques présentes dans notre analyse. Nous avons en effet conservé des thématiques (entrer dans le service inclusion, vivre sa scolarité avec un programme d'inclusion, vivre sa situation de handicap/son trouble, vivre la relation avec les enseignants, vivre la relation avec les autres étudiants, vivre la situation sanitaire et envisager l'avenir), car nous pensions qu'elles nous permettraient de présenter nos résultats

plus aisément. Or, lors du codage sélectif, nous avons réalisé que présenter nos résultats selon les grandes thématiques abordées dans les entretiens nous limitait et ne nous permettait pas de rendre compte de la complexité du phénomène étudié.

Dès lors, nous avons pu qualifier le vécu des étudiants à travers quatre propriétés issues de nos analyses : dépendre des mots des autres, profiter (in)justement, vouloir exister sans s'exposer et faire preuve d'auto-détermination. Nous avons aussi conservé les thématiques « vivre la situation sanitaire » et « envisager l'avenir », même s'il s'agit à notre avis de thématiques quelque peu annexes qui auraient pu faire l'objet de deux autres questions de recherche. Dès lors, elles n'expliquent pas directement le phénomène étudié, mais elles apportent des éléments intéressants concernant le vécu des étudiants. Par conséquent, nous les avons présentées par la suite de manière plus synthétique.

Afin d'illustrer en partie le processus décrit ci-dessus, voici, ci-dessous, le résultat de ce cheminement sur l'exemple d'analyse précédent :

<p><u>Entrer dans le service inclusion</u></p> <p><i>Manquer d'information</i></p> <p><i>Amène à</i></p> <p><i>Bénéficier du « service de base »</i></p> <p><i>engendre de</i></p> <p><u>se sentir lésé</u></p> <p><i>Service de base = le strict minimum</i></p> <p><i>« Pourquoi on ne me l'a pas proposé plus tôt ? Pourquoi tout le monde n'y a pas droit ? »</i></p> <p><i>Être informé, c'est être privilégié</i></p> <p>→ Profiter (in)justement</p> <p><i>Implique de</i></p> <p><i>Comprendre pour avoir droit</i></p>	<p>L - Ce que j'aimerais te demander pour commencer cet entretien, c'est si tu peux me parler de ce que tu as vécu comme accompagnement, de ce qui a été mis en place dans le cadre de ton suivi, depuis ton entrée dans l'enseignement supérieur ?</p> <p>E01 - Alors, euh... en fait, la première fois que j'en ai bénéficié, je ne savais pas vraiment ce qu'était le service inclusion, donc j'ai bénéficié du service de base, c'est-à-dire plus de temps pour ce qui est examen écrit et réponse aux questions ; si jamais l'orthographe était cotée, il y avait seulement une partie de ma copie qui était prise en compte pour l'orthographe et j'avais droit à une police adaptée pour que j'aie plus facile à lire. Donc, c'était plus grand et c'était une police bien précise pour que j'aie des facilités à lire. C'était vraiment le service de base. C'est ce que j'ai eu lors de mes deux premières quand j'ai dû changer d'école.</p> <p>L - Comment est-ce que tu as vécu toi ce « service de base » comme tu l'appelles ?</p> <p>E01 - Ben..., je ne savais pas vraiment à quoi m'attendre à la base et quand on m'a expliqué vraiment que j'allais avoir droit à ça, je me suis demandée pourquoi on ne me l'avait pas proposé plus tôt parce que cela pouvait m'aider déjà avant, mais au début cela m'a perturbée parce que je voyais tout le monde qui n'avait pas droit à tout ça, mais je me suis dit que si ça pouvait m'être utile autant en profiter.</p> <p>L - Donc ça, si je comprends bien, c'est ce que tu as eu au début, mais maintenant tu bénéficies d'autres choses ?</p> <p>E01 - Euh oui, maintenant, j'ai le droit à d'autres choses, car j'ai vraiment compris en quoi ça consistait et par exemple pour mes examens, j'ai le droit d'utiliser mon ordinateur parce que j'ai antidote pour la correction et parce que je sais vraiment mettre la taille d'écriture qui me convient parfaitement et ce genre de chose, mais forcément, il y a des examens du genre QCM où on ne sait pas vraiment l'utiliser, mais tout ce qui est examens où je dois répondre à des questions ou lire des documents là, ça me sera vraiment utile.</p> <p>L - D'accord, et du coup ça, tu n'as pas encore eu l'occasion de tester ?</p> <p>E01 - Je n'ai pas encore eu l'occasion de tester, je vais le tester cette année.</p> <p>L - Et comment ça se fait que l'information te soit arrivée si tard ?</p> <p>E01 - Parce qu'il n'y a aucun moment à part cette année dans mon école, on n'a eu aucun moment où quelqu'un nous a informés réellement de ce que c'est.</p>	<p>1</p>
--	--	----------

Lors du codage sélectif, nous avons débuté l'élaboration de schémas catégoriels, que nous présenterons dans la partie résultat. Comme évoqué précédemment, nous avons d'abord traité six entretiens en passant par chaque étape de codage. Pour les six entretiens restants, nous avons choisi de viser directement un codage sélectif en tenant compte des analyses précédemment réalisées. L'objectif était de prendre de la hauteur afin d'apporter profondeur, finesse, nuance et contraste à notre analyse. En effet, même si cette démarche se distingue quelque peu de la démarche itérative pure préconisée par la GTM, elle nous a semblé adéquate lorsque nous avons ressenti que nous arrivions à une certaine saturation du phénomène étudié à travers des vécus qui se faisaient échos. À ce stade, notre crainte était de passer à côté d'éventuels éléments nouveaux, c'est pourquoi, nous avons décidé de concentrer notre analyse exclusivement sur ceux-ci afin de ne pas reformuler sans cesse les mêmes étiquettes en risquant par-là de passer à côté d'un élément de contraste, noyé dans une multitude de redites. Dès lors, nous avons pris de la hauteur, ce qui nous a permis d'enrichir nos schémas.

Enfin, ces schémas nous ont servi de base pour rédiger les résultats que nous présenterons plus loin dans les pages suivantes.

2.2.7 Aspect éthique

L'aspect éthique a été une préoccupation majeure au sein de notre recherche, et ce, du recrutement des participants jusqu'à la publication des résultats.

Tout d'abord, nous n'avons pas pu nous charger de la première prise de contact avec les participants en raison de la confidentialité des coordonnées des élèves suivis. De ce fait, les responsables du service inclusion s'en sont chargés en leur envoyant par mail une invitation à prendre part à notre recherche accompagnée d'une lettre d'information quant à la finalité et au déroulement de celle-ci. Lors de la prise de contact, nous avons veillé à ce que les étudiants se sentent tout à fait libres de participer ou non à notre recherche. Nous avons également insisté sur la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment sans aucune justification nécessaire et sur la notion de consentement éclairé. Il s'est avéré que tous les participants volontaires qui entraient dans notre public cible et qui nous ont contactée sont allés au bout de la recherche.

Ensuite, nous avons veillé à ce que les échanges que nous avons eus avec les participants aient lieu dans une atmosphère de confiance et de bienveillance. Comme évoqué dans les précisions liminaires, garantir l'anonymat aux participants était une priorité. Dès lors, comme nous l'avons expliqué précédemment, les verbatim des entretiens sont strictement confidentiels et nous les avons anonymisés au maximum en enlevant tous les noms ou lieux qui auraient pu amener à faire le lien entre la situation décrite et le participant.

Nous sommes et nous resterons la seule à connaître l'identité des étudiants avec lesquels nous nous sommes entretenue.

Enfin, même à distance, nous avons veillé au confort émotionnel et physique de nos participants. Par exemple, les entretiens ont eu des durées variables, car nous n'avons jamais interrompu la parole d'un participant chez qui nous ressentions un besoin de nous parler, parfois même de se confier après l'entretien. Nous avons soigné les transitions, qu'il s'agisse du début de l'entretien ou de la fin. Nous pensons, d'après les retours des participants qu'ils ont tous bien vécu les échanges que nous avons pu avoir avec eux. De plus d'un point de vue technique, nous avons veillé à avoir un équipement adéquat pour le confort des participants malentendants en utilisant un matériel spécifique.

2.3. Discussion de nos choix méthodologiques : « Et si c'était à refaire ? »

Notre méthode, bien qu'elle nous ait permis d'arriver à des résultats que nous jugeons pertinents, présente des failles.

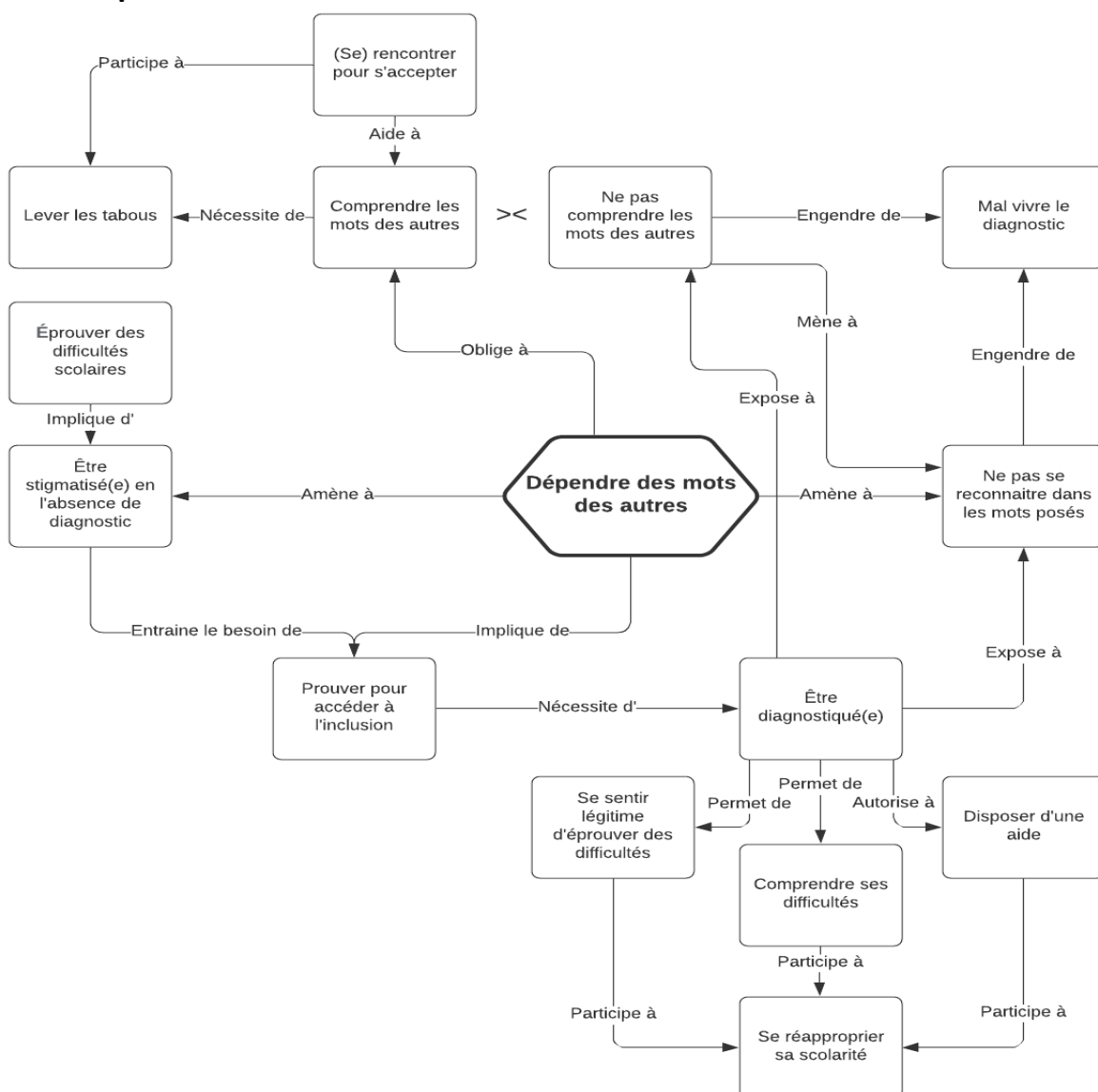
D'une part, si nous devions mener à nouveau cette recherche, nous ferions appel à la GTM dès le début de celle-ci. En effet, nous pensons avec le recul que mener les différentes étapes de la recherche en parallèle plutôt que de manière séquentielle (Lejeune, 2019) aurait été bien plus pertinent. Envisager les phases de problématisation, de collecte, d'analyse et de rédaction simultanément nous aurait permis d'ajuster notre guide entre les entretiens, d'être plus efficace dans nos analyses et d'arriver à des résultats profonds et nuancés, sans détour par des thématiques. Lorsque nous avons dû traiter les douze entretiens a posteriori, nous nous sommes sentie dépassée par la quantité de données à organiser et à traiter. Nous avons le sentiment que si nous avions mené les étapes de notre recherche en parallèle, nous n'aurions pas eu besoin de mener autant d'entretiens pour arriver aux résultats. En effet, le fait de mener notre recherche dans une approche séquentielle a occasionné de nombreuses répétitions, peu motivantes, et limitant a priori la profondeur conceptuelle des questions posées en entretien. Mener la collecte et l'analyse des données en parallèle nous aurait également permis de faire appel à un échantillonnage théorique (Lejeune, 2019) et de ne pas anticiper le nombre de personnes à rencontrer puisque la collecte de données aurait été pilotée par l'analyse. Nous avons le sentiment que cela nous aurait aidée à arriver à la saturation du phénomène plus efficacement et plus naturellement.

D'autre part, nous regrettons de ne pas avoir fait preuve de plus de structure dans la tenue systématique d'un journal de bord. De fait, nous avons eu tendance à multiplier les supports de prises de note et de réflexion, passant de l'ordinateur au papier et inversement. Nous nous sommes retrouvée in fine avec une multitude d'informations éparpillées que nous avons peiné à rassembler. Établir des comptes rendus de codage plus structurés nous aurait également facilité la tâche au moment d'articuler nos propriétés et de prendre nos décisions finales quant à l'organisation des schémas.

3. Résultats

Dans cette partie, les résultats seront présentés en six points correspondants aux quatre propriétés majeures retenues à la suite de nos analyses et aux deux thématiques annexes conservées : dépendre des mots des autres, vouloir exister sans s'exposer, profiter (in)justement, faire preuve d'auto-détermination, vivre la situation sanitaire et envisager l'avenir. La plupart de ces points seront détaillés sur base d'une schématisation mettant en lien les propriétés principales avec d'autres propriétés représentatives du vécu des étudiants. Les schémas seront suivis de textes interprétatifs agrémentés d'extraits de verbatim. Ces extraits ont été choisis pour deux raisons. Premièrement, ils donnent à voir les réalités vécues par les étudiants à propos des propriétés retenues. Deuxièmement, ils montrent l'articulation des propriétés et dès lors, illustrent la complexité du phénomène dont ils témoignent.

3.1. Dépendre des mots des autres



« **Dépendre des mots des autres** » apparaît comme une propriété centrale du vécu des étudiants accompagnés par le service inclusion. Cette dépendance aux mots d'autrui se traduit de multiples manières au sein des réalités complexes et variées qui sont celles des étudiants rencontrés.

Un lien majeur apparaît entre ce constat et la nécessité de prouver à travers un diagnostic médical la présence d'une maladie, d'un trouble ou d'une situation de handicap afin d'avoir accès aux dispositifs d'inclusion. Le diagnostic devient alors une sorte de sésame qui donne accès à l'inclusion. Il découle de cette nécessité de « **prouver pour accéder à l'inclusion** » une forme de dépendance aux mots posés par les professionnels du monde médical sur les difficultés rencontrées par les étudiants.

Le rapport à ce diagnostic et son impact s'avèrent variés et multifactoriels. Un diagnostic médical peut être présent depuis de nombreuses années, voire depuis toujours. Dans ce cas, il a généralement permis d'avoir accès à un accompagnement dans l'enseignement obligatoire. L'inclusion dans l'enseignement supérieur s'inscrit alors dans une continuité relative avec les aménagements que l'étudiant a pu connaître au fil de sa scolarité.

Le diagnostic peut également être très récent, voire n'avoir eu lieu que de manière tardive alors que le parcours dans l'enseignement supérieur était déjà entamé. Les étudiants concernés **peuvent avoir éprouvé (et éprouvent parfois encore) de nombreuses difficultés scolaires** puisqu'ils n'ont pas eu accès à un accompagnement adéquat par le passé. En effet, **en l'absence de diagnostic**, si des mots ne sont pas posés sur les difficultés des étudiants, ils restent en errance face aux difficultés rencontrées, livrés à eux-mêmes et **stigmatisés** pendant de longues années avant d'être reconnus et accompagnés.

Dans ce cas, les mots des autres peuvent s'avérer « libérateurs », puisqu'ils rendent légitimes des difficultés parfois mal comprises et stigmatisées par les enseignants et l'entourage. L'étiquette de l'élève jugé « paresseux et je-m'en-foutiste » est remplacée par celle du diagnostic. **Être diagnostiqué** peut alors permettre à l'étudiant de **se sentir légitime d'éprouver des difficultés** et de s'en dissocier. La porte est également ouverte à la **compréhension des difficultés** et surtout, ce diagnostic autorise l'étudiant à **disposer d'une aide**. Dans le vécu de certains

étudiants, il s'agit véritablement de **se réapproprier sa scolarité** grâce à ce cheminement.

Les extraits suivants illustrent cette place du diagnostic et des mots posés dans le vécu des étudiants. Il est ici vécu tantôt comme un soulagement libérateur, tantôt comme une reconnaissance qui permet de se réinvestir dans sa scolarité et de se dissocier de la stigmatisation subie.

J'ai vraiment eu droit, dans ma tête en tout cas, je ne sais pas si c'est la réalité, mais enfin on voyait que ce n'était pas ma faute si je faisais toutes ces fautes. Si j'avais des problèmes dans l'écrit, dans la lecture, ce n'était pas ma faute, mais c'était lié à quelque chose. Ça m'a fait du bien et je crois que ça m'a «facilité» en m'enlevant ce poids dans ma tête, en me disant : «Ce n'est pas ma faute, j'ai réellement quelque chose et j'ai des personnes qui le savent et qui vont m'aider.» (Sarah, annexes confidentielles, p.3)

Mon père, au début, ne me comprenait pas. Il ne voyait pas... pour lui, ça n'existait pas des troubles de l'apprentissage. Donc pour lui, c'était vraiment un manque d'étude que j'avais, donc on se disputait beaucoup quand j'étais en secondaire. Le fait que les profs, ils me voyaient simplement comme une étudiante qui ne bossait pas, qui n'en avait un peu, excusez-moi, du terme, mais «rien à foutre de ses études.» Donc oui, je ne faisais rien en secondaire parce que je me sentais vraiment... Ben oui, je suis juste une étudiante qui ne bosse pas en fait. C'est vraiment en supérieur que j'ai appris qu'il y avait ce service-là et je me suis dit : «Ben oui, j'ai des troubles, je vais mettre tout en œuvre, je suis soutenue, je vais bosser vu que je sais qu'on est au courant de mes troubles, que je suis aidée et soutenue, que j'ai des amis vraiment super sympas, si j'ai la moindre question, j'envoie...» Donc, c'est vraiment le soutien qui m'a aidée à remonter la pente. Si mes troubles n'avaient pas été détectés, franchement, je n'aurais pas fait des études supérieures. Je n'aurais pas fait, je ne m'en serais pas sentie capable. (Yasmine, annexes confidentielles, p.33)

Néanmoins, même si le diagnostic revêt parfois une dimension libératrice, il en découle également d'autres problématiques. De fait, il n'est pas toujours simple de s'approprier les mots des autres. Les étudiants **ne se reconnaissent pas toujours dans les mots posés** sur leurs réalités. En effet, ils se sentent parfois en décalage avec la vision que les professionnels du monde médical et l'institution ont de leur

situation. **Comprendre les mots des autres peut également s'avérer compliqué.** Ainsi, le diagnostic libère parfois autant qu'il enferme. Il peut donc s'avérer **difficile à vivre.**

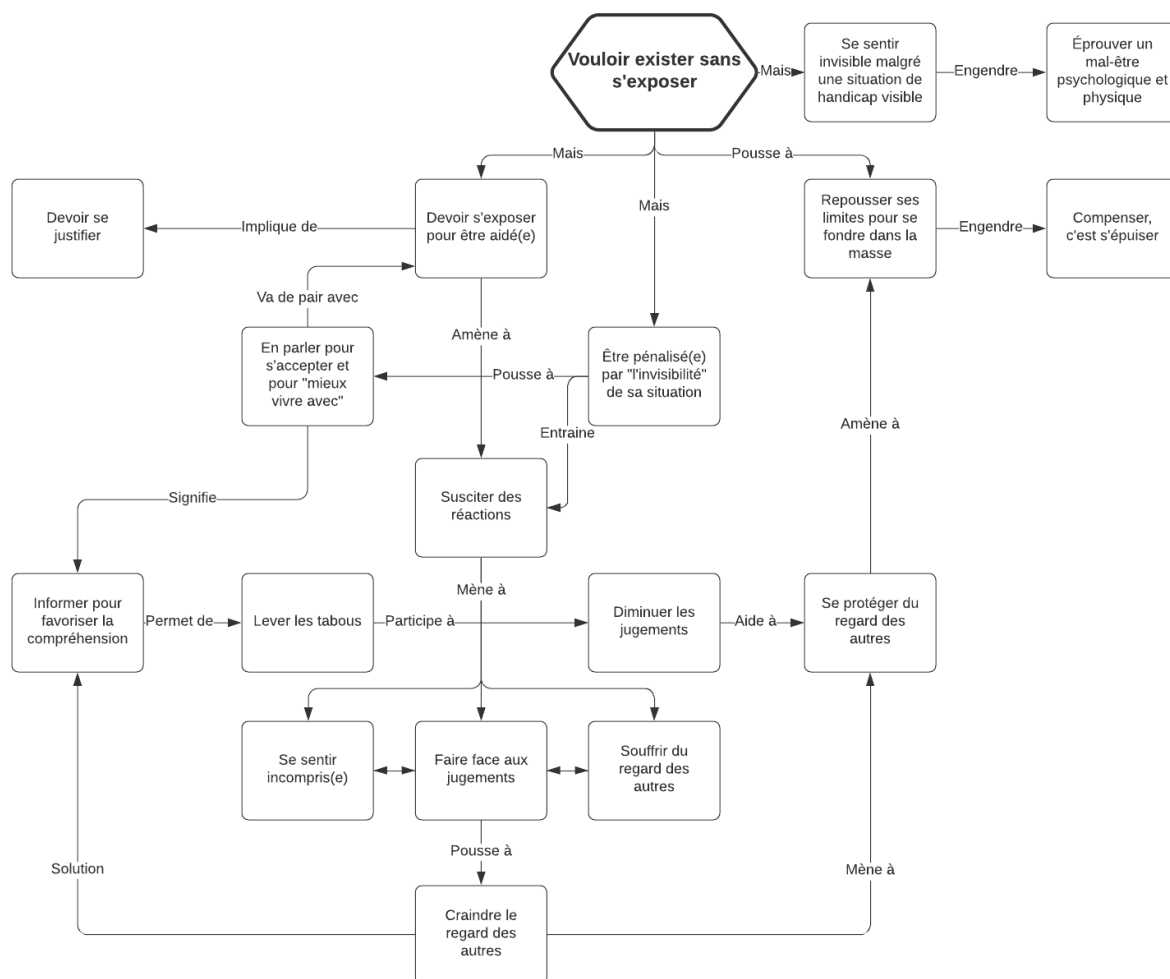
L'extrait suivant donne à voir le décalage entre la réalité vécue par l'étudiante et la vision induite par le diagnostic quant aux aménagements qu'il convient de mettre en place.

Moi, c'est assez spécial en fait, parce que je suis dysphasique, mais ma technique d'apprentissage est opposée aux dysphasiques. Donc moi, j'aime bien parler, j'aime bien faire de la présentation, je préfère avoir des examens oraux qu'écrits... Alors qu'un dysphasique normalement a du mal à s'exprimer oralement. Enfin, c'était très compliqué d'expliquer ce que moi je voulais comme aménagement et ce que l'école pouvait mettre en place parce qu'ils ne comprenaient pas : en tant que dysphasique, on ne peut pas avoir des examens oraux... Et bien si, moi ça m'arrange. Donc ça, c'était un peu compliqué. (Anna, annexes confidentielles, p.45)

Face aux difficultés de compréhension qu'ils peuvent éprouver, les étudiants ressentent le besoin de **lever les tabous** autour des troubles des apprentissages et des situations de handicap/maladie auxquels ils font face. Ce qui aide certains étudiants et manque à d'autres pour cheminer vers la compréhension et l'appropriation des mots posés, c'est de **se rencontrer** entre étudiants partageant les mêmes difficultés. La rencontre et les échanges rassurent et permettent parfois de mieux **comprendre les mots posés** par les professionnels, de se les approprier et parfois, de poser ses propres mots par-dessus ceux des autres. En rencontrant l'autre, on finit par se rencontrer soi-même. Cette dimension transparait notamment dans l'extrait suivant. L'impact de ces rencontres y est souligné ainsi que l'importance de s'approprier les mots posés quand on ne s'y reconnaît pas.

Au début, je l'ai vécue très mal [ma dyslexie] et puis j'ai rencontré des gens qui avaient d'autres problèmes et je me suis dit : « Je ne suis pas la seule et ils s'en sortent très bien et j'arriverai à m'en sortir aussi et je m'adapte. » Au début, je l'ai très mal vécue. [...] Parce que forcément, tous les entretiens se font individuellement puisqu'on a tous des dispositifs qui sont à peu près différents. Donc, savoir que je ne suis pas la seule à bénéficier de ça, ça m'aurait fait du bien puisqu'on m'a toujours présenté ça comme un handicap et ça m'aurait prouvé que non ce n'est pas un handicap. C'est une difficulté oui, mais pas un handicap. (Sarah, annexes confidentielles, p.5)

3.2. Vouloir exister sans s'exposer



Vouloir exister sans s'exposer, c'est vouloir être reconnu et accepté dans sa singularité, sans pour autant être mis à nu. Pour y parvenir, il peut être tentant de **repousser ses limites afin de se fondre dans la masse**, « pour être au même niveau que les autres ». Néanmoins, la **compensation** a ses limites et souvent après une journée à jouer les caméléons, les étudiants sont **épuisés**, vidés d'avoir tant lutté contre leurs difficultés.

Cette volonté implicite ou explicite de repousser ses limites peut tantôt provenir d'une envie de **se protéger du regard des autres** résultant de l'exposition engendrée par certains aménagements, tantôt être liée à la problématique du diagnostic tardif. En effet, comme souligné précédemment, lorsque le diagnostic est posé et l'accès à l'inclusion accordé, les étudiants peuvent disposer d'une aide qui permet potentiellement de quelque peu les soulager. Néanmoins, bien que les

aménagements soient discutés au préalable avec les étudiants et leur soient proposés, ils peuvent avoir dû s'en passer pendant tellement longtemps ou redouter l'exposition engendrée au point que même si une aide leur est proposée, ils ne l'utilisent pas systématiquement ou cherchent à s'en passer. L'aide disponible à travers les aménagements est perçue différemment par chacun : essentielle, facilitante, précieuse ou parfois insuffisante...

Les extraits suivants donnent à voir à la fois différentes façons de percevoir l'accompagnement et cette dimension de compensation qui va de pair avec le fait de repousser ses limites.

Je me suis vraiment forcée au début à être au niveau des autres, donc je n'ai vraiment pas l'impression. J'ai l'impression que ça me facilite la vie, mais comme j'ai passé mes secondaires et une partie même de ma première année à être au même niveau que les autres, j'ai juste l'impression que c'est une aide supplémentaire. [...]

J'ai augmenté ma manière de lire. Avant, j'avais très dur, je bégayais et c'est encore le cas quand je lis oralement, mais dans ma tête je me suis en quelque sorte habituée à lire plus vite que les autres pour essayer d'avoir plus de temps pour comprendre ce que dit le texte. C'est de bêtes choses comme ça, mais qui épuisent à la longue. [...]

J'ai tendance à me sentir fatiguée à un point inimaginable, j'ai envie de dire. À la fin de la journée, je suis fatiguée totalement si c'est vraiment des documents écrits. (Sarah, annexes confidentielles, p.4)

Je suis bien suivi, je trouve. On me demande souvent des nouvelles quand même : comment ça s'est passé, comment améliorer... Bon après, moi généralement, je réponds que ben voilà, même si ça fait plus d'un an que j'y suis maintenant, je connais... voilà, je sais bien que je peux avoir un tiers-temps. Je sais bien que je peux avoir des trucs, mais j'ai appris comme j'ai dit à combler ces lacunes-là. Donc pour le moment, je ne vois pas spécialement plus de choses à mettre en œuvre, mais je trouve que j'étais quand même bien suivi dans le fait où on me demande souvent comment ça se passe, comment se sont passés mes examens, pourquoi ça s'est bien passé, pourquoi ça ne s'est pas bien passé, voilà... (Lucas, annexes confidentielles, p.66)

Même quand ils sont perçus comme facilitants, les aménagements ont un spectre d'actions limité et défini (par exemple, uniquement lors des examens ou dans le cadre de certains cours). Ces limites apparaissent particulièrement pour les étudiants qui suivent des formations à fort ancrage professionnel au sein desquelles les stages sont nombreux.

Dès lors, au-delà du vécu au sein de l'établissement d'enseignement supérieur, il est essentiel de considérer le vécu au sein des milieux de stage, celui-ci peut s'avérer complexe, voire douloureux pour des étudiants qui se retrouvent confrontés aux regards ignorants des professionnels qui les forment. En effet, bien qu'ils semblent chercher à éviter de s'exposer, **ils sont parfois pénalisés par l'invisibilité** (au sens propre dans le cas d'un handicap invisible ou au sens figuré, lorsque bien que visible, la situation de handicap est inconnue en milieu de stage) de leur situation, particulièrement en milieu de stage. Cette « invisibilité » **suscite des réactions**, potentiellement négatives, face à ce qui peut être à tort perçu comme de l'incompétence de la part de l'étudiant. Ces réactions amènent les étudiants à devoir **faire face à des jugements**, à **se sentir incompris** ou/et à **souffrir du regard posé par les autres**, ce qui peut générer **une crainte du regard des autres** et une **volonté de s'en protéger**. L'extrait suivant aborde cette problématique de l'invisibilité en milieu de stage.

[...] des fois, c'est un peu compliqué en stage quand on reçoit des commentaires qui disent : «C'est un calcul simple pourtant que je te demande». Oui je sais, c'est un calcul simple, mais moi voilà quoi..., c'est compliqué pour moi, c'est une équation, c'est peut-être juste une addition pour certains. Donc, le trouble, la dyscalculie, ce n'est pas encore quelque chose qui est visible dans le milieu XXXX... (Yasmine, annexes confidentielles, p.26)

Cette « invisibilité » semble également davantage ressentie lors des cours donnés à des cohortes de plusieurs dizaines, voire centaines d'étudiants. D'une part, les étudiants redoutent d'exposer leurs difficultés en interpellant le professeur et d'autre part, ils soulignent la problématique de l'invisibilité de leur situation face à des professeurs qui n'ont parfois pas l'occasion de connaître leurs étudiants et leurs

situations particulières. En dehors de la problématique du nombre, il arrive également que l'information provenant du service inclusion, visant à mettre au courant les enseignants de la présence dans leurs classes d'étudiants bénéficiant d'un PAI, se heurte à des obstacles de communication. Il en découle un sentiment que l'information ne circule pas assez, ce qui peut engendrer un certain inconfort et impacter la relation entre les étudiants et les enseignants.

Par ailleurs, il peut arriver de **se sentir invisible** et d'en souffrir **alors que la situation de handicap est particulièrement visible**, notamment lorsque les infrastructures sont inadéquates, voire inaccessibles. Il peut résulter de cette situation un **mal-être** à la fois **psychologique et physique**.

L'extrait suivant illustre ce paradoxe entre une situation de handicap visible et l'invisibilité qui peut être ressentie.

[...] il y a un amphi dans lequel nous sommes le plus, ils ont refait toute l'infrastructure de l'amphi avec des nouvelles chaises, des nouvelles prises en dessous de chaque chaise, avec une table pivotante... Le directeur était d'ailleurs tout content de le faire remarquer aux élèves et moi, je me suis sentie un peu triste parce que la seule personne oubliée là-dedans, c'était moi, je ne rentre pas entre le siège et la table...

[...] ils ont dû vite retrouver une table quand je suis arrivée le premier jour de l'année. C'était le directeur qui allait parler et tout ça, il n'y avait pas de table pour moi, alors que je suis en deuxième, ils savent qu'ils ont une étudiante en chaise. Enfin, moi, j'ai pris ça de manière un peu comique quoi, mais c'est dire qu'on est un peu toujours les laissés-pour-compte et quand je dis ça, je ne parle pas en visant spécialement l'école, mais c'est au quotidien quoi...

[...] ce n'est pas méga évident parce que on se place un peu là où on peut pour ne pas trop déranger tout le monde, mais parfois, ça ne nous permet pas spécialement de bien voir parce que, j'ai envie de dire, être trop près, ça peut faire qu'en fin de journée, j'ai des douleurs à la nuque, même dans le dos [...] (Marine, annexes confidentielles, p.75-76)

Enfin, il arrive de devoir **être exposé pour être aidé**. En effet, certains aménagements sont plus voyants que d'autres et il semble arriver que le dispositif d'inclusion en lui-même expose davantage les étudiants, ce qui entraîne potentiellement à nouveau diverses réactions ou jugements, de la souffrance et/ou un sentiment d'être incompris. Par ailleurs, certains expliquent avoir la sensation de **devoir se justifier** et s'exposer pour pouvoir entrer dans le processus d'inclusion, ce qui peut être mal vécu. Ces constats se reflètent dans les extraits de verbatim suivants.

Le micro m'aide énormément, mais c'était... Chaque fois, je devais prévenir, moi je suis quelqu'un de timide, donc j'étais chaque fois gênée de prévenir le professeur : « Est-ce que vous pouvez le porter ? » Genre les premières fois, après, ils étaient habitués, mais il y en a qui n'étaient pas au courant parce qu'ils avaient été prévenus plus tard, donc j'étais gênée parfois à cause de ça. [...]

Déjà, on était dans une grande classe donc, il y avait des élèves qui me regardaient aller demander. Il y avait beaucoup d'élèves, donc ça paraît bizarre. J'avais peur à chaque fois qu'un professeur me refuse, me dise : « Non, je ne veux pas le mettre. » parce que ça m'est arrivé dans l'autre école, à XXXX, donc je n'osais pas le demander. (Marie, annexes confidentielles, p.15-16)

La première réunion pour mon inclusion que j'ai eue, et ben j'ai dû y aller en plein milieu de mes cours donc je n'ai pas assisté à certains cours d'une journée et euh... parce que je devais quitter l'école... et euh... parce que la personne en question ne savait pas venir sur le lieu de l'école et euh... Quand on m'a demandé où j'allais et ce que j'avais été faire, et que j'ai expliqué que j'allais voir un service inclusion pour m'aider dans les difficultés que j'avais, on m'a dit que c'était n'importe quoi, que ça n'existait pas, que c'était dans la tête des gens. Une personne m'a dit ça et je me suis dit : « Si elle le pense, beaucoup d'autres personnes le pensent. » (Sarah, annexes confidentielles, p.8)

Face à ces situations et à leurs conséquences parfois négatives, les étudiants soulignent, malgré leur souci de ne pas trop s'exposer, l'importance de parler, de

prévenir et **d'informer**, d'une part pour permettre aux professionnels qui encadrent les milieux de stage et aux enseignants de **mieux comprendre** les difficultés potentielles des étudiants et d'autre part pour agir sur les représentations des autres étudiants. En **levant les tabous**, les étudiants espèrent **diminuer les jugements**.

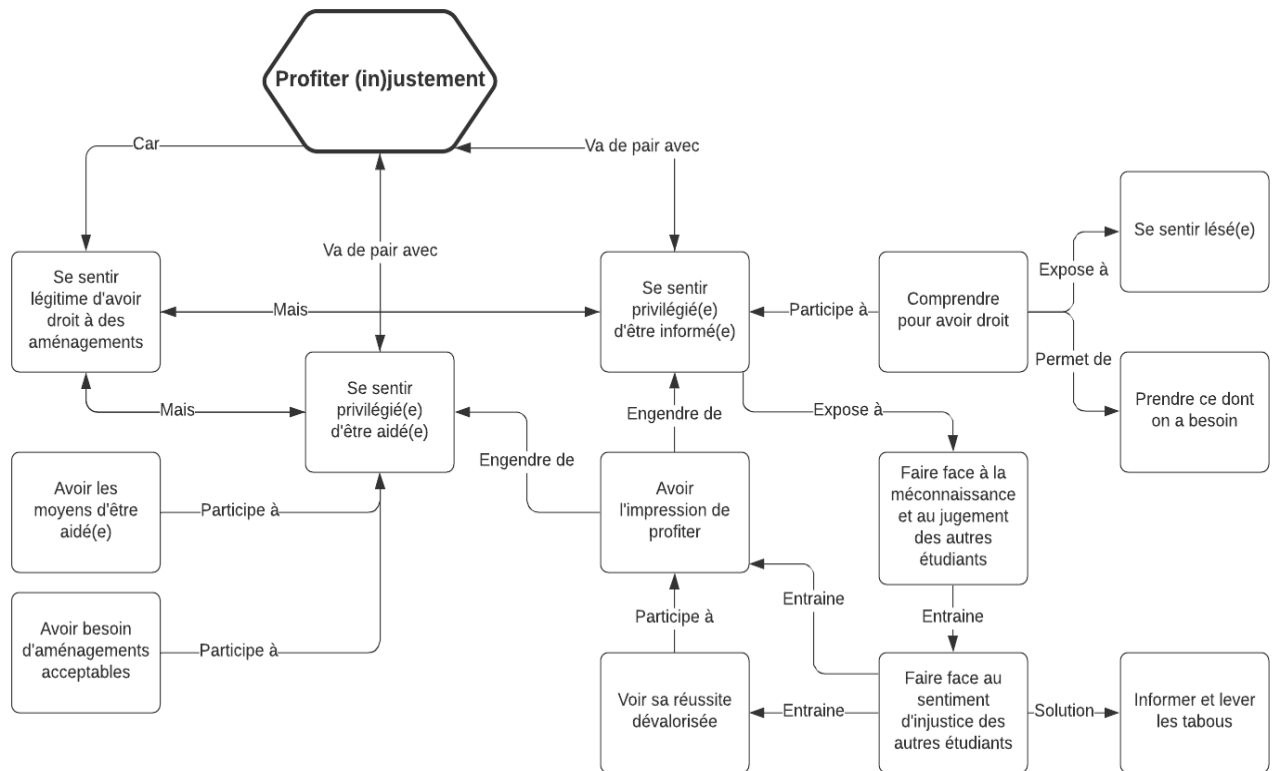
En **parler** peut être difficile en raison de l'exposition que cela nécessite et des **réactions** potentiellement négatives qui peuvent découler de la méconnaissance des troubles et des situations de handicap vécues par les étudiants, mais également en raison des sentiments négatifs qui peuvent résulter de la comparaison avec les autres étudiants. Néanmoins, cette mise en mots participe potentiellement à **l'acceptation** des difficultés, ce qui aide à **mieux vivre avec** le trouble ou la situation de handicap.

Les extraits suivants concernent cette dimension d'information et de prévention.

[...] je crois qu'il faudrait aussi informer les autres du pourquoi on y a droit. Parce que nous, forcément, on le vit, on sait pourquoi on y a droit, mais les autres ne le savent pas forcément. Et donc, certains oseront venir nous voir et nous poser la question quand ils verront qu'on a une copie beaucoup plus grande et des feuilles beaucoup plus grandes. Ils oseront venir nous poser la question, mais d'autres vont nous regarder bizarrement et ne pas poser la question parce que pour eux ce n'est pas logique. Je crois que nous informer de ce à quoi on a droit, c'est une chose, mais informer les autres de pourquoi ça existe, c'est une autre parce qu'ils pourront comprendre que pour nous, ce n'est pas une grosse différence, c'est ce qui permet d'arriver au même endroit. (Sarah, annexes confidentielles, p.14)

[...] Je vais lui envoyer un mail demain en copie avec mon enseignante référente (elle travaille aussi avec le service inclusion) et donc, je vais prévenir la cheffe en disant que je suis sourde, que je peux rencontrer des difficultés [...] je me sens moins stressée. Je vais moins m'inquiéter pour... Déjà le premier jour, ne pas faire une surprise et encore les déstabiliser et c'est un premier contact, donc une première impression [...] (Marie, annexes confidentielles, p.19)

3.3. Profiter (in)justement



Profiter injustement ou au contraire bénéficier **légitimement (justement)** d'aménagements ? Voici, une propriété qui semble particulièrement source de tensions dans le vécu des étudiants.

Tout d'abord, l'accès à l'information concernant l'existence même du service inclusion est vécu de façons diverses par les étudiants. Certains connaissent l'existence du service dès leur inscription à la haute école, voire même avant, alors que d'autres l'apprennent tardivement et éprouvent des difficultés à cerner le champ d'action de l'inclusion. Cette problématique de l'accessibilité aux informations concernant le service peut amener à **vivre comme un privilège le fait d'avoir été informés** et à mettre en avant le fait qu'il existe sans doute d'autres étudiants qui ne doivent pas avoir connaissance de l'existence du service et de ses actions. Il semble essentiel de comprendre comment fonctionne le service et quelle est la portée de ses actions pour pouvoir bénéficier d'un soutien adapté. L'extrait suivant reflète ce sentiment de privilège, d'autant plus important lorsqu'il s'agit de la première expérience d'inclusion après de longues années de compensations.

[...] je n'ai jamais eu d'aménagements par rapport à ça, pas en secondaire. Et alors, ben, j'ai toujours dû « combattre » on va dire le fait que je sois dyslexique. Du coup, quand moi on m'a dit que j'avais droit à des privilèges, je trouvais ça un peu bizarre et j'avais l'impression, pas de le voler à quelqu'un, mais je me disais que c'était quand même bizarre parce que toutes mes secondaires, je me suis « battu », on va dire et je me suis dit : « Ben voilà, il faut que tu fasses avec, c'est comme ça : tu as plus dur, tu as plus dur » et du coup, ça faisait bizarre. J'avais l'impression que... pas que je le volais à quelqu'un, mais je me disais : « Pour moi, j'ai le droit, mais peut-être qu'il y a d'autres personnes qui ne sont pas dyslexiques, mais qui pourraient en avoir besoin. » (Lucas, annexes confidentielles, p.58)

[...] je pars du principe que moi, j'ai été reconnu dyslexique et du coup ben, j'ai droit à cet aménagement-là, mais je me dis que j'ai des amis qui ont des problèmes de concentration, ils ont des difficultés dans plein de choses et ok, peut-être qu'ils n'ont pas fait les tests, peut-être qu'ils pourraient dire qu'ils ont un problème de concentration. Je ne sais pas en fait, je ne connais pas le service inclusion sur tous les domaines auxquels il peut toucher. Je sais bien qu'ils font de la dyslexie parce que moi c'est mon cas, il y a peut-être de la dyscalculie ou d'autres cas où c'est possible. En fait, je ne connais pas et je sais que j'ai des amis qui ont parfois des difficultés et je me dis qu'eux pourraient en bénéficier et que je comparais : pourquoi moi je l'ai et mes potes qui ont peut-être des difficultés ne l'ont pas aussi? (Lucas, annexes confidentielles, p.60)

Comprendre le fonctionnement de l'inclusion permet aux étudiants de solliciter l'aide dont ils ont besoin. Au contraire, **ne pas comprendre** le fonctionnement du système ou le comprendre après coup peut amener à **se sentir lésés** et à avoir la sensation de ne pas bénéficier de tous les aménagements adéquats. Ce constat se reflète dans l'extrait suivant :

Alors, euh... en fait, la première fois que j'en ai bénéficié, je ne savais pas vraiment ce qu'était le service inclusion, donc j'ai bénéficié du service de base. C'est-à-dire plus de temps pour ce qui est examen écrit et réponse aux questions; si jamais l'orthographe était cotée, il y avait seulement une partie de ma copie qui était prise en compte pour l'orthographe et j'avais droit à une police adaptée pour que j'aie plus facile à lire. Donc, c'était plus grand et c'était une police bien précise pour que j'aie des facilités à lire. C'était

vraiment le service de base. C'est ce que j'ai eu lors de mes deux premières quand j'ai dû changer d'école.

[...] je ne savais pas vraiment à quoi m'attendre à la base et quand on m'a expliqué vraiment que j'allais avoir droit à ça, je me suis demandé pourquoi on ne me l'avait pas proposé plus tôt parce que cela pouvait m'aider déjà avant, mais au début cela m'a perturbée parce que je voyais tout le monde qui n'avait pas droit à tout ça, mais je me suis dit que si ça pouvait m'être utile autant en profiter.

[...] maintenant, j'ai le droit à d'autres choses, car j'ai vraiment compris en quoi ça consistait et par exemple pour mes examens, j'ai le droit d'utiliser mon ordinateur [...] (Sarah, annexes confidentielles, p.2)

Cette problématique de l'information peut potentiellement **exposer** les étudiants à **la méconnaissance et au jugement des autres étudiants** qui **éprouvent parfois un sentiment d'injustice** lorsqu'ils prennent connaissance des aménagements auxquels ont droit les élèves accompagnés par le service inclusion. Il arrive même que les étudiants suivis **voient leur réussite dévalorisée** et attribuée aux seuls aménagements, perçus à tort comme un traitement de faveur. Ces situations peuvent accentuer encore le malaise éprouvé par les étudiants suivis et leur **sentiment de profiter**. Face à ces réactions, il paraît important de **lever les tabous** et **d'informer davantage** à propos de l'existence du service inclusion et de la diversité des profils dans l'enseignement supérieur. Il semble primordial de sensibiliser davantage tous les étudiants au droit à l'inclusion. Notamment, en ce qui concerne la connaissance des situations qui permettent d'introduire une demande. En lien avec la problématique de l'information, l'extrait suivant illustre les réactions auxquelles sont confrontés les étudiants face à la méconnaissance du service inclusion et à l'incompréhension de ses missions.

Par exemple, quand je suis en examen et que le prof dit : « Voilà, ceux qui ont un programme particulier, ils ont droit à une demi-heure de plus, restez-là. Les autres, vous devez rendre la copie. » Puis, il y en a qui disent par exemple : « Moi aussi, j'aurais eu besoin de 30 minutes, ce n'est pas juste ! »... des trucs comme ça.

[...] j'ai connu des étudiants aussi qui n'étaient pas du tout au courant qu'il y a des programmes d'inclusion à HELMo et qui avaient des difficultés aussi. Ils sont venus me poser des questions. Donc, en fait, c'est vraiment des fois, c'est positif et des fois c'est vraiment négatif... des remarques genre : « Elle a de la chance, elle a réussi son examen parce que justement, elle a eu plus de temps ou parce qu'on a moins corrigé son texte. » Enfin, des choses comme ça. (Louise, annexes confidentielles, p.37)

Par ailleurs, au-delà de l'accès à l'information, il peut arriver que les étudiants **se sentent** également **privilegiés d'être accompagnés**. Pour expliquer ce sentiment de privilège, ils soulignent d'une part les inégalités socio-économiques qui peuvent entraver l'accès au diagnostic et s'estiment chanceux **d'avoir eu les moyens** financiers et familiaux **d'être accompagnés**. En effet, certains diagnostics coûtent cher et tous les étudiants ne sont pas soutenus par leur famille. D'autre part, certains mettent en avant leur chance d'avoir des troubles modérés qui **nécessitent des aménagements** « simples » jugés « **acceptables** » par les enseignants pour lesquels ils pensent constituer une surcharge de travail. Ces préoccupations contribuent au sentiment que les aménagements sont un privilège. L'extrait suivant exprime l'impact que peut avoir cette « chance » d'accéder à l'inclusion sur le parcours d'une étudiante.

[...] les élèves en secondaire ou en supérieur qui n'ont pas la chance d'avoir... je ne sais pas... des parents comme les miens qui soutiennent beaucoup, qui sont conscients qu'il existe des troubles de l'apprentissage chez les élèves... d'avoir la chance d'aller chez une neuropsychologue, parce qu'il faut savoir qu'une neuropsychologue, c'est très cher ! Mes parents ont payé 280€ pour 4 séances pour que mes troubles soient détectés ! Donc, les élèves qui n'ont pas la chance d'être soutenus, qui ont des parents qui n'ont pas assez d'argent, ce sont des élèves qui ne vont jamais avoir la chance d'avoir... de détecter leurs troubles. Donc, ce sont des étudiants qui n'auront jamais la chance d'être soutenus ou la chance d'avoir accès à des études qui sont à leur niveau ; parce qu'avoir des troubles, ça ne signifie pas que ça baisse notre niveau d'étude, ça signifie juste qu'il nous faut plus de temps pour comprendre. Donc pour moi, c'est vraiment des élèves qui n'auront pas la chance de faire ce qu'ils veulent parce qu'on les verra simplement comme

des étudiants qui ne bossent pas, comme c'est arrivé pour moi. Donc, ce sont des étudiants qui ne feront pas les études qu'ils souhaitent. Donc, vraiment, pour moi, le fait que les troubles ne soient pas reconnus partout, ça amène à des étudiants à ne pas vouloir faire les études qu'ils veulent, à ne pas se motiver, à ne pas bosser et moi, je sais que voilà..., si mes parents n'avaient pas eu l'argent pour payer la neuropsychologue, mes troubles n'auraient jamais été détectés et je ne me serais pas sentie capable de faire des études de 4 ans en infirmière. Donc, des étudiants n'ont pas eu la chance que j'ai d'avoir des troubles qui ont été détectés et de faire les études qu'ils veulent. (Yasmine, annexes confidentielles, p.34)

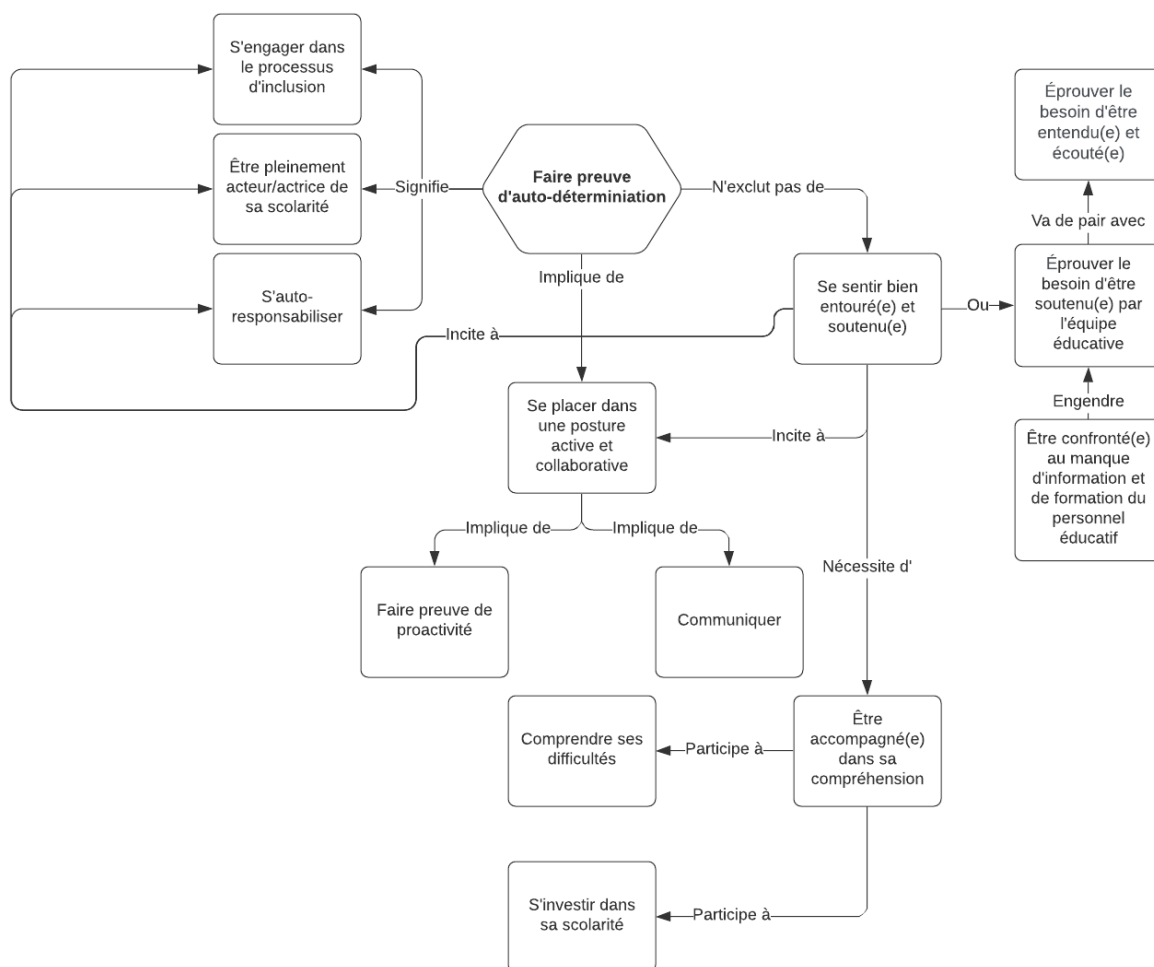
En outre, comme évoqué précédemment, à **l'impression de profiter** du système induite par la sensation d'être privilégiés d'être informés et accompagnés s'ajoute parfois la sensation de profiter des autres en leur demandant un coup de main. Face à ce sentiment associé à un besoin de se sentir autonome, les étudiants peuvent vouloir se débrouiller seuls, malgré les difficultés que cela engendre, ce qu'illustre l'extrait suivant.

J'ai..., malgré moi, parce que je suis quelqu'un qui aime bien être autonome, je n'aime pas demander l'aide des autres, genre leurs cours et tout. C'est pour ça que l'année passée, j'ai refusé qu'un étudiant prenne des notes pour moi. Ben là, je crois que je n'ai pas le choix, donc j'ai quand même demandé au service : « Est-ce que c'est possible qu'un étudiant prenne des notes ? » et là, je dois proposer moi-même aux élèves de ma classe et je ne l'ai pas encore fait. Je n'ai pas le choix, mais je ne suis pas à l'aise quoi de demander à quelqu'un d'autre. [...]

En fait, dans ma tête, si je demande de l'aide, c'est comme si je profitais d'eux. (Marie, annexes confidentielles, p.17)

Enfin, bien que cette quasi « culpabilité » d'avoir accès à un système d'inclusion conditionnel soit parfois ressentie, les étudiants **se sentent** pourtant bel et bien **légitimes de bénéficier d'un soutien** dont ils ont besoin en raison de leur situation. Les aménagements sont également perçus comme une aide nécessaire et justifiée.

3.4. Faire preuve d'auto-détermination



Pour vivre une expérience positive de sa scolarité en bénéficiant d'un programme d'inclusion, il semble important de **faire preuve d'auto-détermination**. Faire preuve d'auto-détermination implique d'**être pleinement acteur de sa scolarité**, de **s'engager dans le processus d'inclusion** et de **s'auto-responsabiliser** par rapport aux apprentissages. Les extraits suivants reflètent cette dimension d'auto-détermination.

Dans les cours, on ne sait pas faire grand-chose. C'est moi qui dois mettre tout en œuvre, donc c'est pour ça que je bosse beaucoup plus et que si j'ai des questions, je vais voir les profs. [...]

[...] Maintenant, c'est vraiment moi qui dois mettre tout en œuvre pour réussir. Comme j'ai décidé avec madame X., le service inclusion est là, oui, mais c'est moi avant tout qui dois mettre tout en œuvre pour mes études. Le service inclusion ne peut pas m'aider pour tout donc... (Yasmine, annexes confidentielles, p.30-31)

Afin de faire preuve d'auto-détermination, il paraît essentiel de **se placer dans une posture active et collaborative** avec l'équipe éducative. **Faire preuve de proactivité** et d'une volonté de **communiquer** permet aux étudiants d'être acteurs de leur scolarité et de faire preuve d'engagement. L'importance de cette posture apparaît notamment au moment de la réunion lors de laquelle les étudiants discutent avec l'équipe concernée des aménagements à mettre en œuvre dans le cadre de leur programme d'inclusion.

Faire preuve d'auto-détermination ne signifie pas que les étudiants sont livrés à eux-mêmes et **n'exclut pas de se sentir bien entourés et soutenus**. Au contraire, les étudiants qui se sentent soutenus et entourés par l'équipe éducative semblent mieux vivre leur scolarité et se placer davantage dans une posture active et collaborative. Pour entourer et soutenir les étudiants, notamment en les accompagnant dans leurs démarches et dans leur compréhension de leur situation et du système, les relais-inclusion semblent jouer un rôle primordial. En effet, les étudiants mettent en évidence leur importance au sein de certaines implantations. Dans d'autres en revanche, les étudiants **éprouvent le besoin d'être davantage écoutés et entendus**. Notamment, à travers une multiplication des rencontres avec le personnel éducatif impliqué dans l'inclusion au sein de la haute école. Les extraits suivants donnent à voir le rôle joué par les relais-inclusion dans le vécu des étudiants.

[...] Avec madame X., je peux lui envoyer des mails à n'importe quel moment. Je peux avoir un rendez-vous. J'ai un soutien où je peux parler avec elle. On met des choses en œuvre. Elle dit ce qui ne va pas. Donc, on est énormément soutenus par madame X. (Yasmine, annexes confidentielles, p.27-28)

[...] la prof qui s'occupe de ça, elle est vraiment très consciencieuse. J'ai eu accès à son numéro, des fois quand elle voit qu'il y a un problème, elle m'appelle directement et elle me dit que même en cas de besoin, dans l'école et tout, je peux même lui faire un sms ou l'appeler et si vraiment je ne trouve personne d'autre quoi... (Marine, annexes confidentielles, p.74)

A contrario, dans l'extrait suivant l'étudiante exprime le **besoin d'être davantage écoutée et entendue**.

[...] Enfin, qu'on soit plus... plus attentif par rapport à nous et aussi qu'ils voient un peu notre évolution; s'il y a des choses peut-être à modifier, plein de choses comme ça... vraiment avoir un suivi... Psychologiquement, je pense que ça serait aussi bien pour nous parce qu'on aurait l'impression d'être écoutés et entendus et suivis de manière plus poussée qu'une seule fois par année. (Louise, annexes confidentielles, p.41)

Le rôle des enseignants apparaît également comme étant déterminant, certains étudiants soulignant l'engagement et la disponibilité de leurs enseignants comme un facteur essentiel facilitant leurs apprentissages alors que d'autres expriment le **besoin d'être davantage soutenus** et compris par ceux-ci. Les extraits suivants illustrent l'impact positif que peut avoir la relation entre étudiants et enseignants.

[...] tous les profs ont compris l'année passée qu'il me fallait plus de temps, etc. Oui, du coup, c'est agréable de voir qu'ils comprennent et qu'ils ne jugent pas et que si on a besoin de plus de temps ben : «Fais-le et pas de soucis, prends ton temps.» (Chloé, annexes confidentielles, p.113)

[...] on se sent soutenus, écoutés, on se sent en confiance avec les profs. On sait que si on a un problème, on peut aller les trouver, donc voilà. (Nora, annexes confidentielles p.105)

Dans les témoignages de ceux pour qui la relation avec les enseignants est plutôt source d'insatisfaction, les **manques d'information et de formation des professionnels de l'éducation** sont parfois pointés du doigt. Les extraits suivants illustrent des situations où la relation entre les étudiants et les enseignants s'avère insatisfaisante.

Les processus que j'aimerais qui soient plus mis en œuvre, c'est que quand il y a un souci... que quand j'envoie un mail avec une question, qu'on ne me dise pas juste : «Relis ton cours.» C'est ça où je suis un peu perdue des fois, c'est que les profs, eux aussi, ils me livrent un peu à moi-même, mais sinon voilà... Dans les cours, on ne sait pas faire grand-chose. C'est moi qui dois

mettre tout en œuvre, donc c'est pour ça que je bosse beaucoup plus et que si j'ai des questions, je vais voir les profs. (Yasmine, annexes confidentielles, p.30)

[...] ce qui différencie un peu l'école supérieure et secondaire, je dirais que c'est plutôt l'intimité entre profs et élèves qui manque parce que moi, je suis dans mes cours en petite classe et des fois de 200 personnes, ils ne me connaissent pas quoi et ils ne savent pas ce que j'ai. (Anna, annexes confidentielles, p.49-50)

Oui, je l'ai déjà dit, mais ce qui m'agace le plus, c'est les profs et le corps enseignant qui ne savent pas ce que c'est. Moi, je l'ai dit l'autre jour dans mon petit groupe parce que quelqu'un avait vraiment des difficultés. Je lui ai dit : « Écoute, je peux comprendre ce que c'est, je suis dys. Il y a le service inclusion. » Il y a le prof qui me regarde : « Oh dys, dyslexique, dysphasique, je ne vois pas ce que c'est moi. » Ça, je trouve ça vraiment... pas humiliant, mais limite « audacieux » pour un professeur de ne pas savoir ce que c'est, que les gens ne sont pas assez formés à ce niveau-là. (Anna, annexes confidentielles, p.55)

En outre, se sentir bien entouré et soutenu, comme évoqué précédemment nécessite d'être accompagné dans sa compréhension, qu'il s'agisse de la compréhension de l'inclusion ou des troubles diagnostiqués tardivement, ce qui relève plutôt du domaine du relais-inclusion ou de la compréhension des enseignements dispensés, ce qui relève davantage du domaine des enseignants. Cet accompagnement des enseignants et des relais-inclusion permet aux étudiants de mieux comprendre et apprivoiser leurs difficultés ainsi que de s'investir davantage dans leur scolarité.

Enfin, **se sentir bien entouré et soutenu** dépasse le contexte de l'établissement d'enseignement supérieur. Ce soutien et cet entourage déterminants se trouvent également auprès de la famille ou/et dans le cercle d'amis. Les extraits suivants exposent le rôle de l'entourage dans le vécu de la scolarité.

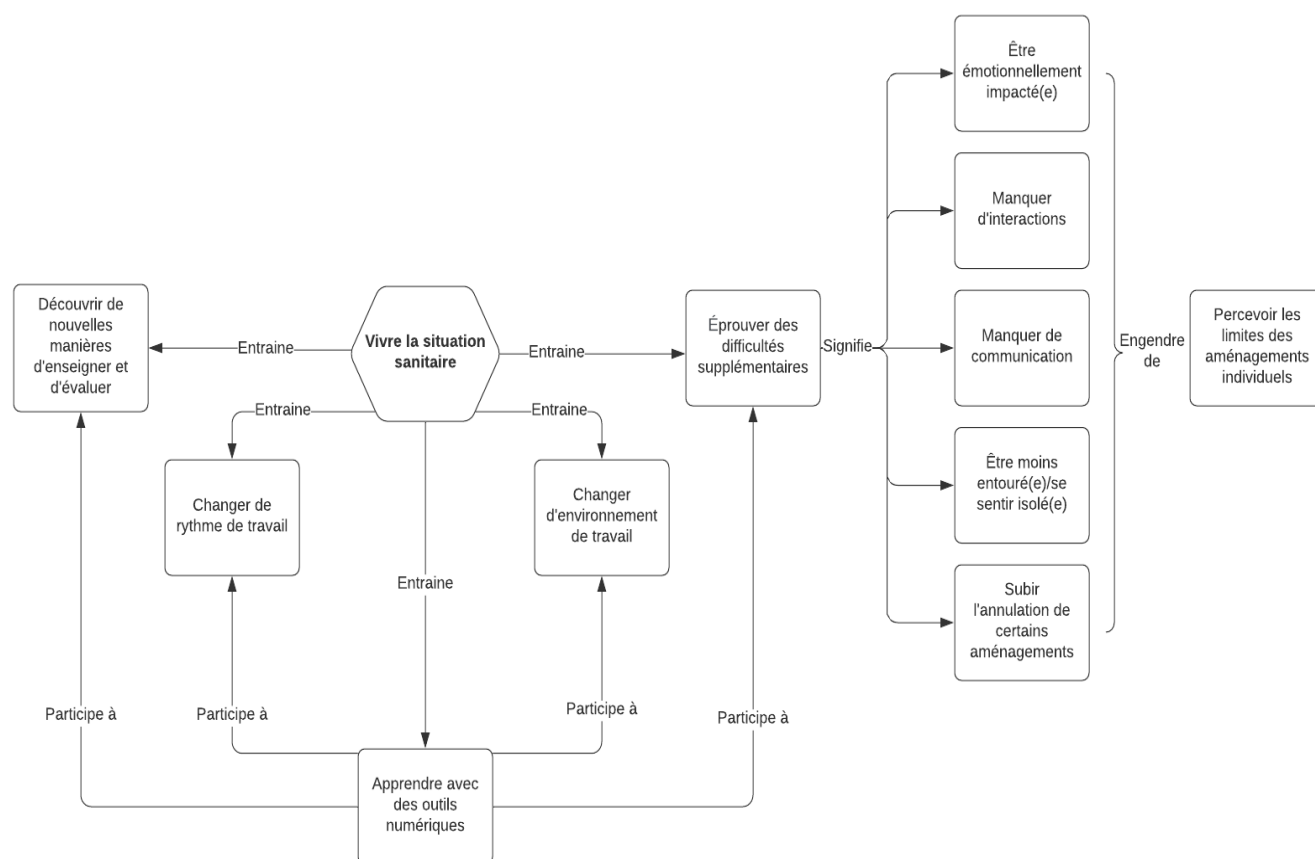
[...] j'ai la chance d'avoir un grand frère et une grande sœur qui sont passés par des études universitaires avant et qui ont bien galéré aussi et qui ont

adapté plein de méthodes différentes. Du coup, j'ai la chance qu'ils me briefent un peu. (Anna, annexes confidentielles, p.49)

[...] Moi, j'ai une famille très... qui est tout le temps derrière moi : « Tu as pris ton médicament ? Tu as étudié ? Tu as fait ça ? » Ils sont derrière moi [...]

[...] combien de fois j'aurais peut-être lâché. Je rentrais chez moi quand j'avais école, j'avais une demi-heure de train, je me levais à 6h et je revenais à 19h. Des fois, on est fatiguée, on n'a pas envie d'étudier et ils sont là pour te booster. Des fois, tu as des coups de mou, tu te dis : « Est-ce que c'est ça que je veux faire ? Je suis fatiguée, je n'ai plus envie. » Ils te remettent en question alors que quand tu es toute seule, tu ne te remets pas spécialement en question. (Estelle, annexes confidentielles, p.125-126)

3.5. Vivre la situation sanitaire



Depuis le début de cette crise sanitaire, nos quotidiens se sont vus chamboulés. Bien que cela ne soit pas l'objet principal de cette recherche, l'impact de la situation sur le vécu des étudiants est une réalité que nous avons tenu à considérer brièvement. Dès lors, cette partie a fait l'objet d'une analyse plus thématique et ne reprendra pas d'extraits de verbatim.

Le passage forcé à l'enseignement à distance engendré par la situation sanitaire a parfois accentué certaines problématiques déjà vécues par les étudiants rencontrés, en a amené de nouvelles, mais a également apporté d'autres manières d'enseigner et d'évaluer dont l'impact s'est avéré positif.

Tout d'abord, il apparaît clairement que la situation sanitaire a engendré des difficultés supplémentaires ou accentué des difficultés existantes pour les étudiants suivis par le service inclusion. Ces difficultés sont multiples et variées, il n'est pas possible de toutes les énumérer, mais en voici quelques exemples :

- suppression de certains aménagements incompatibles avec l'enseignement à distance ou avec les mesures de distanciation sociale ;
- sentiment d'être moins entourés ;
- sentiment d'isolement ;
- manque d'interaction ;
- difficultés/manque de communication ;
- difficultés liées à l'utilisation du numérique (organisation, concentration, structure) ;
- stress et mal-être ;
- suppression des cours pratiques, etc.

Ces situations ont amené les étudiants à percevoir les limites des aménagements individuels. En effet, ceux-ci demandaient parfois trop d'investissement en temps et en moyens pour un seul étudiant en plus des aménagements à mettre en place pour permettre l'enseignement à distance.

Des points positifs liés aux changements d'environnement induits par la situation ont tout de même été relevés. En effet, pour certains étudiants éprouvant des difficultés de concentration, le fait de changer d'environnement de travail, seul sans sources de distraction, s'est parfois avéré bénéfique. Au contraire, d'autres étudiants ont éprouvé plus de difficultés liées au caractère non stimulant du travail à domicile.

Par ailleurs, de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre ont été expérimentées. En effet, certains professeurs ont proposé des supports multimédias multiples et variés. D'autres sont passés d'examens purement

théoriques à des travaux à rendre ou des examens à cours ouverts à travers lesquels les étudiants ont la sensation d'avoir pu davantage démontrer leurs compétences et leur compréhension. Ils espèrent maintenant une prise de conscience qu'il existe de multiples manières d'évaluer et d'enseigner ainsi qu'un maintien de ces évolutions à l'avenir.

Bien que l'emploi des outils numériques et les solutions trouvées pour donner cours comme les capsules vidéo soient mises en avant comme étant des avancées positives, la multiplication parfois désorganisée des supports de cours a eu pour conséquence d'accentuer certaines difficultés, notamment en matière d'organisation et d'assimilation de la matière.

Enfin, la situation a engendré un changement de rythme à double tranchant. Parfois, le fait de pouvoir s'organiser en autonomie a permis aux étudiants de mieux gérer leur temps en fonction de leurs difficultés, mais parfois suivre les cours à distance leur a demandé beaucoup plus de temps que de suivre les cours en présentiel et les a mis en difficulté.

3.6. Envisager l'avenir

Lors des entretiens, nous avons également évoqué brièvement l'avenir et les attentes des étudiants. Nous avons aussi tenu à connaître leurs ressentis face à une potentielle évolution de l'enseignement supérieur vers un système plus inclusif, à l'image de celui prôné par la conception universelle de l'apprentissage. Dès lors, cette partie s'éloigne quelque peu du vécu de la scolarité et de son ancrage dans le présent, objet de notre analyse principale. Les lignes qui suivent se veulent une courte synthèse de l'analyse thématique menée. De ce fait, elles ne seront pas accompagnées d'un schéma et d'extraits d'entretiens.

L'avenir est parfois abordé sereinement par les étudiants rencontrés. Ils se disent motivés dans la poursuite de leurs études, car ils se sentent soutenus et ils espèrent conserver ce soutien.

Cependant, il semble y avoir certaines appréhensions envers le secteur professionnel, car les étudiants craignent notamment que le dispositif d'inclusion ne masque leurs difficultés et qu'ils se retrouvent à nouveau face à elles dans un

secteur professionnel non inclusif. Ces étudiants cherchent à acquérir de l'indépendance face à l'inclusion et éprouvent le besoin de développer davantage la conscience de leurs difficultés et de leurs forces.

Le développement de l'inclusion pour tous, telle que prônée par la conception universelle de l'apprentissage, est généralement vu comme une évolution positive. Cependant, il apparaît un certain pessimisme à l'encontre de cette perspective. Notamment, car les étudiants estiment parfois que ce type de système n'est pas réaliste et ne serait pas vu d'un bon œil par tous au sein de l'enseignement supérieur. D'après eux, il est nécessaire de dépasser les préjugés et de sensibiliser davantage l'ensemble de la communauté de l'enseignement supérieur à l'inclusion. Il semble également important d'offrir aux étudiants un espace de parole afin d'échanger entre eux sur l'inclusion, leurs réussites et leurs difficultés.

Enfin, une autre évolution positive consisterait à ouvrir davantage la haute école vers l'extérieur en développant des partenariats et en travaillant en équipe avec d'autres structures et des professionnels du secteur du handicap.

4. Discussion

Choisir, c'est aussi renoncer... Dès lors, au sein de cette partie, nous avons choisi de discuter certains aspects de nos résultats. Loin de nous l'idée de présenter un résumé de ce qui a été dit précédemment, l'objectif étant plutôt de porter un regard différent sur quelques éléments qui retiennent notre attention. Notre posture implique également que cette discussion ne se cantonnera pas aux résultats, nous nous permettrons de faire des détours et des retours.

Dans cette optique, nous présenterons tout d'abord notre réflexion sur la variabilité observée et sur son implication quant à la portée de nos résultats. Dans le point suivant, nous mettrons en exergue trois dimensions que nous retirons de nos résultats : informer et être informé, comprendre et être compris, communiquer.

Ensuite, nous ferons un détour en partageant notre réflexion à propos de la conception universelle des apprentissages en regard des résultats exposés.

Enfin, nous évoquerons les pistes de prolongement afin de clôturer cette partie, non pas en fermant une porte, mais en en ouvrant plusieurs.

4.1. Une variabilité qui mérite toute notre attention : implication sur la portée des résultats

À travers les résultats, nous n'avons pas tenté de tirer des conclusions ou d'apporter une réponse unique à notre question de départ : « Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l'enseignement supérieur ? », mais nous avons souhaité mettre en lumière la complexité et la diversité que nous avons pu percevoir dans le témoignage des étudiants.

Cette complexité et cette diversité prennent déjà tout leur sens au niveau individuel, le vécu de chacun étant coloré par sa situation personnelle (culturelle, sociale, familiale, économique, etc.), ses expériences passées, etc. Elles sont d'autant plus accentuées par l'organisation propre à HELMo. En effet, HELMo est une institution complexe, presque tentaculaire. Bien que le service inclusion soit transversal et fonctionne en apparence de la même manière dans chaque

implantation, la réalité nous semble plus complexe surtout en ce qui concerne la manière dont les relais-inclusion remplissent leurs missions et dont les étudiants entrent en relation avec ceux-ci et avec les équipes éducatives. Les étudiants interrogés avaient presque tous des interlocuteurs différents et chaque implantation semble avoir dans une certaine mesure son propre fonctionnement, fortement dépendant de l'impulsion donnée par les membres de son personnel éducatif.

Il s'agit là à la fois d'une force et d'une limite de nos résultats. De fait, nous y voyons une limite quant à leur portée potentielle et nous avons tenté de nous prémunir des généralisations. Un même étudiant aurait pu avoir un vécu tout à fait différent s'il avait expérimenté l'inclusion dans l'implantation voisine. L'organisation même de l'HELMo accentue la variabilité intrinsèque à un objet d'étude aussi complexe que le vécu d'un être humain.

Néanmoins, si nous maintenons notre vigilance et veillons à ne pas figer notre analyse à son contexte, cette accentuation de la variabilité intrinsèque et extrinsèque de notre objet d'étude est une force, une mine d'or d'informations pour la chercheuse en développement que nous sommes devenue au fil de cette recherche.

4.2. Informer et être informé, comprendre et être compris, communiquer

Informier et être informé, comprendre et être compris, communiquer, voici trois dimensions étroitement liées qui semblent entrer en résonnance dans les différentes parties de nos résultats.

En effet, si vivre sa scolarité dans l'enseignement supérieur implique de dépendre des mots des autres, d'exister sans s'exposer, de profiter (in)justement) et de faire preuve d'auto-détermination alors l'information, la compréhension et la communication semblent être des éléments-clés.

Si nous nous penchons sur la problématique de l'information, nous constatons que les résultats mis en exergue rejoignent dans une certaine mesure les constats en la matière de Fuller et al (2004) qui attribuaient en partie le caractère disparate des pratiques de soutien proposées aux étudiants à la variabilité d'accès à l'information sur ce qui est proposé, ce que nous avons également observé. Il apparaît aussi à travers nos résultats que si être informés de ce qu'est l'inclusion, de ses missions et de son champ d'action paraît essentiel pour les étudiants suivis, informer les autres étudiants et le personnel éducatif l'est tout autant. De plus informer autrui est souvent présenté comme une solution pour diminuer la stigmatisation et est étroitement en lien avec la problématique de la compréhension. Il s'agit par-là de favoriser la compréhension du système par ses utilisateurs potentiels, mais également par les autres protagonistes de l'enseignement supérieur. Il convient également d'être vigilant quant à l'exposition parfois engendrée par d'éventuelles transmissions d'informations : informer ne signifie pas exposer.

En matière de compréhension, l'enjeu pour les étudiants est d'abord de comprendre les mots des autres, notamment dans le cadre du diagnostic et ensuite de comprendre le système pour en bénéficier de manière adéquate. Un autre enjeu pour les étudiants est d'être compris pour être accompagnés sans être stigmatisés ou jugés. Naturellement, faire passer l'information et favoriser la compréhension implique de communiquer. Cette dimension communicationnelle est particulièrement importante quand il s'agit de faire preuve d'auto-détermination.

Dès lors, vu la place que prennent ces dimensions dans le vécu des étudiants, il semble pertinent de réfléchir à l'amélioration du système à travers celles-ci.

4.3 Quid de la conception universelle de l'apprentissage ?

Bien qu'il puisse sembler que nous ayons quelque peu laissé de côté la conception universelle de l'apprentissage puisqu'elle n'était pas l'objet premier de cette recherche, nous ne l'avons pas oubliée. Il nous semble essentiel d'aborder ici cette approche envisagée par le service inclusion dans une optique d'évolution des pratiques. Dès lors, à la lumière de ce que nous avons appris du vécu des étudiants suivis, nous nous permettrons quelques commentaires.

Tout d'abord, il nous apparaît clairement que l'adoption d'un enseignement réellement inclusif ne peut uniquement s'appuyer sur une approche, quelle qu'elle soit. Nos échanges avec les étudiants le confirment : plus qu'un changement de pratiques, un changement profond et global du fonctionnement du système scolaire est essentiel (Comblain, 2019). En l'état actuel des choses, les étudiants, bien que convaincus du bien-fondé d'une telle approche, considéraient sa mise en œuvre comme utopiste. Cette perception d'irréalisme à l'égard d'un enseignement inclusif, nous semble liée au caractère conditionnel de l'inclusion actuelle. En effet, nos résultats montrent qu'il existe des tensions en termes de légitimité, de stigmatisation et de reconnaissance de la diversité au sein de l'enseignement supérieur. Pour aller vers un enseignement davantage inclusif, il semble dès lors essentiel de sensibiliser au bien-fondé de la diversité au sein de l'enseignement supérieur.

De plus, à travers les échanges que nous avons eus avec les étudiants, nous avons pu sentir l'urgence de briser, une fois pour toutes, les tabous liés aux handicaps, aux troubles des apprentissages et à la diversité au sens large. Selon nous, il est pour cela primordial de décroisonner l'inclusion et de la débarrasser des obligations de diagnostic qui plutôt que de questionner l'environnement questionnent d'abord la personne en lui apposant une étiquette à double tranchant, dont nous ne remettons pas en question l'utilité dans le monde médical, mais qui n'aurait selon nous pas sa place dans un système scolaire inclusif. Ce décroisonnement de l'inclusion, c'est justement l'une des grandes forces de la CUA.

En outre, les étudiants ont évoqué la charge que semblaient représenter les aménagements pour les enseignants et les résultats mettent en avant que les étudiants ne sont pas toujours à l'aise avec un système qui leur donne parfois l'impression de profiter d'une aide dont sont privés ceux qui ne rentrent pas dans les cases du décret. Dans cette optique, la CUA semble également une solution pertinente puisqu'elle permet, notamment d'après Bergeron et al. (2011), une diminution du nombre d'aménagements individuels.

Par ailleurs, si nous nous intéressons de plus près à ce que propose la CUA à travers ses grands principes directeurs et que nous le mettons en perspective avec les résultats de cette recherche, nous aimerions souligner quelques éléments.

Par exemple, proposer plusieurs moyens d'engagement nous semble pertinent pour favoriser l'auto-détermination des étudiants. Dans le même ordre d'idée, les deux autres principes, en proposant plusieurs moyens de représentations et en proposant plusieurs moyens d'action et d'expression, permettraient aux étudiants d'être reconnus et d'exister dans leur diversité sans avoir besoin de s'exposer. Ils pourraient mettre en avant leurs forces plutôt que de combattre sans cesse des difficultés liées à leur situation spécifique.

Néanmoins, il convient selon nous d'être vigilant sur une implication que sous-tendent ces principes et leur application. En effet, l'emploi de la technologie et la multiplication des supports de cours divers et variés semblent inévitables pour mettre en œuvre la CUA. Or, nous avons constaté, surtout avec la généralisation de l'enseignement à distance, que ces deux points, s'ils ne sont pas mis en œuvre avec maîtrise, organisation et rigueur peuvent accentuer les difficultés des étudiants et en faire apparaître de nouvelles.

En conclusion, nous éviterons de nous répéter par rapport au point concernant la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage, ses impacts et ses défis (cf. p.27), mais nous pensons qu'il est primordial d'envisager tout changement, toute évolution, même positive avec la plus grande prudence, car même la plus belle graine peinera à pousser si le terrain n'est pas propice à son développement. Dès lors, il convient de le préparer avec attention.

4.4. Pistes de prolongement et de réflexion

Les résultats de cette recherche ne prétendent en aucun cas être la fin d'un questionnement, mais plutôt le début d'une multitude de pistes à creuser.

En effet, cette recherche nous donne à voir la situation du point de vue des étudiants bénéficiaires du service inclusion. Il serait également pertinent de s'interroger sur les représentations et le vécu des équipes éducatives quant au système actuel et à l'implication que ce vécu et ces représentations pourraient avoir sur une potentielle évolution des pratiques. Il est également primordial de nous intéresser aux implications d'un système inclusif pour l'ensemble des étudiants et pas seulement pour ceux qui bénéficient déjà de l'inclusion.

Par ailleurs, il serait intéressant de voir dans quelle mesure les étudiants qui ne bénéficient pas de l'inclusion partagent des éléments de vécu avec les étudiants bénéficiaires et de questionner également leurs représentations de l'inclusion.

Conclusion

A travers cette recherche, nous espérons avoir entendu avec justesse la voix des étudiants. Leurs expériences et leurs vécus sont précieux et doivent être mis au centre des politiques inclusives.

Le chemin à parcourir est encore long pour arriver à une réelle inclusion dans l'enseignement supérieur, mais le système actuel, bien qu'il ait des défauts permet aussi à certains étudiants de mieux vivre leur scolarité. Faire évoluer le système éducatif est un réel défi qui demandera du temps et de la réflexion. En débutant cette recherche, aller vers un système plus inclusif nous semblait évident ; nous étions presque scandalisée face à ce que nous prenions pour l'inertie d'un système. Aujourd'hui, tout nous semble éminemment complexe.

C'est pourquoi, nous ne nous permettrons pas de conclure cette recherche en faisant des raccourcis, il est un fait que les étudiants suivis par le service inclusion vivent tous leur scolarité de manières diverses et variées. C'est justement dans cette diversité que nous trouvons toute la richesse de notre recherche.

En tant que chercheuse, le défi était de rendre compte de cette diversité des vécus tout en identifiant des éléments-clés susceptibles de venir nourrir les réflexions à propos de l'inclusion. Nous pensons que nous avons atteint cet objectif.

Dès lors, cette recherche s'achève avec une envie encore plus grande de poursuivre notre démarche, notamment à travers les pistes de prolongement mises en exergue.

*« Ce n'est pas la fin. Ce n'est même pas le commencement de la fin.
Mais, c'est peut-être la fin du commencement. » Winston Churchill*

Bibliographie

- Barnes, C. (2007). Disability, Higher Education and the Inclusive Society. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (1), 135–145.
<https://doi.org/10.1080/01425690600996832>
- Baumeier, E. (2016). *L'entretien*. Retrieved from [https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/stss/DEPOT_DOCUMENTS/BAUMEIER Elisabeth/16 EBentretien.pdf](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/stss/DEPOT_DOCUMENTS/BAUMEIER_Elisabeth/16_EBentretien.pdf)
- Beaudoin, J.P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Ottawa : Centre de pédagogie universitaire, Université d'Ottawa. Retrieved from <http://www.uottawa.ca/respect/sites/www.uottawa.ca.respect/files/accessibilite-guide-inclusion-fr-2013-10-30.pdf>
- 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. Retrieved from [https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087 BERGERON.pdf](https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf)
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien (2^e éd.)*. Malakoff, France : Armand Colin.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Comblain, A. (2019). *Education inclusive : fondements et pratiques. Notes de cours*. Liège : Université de Liège.
- Commission Européenne. (2010). European Disability Strategy 2010-2020 : A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe. *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/EN/COM-2017-9-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>
- Communauté française. (2014). Décret relatif à l'enseignement supérieur inclusif : décret de la Communauté française du 30 janvier 2014 relatif à l'enseignement supérieur inclusif. *Moniteur belge*, 9 avril, p.30508.
- Constitution coordonnée. (1994). Intégration des modifications en vigueur publiées jusqu'au 30-03-2021. *Moniteur belge*, p.4054.
http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&table_name=loi&la=F&cn=1994021730#:~:text=%2D12%2D2008%3E-.Art.,la%20protection%20de%20ce%20droit.%5D
- Dong, S. et Lucas, M. (2016). An analysis of disability, academic performance, and seeking support in one university setting. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(1) 47–56.
<https://doi.org/10.1177/2165143413475658>

- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7 (4), 47-58. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- EUA. (2021). *Approaches in learning and teaching to promoting equity and inclusion : Thematic Peer Group Report*. Retrieved from https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report_approaches%20in%20learning%20and%20teaching%20to%20promoting%20equity%20and%20inclusion.pdf
- European Higher Education Area. (2018). *Communiqué de Paris*. Retrieved from http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/PARIS_FINAL%20COMM_UNIQUE_Traduction%20FR.pdf
- European Higher Education Area. (2020). *Rome Ministerial Communiqué*. Retrieved from http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. et Hall, T. (2004). Barriers to learning : a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318. <https://doi.org/10.1080/03075070410001682592>
- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a Tool for Inclusion in the Higher Education Classroom : Tips for the Next Decade of Implementation. *Education Journal*, 9 (6), 163-172. <http://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>
- Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to their voices : factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 113-125. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982866.pdf>
- Getzel, E. E., et Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 31, 77-84. <https://doi.org/10.1177%2F0885728808317658>
- Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education : socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability and Society*, 27 (3), 353-369. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654987>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough : what is ? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Godefroid, T. (2012). Préparer et conduire un entretien semi-directif. Retrieved from <http://cruh.univ-lorraine.fr/sites/cruh.univ-lorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf>
- Hartley, M. T. (2010). Increasing resilience : Strategies for reducing drop-out rates for college students with psychiatric disabilities. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 13(4), 295-315. <https://doi.org/10.1080/15487768.2010.523372>

- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experiences in higher education. *Journal of College Student Development*, 56 (3), 209–226. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2015.0032>
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2è éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lombardi, A. R., Murray, C. et Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction : selfreported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4 (4), 250–261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Madriaga, M., Hanson, K., Heaton, C., Kay, H., Newitt, S. et Walker, A. (2010). Confronting similar challenges ? Disabled and non-disabled students' learning and assessment experiences. *Studies in Higher Education*, 35(6), 647-658. <https://doi.org/10.1080/03075070903222633>
- Morgado, B., Cortes-Vega, D., Lopez-Gavira, R., Alvarez, E. et Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education ? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 639–642. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12323>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education : challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Mullins, L. et Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability and Society*, 8 (2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>
- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Retrieved from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Phillion, R., Lebel, C. et Bélair, L.M. (2012). Le modèle Universal Instructional Design au service de l'égalité des chances dans les universités canadiennes : Apports, enjeux et défis, *Éducation et Socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 31. <https://doi.org/10.4000/edso.780>
- Picault, F. (2008). Les différents types d'entretiens. *TutoFOP*. Retrieved from https://tutofop.ressources.educagri.fr/fileadmin/ressources/Entretiens/RC_Entretien_Types_FP_01.pdf
- Poirier, S. et Popovick, A. (2017). *Guide pratique : adopter une approche pédagogique inclusive*. Retrieved from https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/guide_app_inclusive.pdf
- Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher Education in Europe among students from under-represented groups. *European Commission*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4274.1360>
- Riddell, S., Tinklin, T., et Wilson, A. (2004). Disabled students in higher education: a reflection on research strategies and findings. *In Disability Policy*

- and Practice : Applying the Social Model*, 81–98. Retrieved from <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/riddell-policy-and-practice-6.pdf>
- Savoie-Zajc, L., et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : Éditions du renouveau pédagogique inc (ERPI).
- Seale, J., Georgeson, J., Mamas, C. et Swain, J. (2015). Not the right kind of 'digital capital' ? An examination of the complex relationship between disabled students, their technologies and higher education institutions. *Computers and Education*, 82, 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.007>
- Seok, S., DaCosta, B., et Hodges, R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning : Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6 (5), 171-189. <http://doi.org/10.4236/jss.2018.65014>
- Skinner, M. E. (2004). College students with learning disabilities speak out : What it takes to be successful in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 17 (2), 91–104. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876005.pdf>
- Strnadov., I., H.jkov. V. et Květoňov L. (2015). Voices of university students with disabilities : inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream ? *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1080–1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. *Widening Higher Education Participation*, 135–159. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-100213-1.00009-3>
- Unia. (2006). *Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées et son protocole facultatif*. Retrieved from <https://www.unia.be/fr/legislation-et-recommandations/legislation/convention-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees>
- Unia. (2021). Le droit à l'inclusion des personnes en situation de handicap désormais dans la Constitution. Retrieved from <https://www.unia.be/fr/articles/le-droit-a-linclusion-des-personnes-en-situation-de-handicap-desormais-dans>
- Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation (9^e éd.)*. Paris, France : ESF Sciences humaines.

Annexes générales

Index des annexes

Annexe 1 – Guide d’entretien

Annexe 2 – Schématisation « Dépendre des mots des autres »

Annexe 3 – Schématisation « Vouloir exister sans s’exposer »

Annexe 4 – Schématisation « Profiter (in)justement »

Annexe 5 – Schématisation « Faire preuve d’auto-détermination »

Annexe 6 – Schématisation « Vivre la situation sanitaire »

Annexe 1 – Guide d’entretien

Guide d’entretien : « Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l’enseignement supérieur ? »

Introduction / cadrage :

Plan

- 1) Présentation et explication du contexte de l’entretien ainsi que des objectifs + accent sur l’aspect relationnel.
- 2) Questions/clarifications éventuelles.
- 3) Entrée dans l’entretien.
- 4) Clôture de l’entretien.
- 5) Débriefing.

Présentation de la recherche

Contexte : mémoire en sciences de l’éducation : « Comment les étudiants suivis par le service inclusion de la Haute École Libre Mosane vivent-ils leur scolarité dans l’enseignement supérieur ? »

Objectifs de la recherche : aider à la compréhension des étudiants suivis par le service inclusion et confronter les pratiques réelles au cadre théorique de l’inclusion, afin d’éclairer les points d’attention et les pistes envisageables pour une régulation des dispositifs par l’institution.

But de l’entretien = recueillir ton vécu d’étudiant(e) accompagné(e) par le service inclusion quant aux pratiques actuelles, mais aussi tes éventuelles attentes pour l’avenir.

Dimension éthique et relationnelle / clarification :

- précision de la position semi-directive ;
- recueil du consentement écrit du participant ;
- questions éventuelles avant de démarrer l’entretien.

Cœur de l’entretien : informations à recueillir

Consigne

Peux-tu me parler de ce que tu as vécu comme accompagnement, de ce qui a été mis en place dans le cadre de ton suivi par le service inclusion, depuis ton entrée dans l’enseignement supérieur et de la manière dont tu l’as vécu ?

Thématiques à aborder (si non-abordées spontanément)

- 1) Enseignement secondaire : As-tu bénéficié d’autres formes d’accompagnement dans l’enseignement secondaire ? Dans quelle mesure ces accompagnements/aménagements étaient-ils bénéfiques pour tes apprentissages ?
- 2) Situation sanitaire : Quel a été l’impact (favorable ou défavorable) de la situation sanitaire actuelle sur les aménagements ou accompagnements dont tu as bénéficiés ? (bien-être et apprentissage)
- 3) Difficultés persistantes : Quelles sont les difficultés que tu rencontres encore dans la poursuite de tes études ? Comment pourraient-elles être dépassées ? Vois-tu des éléments qui pourraient améliorer ton expérience d’apprentissage ?
- 4) Maintien, modification ou suppression des dispositifs existants (attentes pour l’avenir) : Qu’aurais-tu envie de voir maintenu ou de voir être modifié dans les accompagnements vécus ? Comment ?

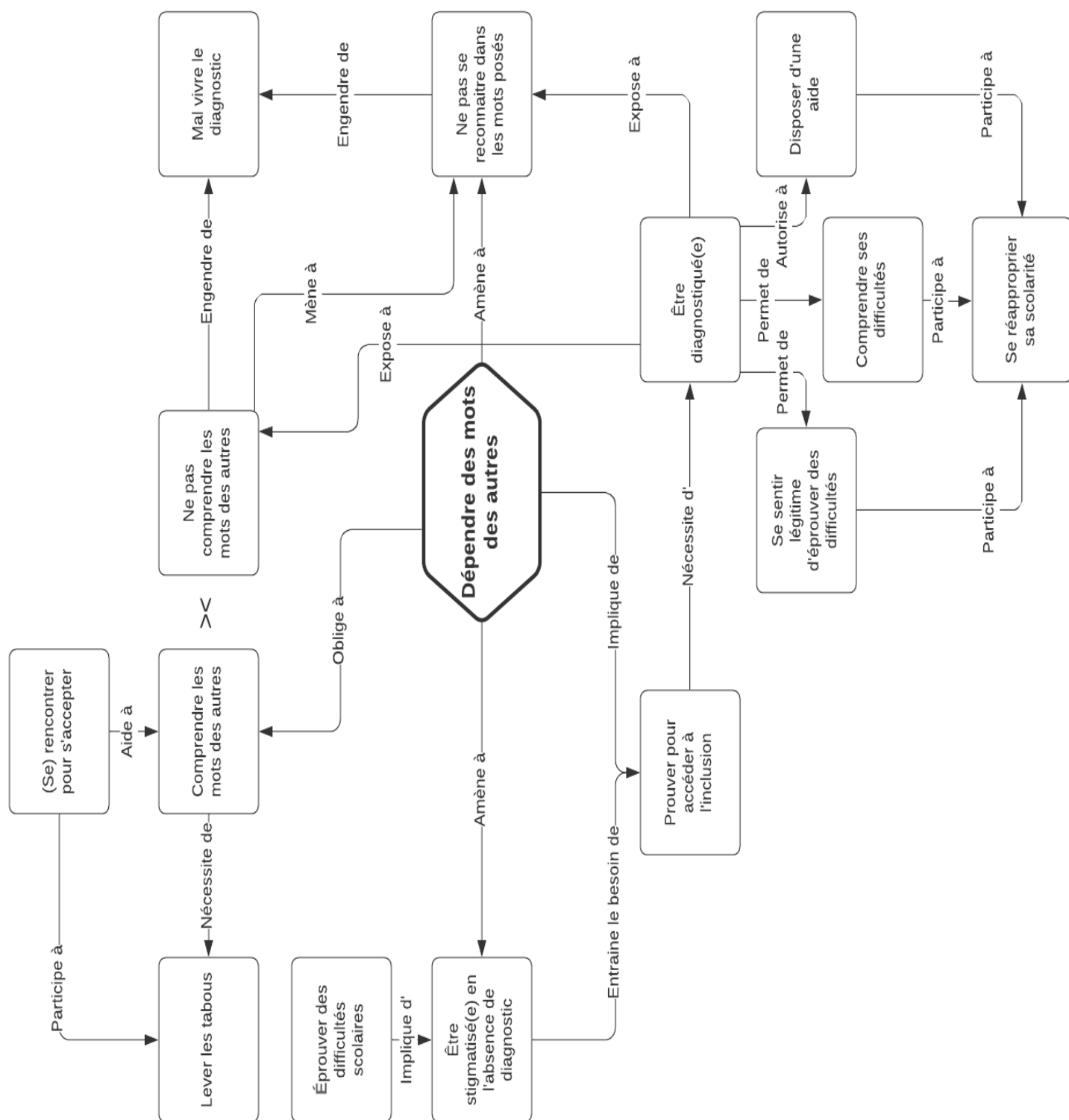
Clôture :

Y a-t-il quelque chose que tu n’as pas eu l’occasion de dire et que tu as envie de dire avant de clôturer cet échange ?

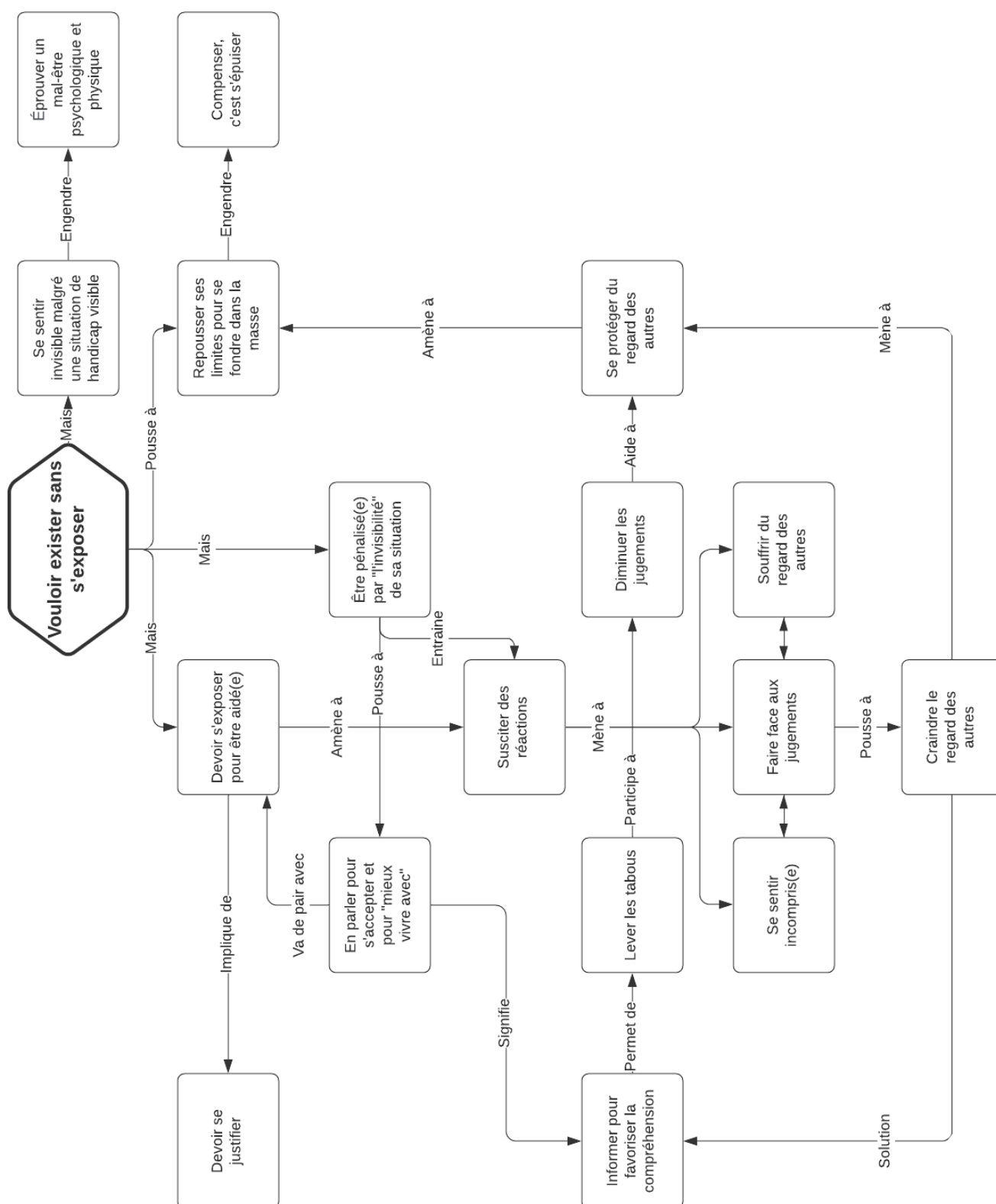
Si non, remerciements et clôture.

Débriefing.

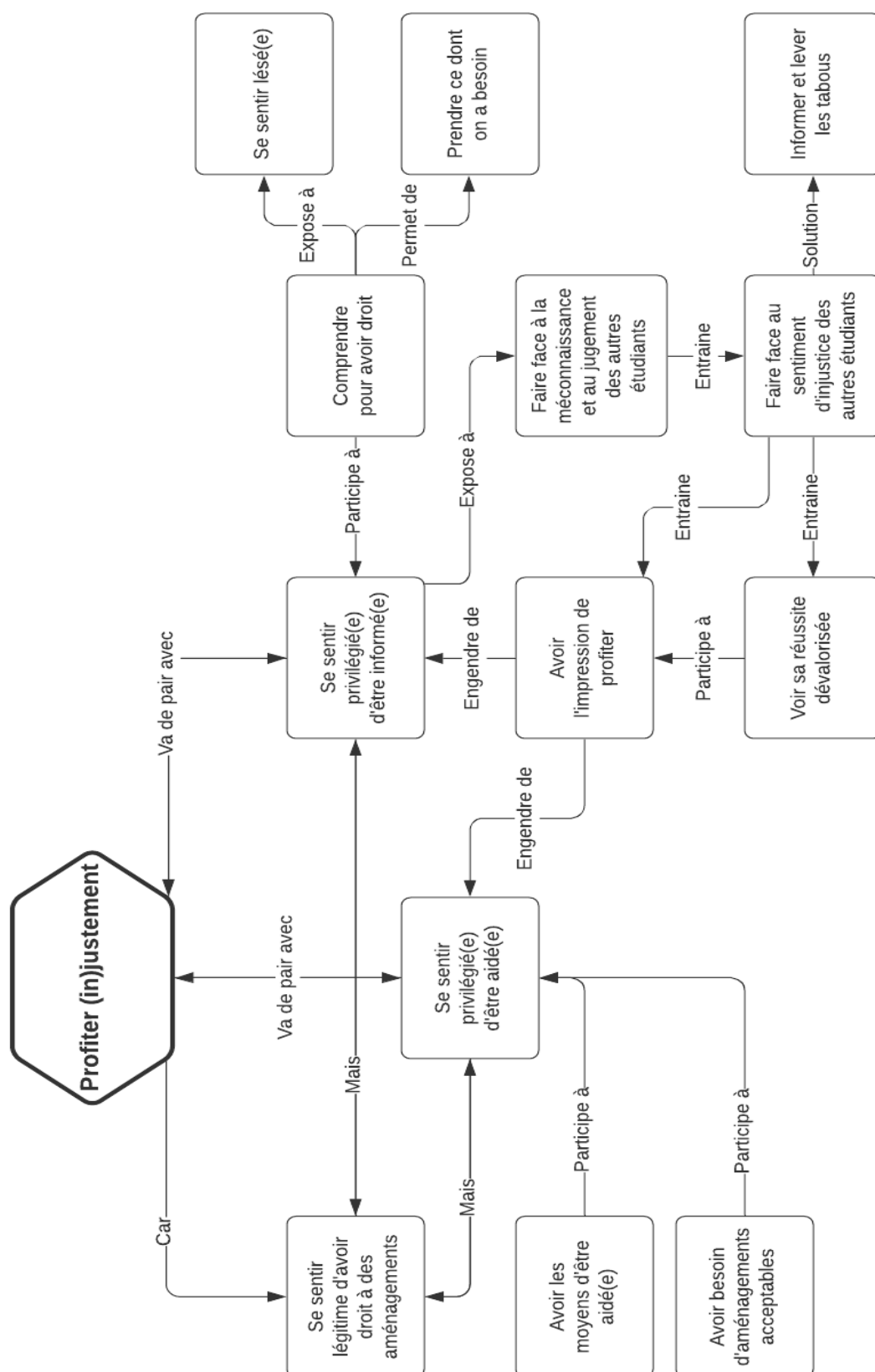
Annexe 2 – Schématisation « Dépendre des mots des autres »



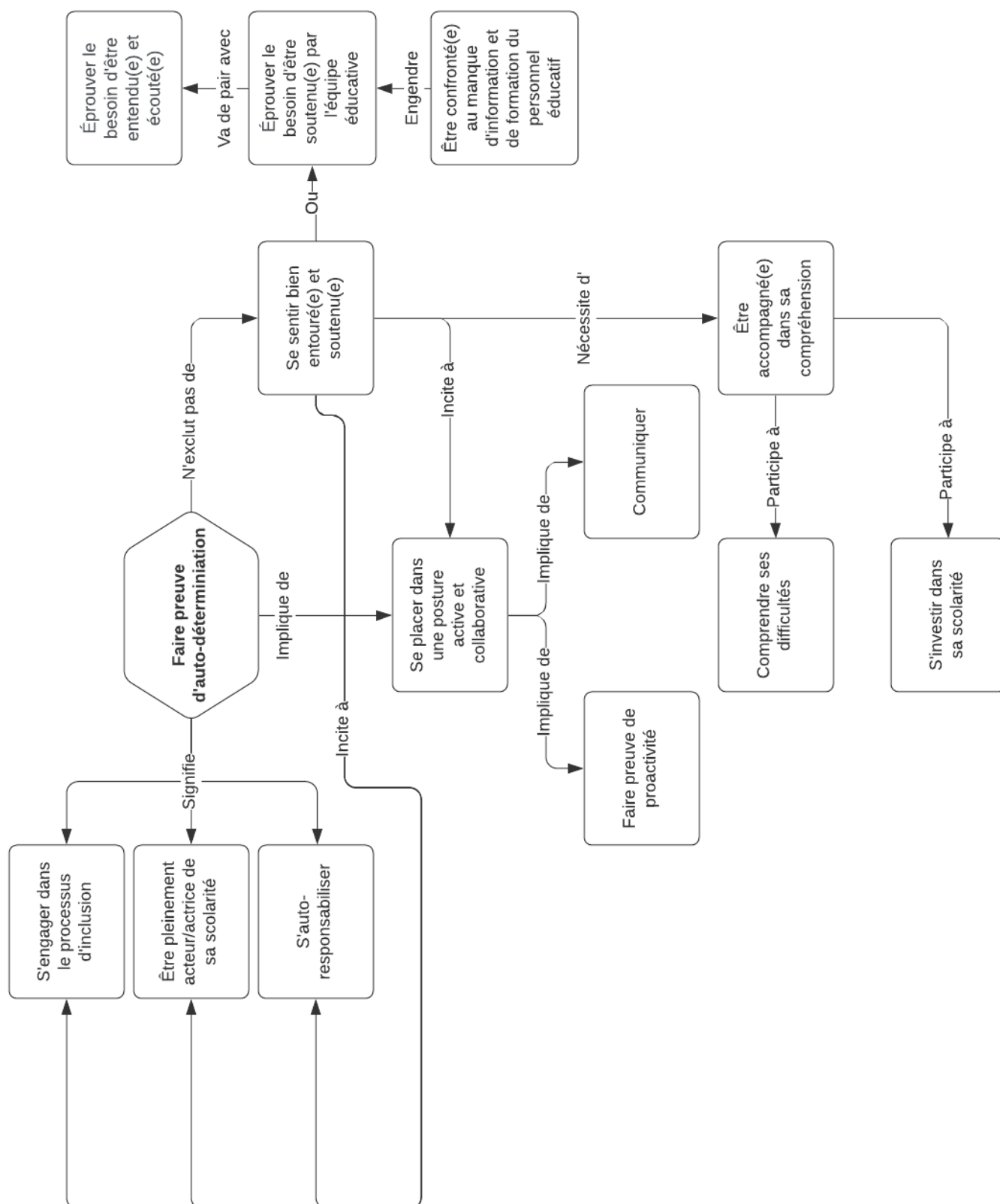
Annexe 3 – Schématisation « Vouloir exister sans s'exposer »



Annexe 4 – Schématisation « Profiter (in)justement »



Annexe 5 – Schématisation « Faire preuve d'auto-détermination »



Annexe 6 – Schématisation « Vivre la situation sanitaire »

