



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Éditorial

Pratiques à visée universelle dans le postsecondaire francophone : enjeux, état des lieux et questionnements

Auteurs

Josianne Robert, professeure, Université de Montréal, Canada,
josianne.robert@umontreal.ca

Julia Midelet, maitresse de conférences, Université de Caen, Institut
national supérieur du professorat et de l'éducation, France,
julia.midelet@unicaen.fr



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Suivant la tendance mondiale en matière d'éducation inclusive (UNESCO, 1994), les établissements postsecondaires francophones ont emboîté le pas à leurs homologues de l'éducation générale des jeunes (primaire et secondaire) en adoptant une politique inclusive. Cependant, au-delà des valeurs et des enjeux sociaux et institutionnels, la mise en œuvre de cette dernière révèle plusieurs préoccupations et défis, notamment la prise en compte au quotidien de la diversité des apprenantes et des apprenants dans l'enseignement et la mise en œuvre des services. Outre la présence de plus en plus nombreuse d'étudiantes et d'étudiants en situation de handicap¹ (ESH), la communauté étudiante s'est enrichie par la venue de personnes issues de l'immigration récente ou de l'international, racisées, de la communauté LGBTQ2+ ou ayant un rapport non traditionnel aux études : temps partiel, interruption des études ou retour à celles-ci ou dotés du statut de parents ou de travailleuses (Gouvernement du Québec, 2021). Cette hétérogénéisation de la population étudiante incite les établissements postsecondaires à délaisser l'image d'une université élitiste (Romainville, 2006) ainsi que leur représentation de l'étudiant type ou du parcours normalisé pour une vision plus inclusive (Conseil supérieur de l'éducation, 2022; Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2023).

Au Québec, le ministère de l'Enseignement supérieur (2021), dans son Plan stratégique pour la réussite 2021-2026, relève que la diversification de la population étudiante exige une adaptation des modalités d'enseignement et des services à offrir de même que davantage de flexibilité dans les parcours de formation. En France, le comité interministériel du handicap affiche son ambition de rendre les universités et les enseignements plus accessibles en direction particulièrement des ESH. Des subventions sont versées aux établissements afin d'assurer l'accessibilité des formations et d'améliorer les conditions de vie étudiante. Des formations pour le personnel enseignant se mettent également en place pour que celui-ci propose des enseignements plus inclusifs (Comité interministériel du handicap, 2023).

À la suite de l'adoption de politiques inclusives et de la mise en œuvre d'incitatifs ministériels au postsecondaire en France et au Québec, *où en est la communauté scientifique et universitaire dans la mise en œuvre de pratiques inclusives?*

Si la littérature grise s'est développée au fil des années, les études empiriques francophones sur la question des pratiques inclusives tardent au postsecondaire (Querrien et Caignon, 2023; Suau et Lambert, 2022). Comme le précise Rousseau (2020), de nombreux défis persistent quant à la mise en œuvre d'une éducation inclusive, depuis la compréhension du concept jusqu'au manque de connaissances quant à sa mise en œuvre en

¹ Qui présentent principalement un trouble de santé mentale, un trouble déficitaire de l'attention, un trouble du spectre de l'autisme (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2023).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

salle de classe, en passant par les assises et la transformation de la posture à adopter.

Ce numéro thématique vise à répondre à ce besoin émis par la communauté scientifique et universitaire francophone, notamment celle réunie autour de la question lors du dernier congrès de l'ACFAS 2024. Dans un premier temps, l'intention de ce collectif sera de donner quelques repères quant aux termes *inclusion*, *école*, *éducation inclusive*, *pratiques inclusives* ou *pratiques à visée universelle* dans le postsecondaire. Dans un second temps, il s'agira de faire état des récentes études s'intéressant aux pratiques à visée universelle dans le postsecondaire francophone en vue de documenter les pistes de recherche et d'action pour guider les établissements d'enseignement supérieur et les intervenantes et intervenants à une approche plus inclusive.

Inclusion, école ou éducation inclusive et pratiques inclusives : comment les définir?

Les termes *inclusion* et *école/éducation inclusive* sont utilisés dans les médias, les milieux associatif, scolaire, éducatif, scientifique, mais aussi social, culturel ou encore sportif. Généralement, ils sont associés à une évolution des valeurs et des pratiques, plus avant à un changement de paradigme après celui d'intégration. Par ailleurs, ces termes peuvent être utilisés comme des noms ou encore comme des adjectifs. Bon nombre de déclinaisons apparaissent selon les champs d'application (champ éducatif, médicosocial), les lieux (école, secondaire, postsecondaire) ou encore les pays. Ces termes soulèvent donc encore des questions quant à leurs définitions, leurs champs d'application, leur(s) public(s) ciblé(s) de même que leur utilisation selon les contextes.

En 2006, l'UNESCO, à travers la définition des *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*, précisait que l'inclusion devait être considérée comme un processus.

En d'autres termes, l'inclusion doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la diversité. Elle consiste à apprendre comment vivre avec la différence et comment en tirer des leçons. On en vient ainsi à regarder les différences d'une manière plus positive, comme une incitation à favoriser l'apprentissage, chez les enfants comme chez les adultes. (p. 15-16)

Il est par ailleurs précisé que des changements doivent s'opérer aussi bien dans le système éducatif que dans les établissements. En France, l'expression *école inclusive* se veut la concrétisation du droit fondamental à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap. Elle « vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs besoins partagés pour apprendre et des besoins spécifiques de certains d'entre eux » ([site internet](#), Ministère



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR]).

Près d'une décennie plus tard, l'Organisation des Nations Unies (ONU), lors du Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation (2019) insistait sur le rôle fondamental joué par les différents lieux d'éducation (établissements, écoles et autres lieux d'apprentissage) pour valoriser chaque individu en tant que membre à part entière de la société. Ainsi, comme l'indique Gardou dans un entretien avec Garel (2015) :

[L]e concept de société inclusive est utilisé en opposition à la société exclusive, qui maintient des exclusivités. Il fait l'objet de multiples déclinaisons : on parle d'éducation, d'école, et de lieux professionnels inclusifs; on souhaite des pratiques culturelles, artistiques, sportives ou touristiques inclusives; on désire des politiques, des législations, des structures et des dispositifs inclusifs; on aspire à un environnement et [à] un développement inclusif et, plus globalement, à une culture inclusive. (p. 1)

Globalement, cette « dynamique inclusive » implique de la part du personnel de s'adapter aux caractéristiques et aux besoins des apprenantes et des apprenants pour leur permettre de s'inscrire dans les programmes, des évaluations et des pratiques pédagogiques communes. Parce que cela suppose d'identifier et d'éliminer les obstacles aux apprentissages, c'est le terme d'accessibilité qui est mobilisé pour qualifier les mesures pensées et mises en œuvre. Dès 2006, la Convention relative aux droits des personnes handicapées précisait le terme :

[O]n entend par conception universelle la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui [peuvent] être utilisés par tous, dans toute la mesure du possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La conception universelle n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. (Article 2)

Par conséquent, deux types de pratiques coexistent et se complètent : d'une part se trouvent les pratiques de soutien, ou pratiques inclusives, en direction des apprenantes et des apprenants éprouvant des difficultés d'apprentissage, en référence à l'*accessible design*, visée selon laquelle il s'agit de rendre accessibles les situations d'apprentissage à quelques individus; d'autre part, il y a les pratiques préventives, ou pratiques à visée universelle, s'adressant potentiellement à l'ensemble des apprenantes et des apprenants, en référence à l'*universal design*.

Si les définitions des pratiques sont ainsi posées, que dire de leur mise en œuvre? Comment améliorer l'apprentissage en anticipant les obstacles potentiels plutôt qu'en multipliant les adaptations pédagogiques spécifiques et les remédiations personnalisées souvent coûteuses en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

temps et en énergie? Comme le précise Cèbe (2025) s'appuyant sur les propos de Tricot (2024), rendre les apprentissages accessibles à toutes et à tous nécessite d'optimiser les exigences des situations d'apprentissage tout en maintenant l'exigence des savoirs, « le sur-mesure accessible à tous permet de sortir de la logique de compensation, de remédiation réservée aux élèves éprouvant des difficultés » (p. 4).

Ce numéro thématique met en lumière l'évolution vers une approche universelle de l'éducation, les défis persistant, mais également quelques initiatives mises en œuvre pour créer un environnement d'apprentissage plus inclusif au postsecondaire. Il regroupe 12 articles issus de provinces, de pays ou d'auteurs francophones selon deux perspectives, soit institutionnelle ou étudiante. La première fait un état de la situation actuelle et des défis inhérents à la mise en œuvre de pratiques inclusives ou à visée universelle au postsecondaire. Elle propose aussi des expérimentations ou des exemples de leur application par l'établissement, la communauté enseignante ou professionnelle (p. ex. en salle de classe, dans les services, dans les politiques, les programmes ou l'accompagnement). La deuxième questionne ce qui se passe en classe, aborde l'expérience étudiante de manière générale ou spécifique et s'intéresse aux besoins ou aux effets attendus ou observés de ces pratiques du point de vue de la communauté apprenante (p. ex. perceptions, facilitateurs, obstacles, besoins ou niveau de satisfaction).

D'abord, six textes s'ancreront dans le milieu de la recherche : cinq s'attarderont au milieu de la pratique et un découle des résultats d'un projet de recherche étudiant (place à la relève).

Milieu de la recherche

Dans une optique de trajectoire étudiante, la première rubrique, « Milieu de la recherche », débute par le texte de **Isabelle Noël** et de **Ariane Paccaud** qui examine les défis de la transition vers la formation postsecondaire à partir de deux études qualitatives menées auprès de jeunes Suisses ayant des besoins éducatifs particuliers et de leurs parents. Les auteures analysent les différentes formes d'accessibilité, notamment l'accès aux formations certificatives et le maintien des aménagements nécessaires. Le texte propose des pistes pour accéder à des pratiques plus inclusives dans les programmes.

Par la suite, **Christiane Bergeron-Leclerc** collabore avec **dix collègues** pour explorer la façon dont les politiques universelles dans les établissements québécois contribuent au bien-être et à l'inclusion. À partir de 30 documents officiels du Réseau de l'Université du Québec, du modèle bioécologique et des concepts de groupes désignés et d'intersectionnalité, le collectif tente de comprendre comment ces mesures ont des répercussions sur les populations étudiante et employée, en particulier les groupes sous-représentés. Il souligne que ces politiques, bien qu'elles ne touchent pas explicitement les concepts d'équité, de diversité et d'inclusion,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

participent à créer un environnement universitaire plus équitable et sécuritaire.

Pour leur part, **Catherine Tardif, Myriam Girouard-Gagné et Julie Lane** proposent une étude de la portée sur les pratiques d'enseignement, d'évaluation et d'encadrement qui favorisent le bien-être et la santé mentale de la communauté étudiante au postsecondaire. L'analyse de 32 documents publiés dans les 10 dernières années a permis de répertorier 55 pratiques à visée universelle classées en 7 catégories, mettant en évidence l'importance des interactions entre les pairs, de l'empathie des personnes enseignantes et des rétroactions claires pour soutenir le bien-être étudiant.

Ensuite, le texte d'**Audrey Dupont, Suzie Tardif, Marilou Charron, Marco Gaudreault, Gaëlle Dupuis et Julien Archambault** s'intéresse aux représentations sociales du personnel enseignant du réseau collégial québécois, plus spécifiquement à ses rôles et responsabilités et son ouverture à ajuster ses pratiques pédagogiques à l'égard des élèves en situation de handicap. Outre la distinction entre les défis vécus par les élèves avec un handicap visible ou invisible au détriment de ces derniers, les résultats indiquent un engagement positif envers l'inclusion, mais aussi des résistances persistantes face à certaines pratiques adaptatives, notamment celles liées à l'évaluation.

Pour leur part, **Gabriel Dumouchel, Elisabeth Boily, Anne-Sophie Mailloux, Émilie Desjardins, Élisabeth Jacob et Patrick Giroux** documentent l'utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées dans les classes d'apprentissage actif (CLAAC) au sein d'une université québécoise à l'aide d'observations et d'entretiens (six enseignantes et enseignants). Cet article met en lumière la manière dont les caractéristiques des CLAAC, telles que l'aménagement flexible, les ressources technologiques et le matériel, facilitent l'emploi de méthodes actives et permettent l'intégration de méthodes plus traditionnelles, soulignant par la même occasion le pragmatisme du corps enseignant ainsi que sa capacité à s'adapter aux objectifs de cours pour favoriser la réussite des étudiants. Ainsi, les CLAAC seraient des environnements propices à l'innovation pédagogique et à une approche plus universelle au postsecondaire.

Pour conclure cette rubrique, le texte de **Josianne Robert et Hala Ounsi** dévoile les défis rencontrés par les étudiantes et étudiants en situation de handicap au Québec. De manière plus précise, l'article relève des défis majeurs liés à la déclaration du handicap et à la mise en œuvre des mesures d'aide individualisées (c.-à-d. accommodements), un processus souvent chronophage et complexe pour les ESH eux-mêmes, mais également pour le personnel administratif et enseignant. Les auteures suggèrent l'importance d'une approche plus intégrée, basée sur des pratiques d'accompagnement individuelles et universelles pour mieux soutenir cette population étudiante ainsi que sur la sensibilisation et la formation de l'ensemble de la communauté universitaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Milieu de la pratique

La deuxième rubrique, « Milieu de la pratique », s'ouvre sur la proposition du Service de soutien à l'enseignement de l'Université Laval. **Sandrine Poirier** et **Mada Lucienne Tendeng** retracent les dix ans d'efforts du Service pour promouvoir des pratiques pédagogiques universelles. Outre la description des approches, des valeurs et des phases de cet accompagnement de même que la sensibilisation à la diversité, les auteures s'intéressent aux bénéfices observés, tels que l'amélioration des pratiques enseignantes et la perception de la diversité, tout en abordant les défis et les perspectives pour une intégration transversale de l'inclusion.

La section se poursuit avec un projet de l'Université catholique de Louvain (UCLouvain), en Belgique, dont l'objectif est de promouvoir des pratiques d'enseignement plus inclusives et universelles dans l'enseignement supérieur. Pour ce faire, **Émilie Colette**, **Stéphane Colognesi**, **Jean-Baptiste Demoulin**, **Olivier Masson** et **Mariane Frenay** détaillent la mise en œuvre de cette initiative à travers trois cours pilotes, illustrant des stratégies pédagogiques diversifiées et universelles pour répondre à la diversité des étudiantes et des étudiants. Les auteurs soulignent également les enjeux liés à la sensibilisation de la communauté universitaire.

Ensuite, **Mercé Barrerra Ciurana**, **Aida Sanahuja**, **Odet Moliner** et **Mélanie Paré** proposent une initiative de recherche-action menée à l'Université Jaume I en Espagne, visant à améliorer les pratiques d'enseignement universitaire par l'application de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), en particulier pour les personnes étudiantes autistes. L'article décrit un projet collaboratif où enseignants, étudiants autistes et personnel de soutien se sont réunis pour évaluer et réviser les méthodes pédagogiques existantes. Les résultats soulignent les forces et faiblesses perçues par le personnel enseignant au regard des principes de la CUA (motivation, représentation, action et expression).

De leur côté, **Sylvie Cartier** et **Gabrielle Ross** nous présentent leur approche d'innovation pédagogique centrée sur l'apprentissage autorégulé en contexte, dans le cadre d'une troisième version d'un cours asynchrone de l'Université de Montréal. Ces auteures soulignent l'importance de prendre en compte le bagage et le contexte des apprenantes et des apprenants et discutent des retours positifs des étudiantes et étudiants concernant la flexibilité et l'autonomie, issues de pratiques à visée universelle.

Enfin, la rubrique « Milieu de la pratique » se conclut avec **Ibrahima Sory Diallo**, **Ayda Sadat Hejazian** et **Géraldine Heilporn** qui utilisent trois récits d'étudiantes ou d'étudiants inscrits aux cycles supérieurs à l'Université Laval pour examiner comment les pratiques pédagogiques universelles, basées sur la CUA, répondent à leurs besoins, notamment face aux défis linguistiques et culturels, et comment se caractérisent les différences dans le degré d'application de ces principes par le personnel



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignant. Le texte met en lumière les avantages perçus de la CUA pour l'adaptation et l'engagement des personnes étudiantes de l'international.

Place à la relève

La dernière rubrique, « Place à la relève », souligne le travail derrière la thèse professionnelle de **Julien Dalpé**. Sous la direction de **France Landry**, ce dernier a exploré les facteurs de succès, les défis et les forces des étudiantes et des étudiants des cycles supérieurs (maîtrise et doctorat) ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité. Bien que des difficultés d'organisation et de gestion du temps persistent, la créativité et la communication orale se révèlent être des forces. À la lumière de ces résultats, certaines pratiques à visée universelle viendraient soutenir les forces ou encore la réussite de cette communauté aux cycles supérieurs, notamment pour les évaluations et l'accompagnement individuel et collectif.

Conclusion

Les articles de ce numéro thématique convergent pour montrer que le postsecondaire francophone doit évoluer vers des pratiques plus universelles, passant d'une logique d'intégration à une d'inclusion. Pour que les établissements parviennent à cette logique d'inclusion, un cadre législatif solide, une volonté évidente ainsi que des politiques et des plans d'action institutionnels clairs sont nécessaires de leur part. De même, une prise de conscience accrue de la diversité étudiante, une forte adhésion de la communauté étudiante et enseignante à une approche plus universelle ou aux principes de la CUA et une formation ou un accompagnement personnalisé du personnel enseignant et administratif seront également essentiels pour permettre un environnement éducatif inclusif, c'est-à-dire qui répond aux besoins de toutes et de tous.

Bibliographie

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (2023). *Statistiques 2022-2023*.

Cèbe, S. (2025). La conception universelle de l'enseignement n'est pas un outil de prescription, c'est un outil de formation. *Diversité*, 206.

Conseil supérieur de l'éducation (2022). *Formation ordinaire : évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante au collégial*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/profil-demographique-scolaire-collegial-50-2116/>

Comité interministériel du handicap (2023). *Dossier de presse*. <https://handicap.gouv.fr/comite-interministeriel-du-handicap-du-20-septembre-2023>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Garel, J-P. (2015). La société inclusive, de quoi parlons-nous? Entretien avec Charles Gardou, *EPS, sport et handicap, Contrepied, Hors-série n°12*, Centre EPS et Société, p. 22-23. <http://www.epsetsociete.fr/La-societe-inclusive-de-quoi>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Repéré à <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite éducative*. <https://www.oresquebec.ca/dossiers/equite-diversite-et-inclusion-edi-au-coeur-de-la-reussite-etudiante/>
- Querrien, D. et Caignon, P. (2023). *La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question*. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100077ar>
- Romainville, M. (2006). Introduction. Dans *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 7-13). De Boeck Supérieur.
- Rousseau, N. (2020). *Le Modèle dynamique de changement en soutien à l'accompagnement : vers des pratiques plus inclusives*. *Formation et profession*, 28(1), 5–19. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.526>
- Suau, G. et Lambert, T. (2022). Chapitre 9. L'université comme territoire pour penser la pratique inclusive des enseignants du supérieur. Dans G. Suau (dir.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s) : Recherches en éducation* (p.139-150). Nîmes: Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.suau.2022.01.0139>
- Tricot, A. (2024). *L'accessibilité universelle en enseignement*. <https://tube-numerique-educatif.apps.education.fr/w/6pHE5nkG PcpeBgXbA8sADx>
- UNESCO (1994). *Déclaration Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (2019). *Forum international sur l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Cali (Colombie). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371096_fre