

## Vers un enseignement supérieur inclusif

Explorer les perceptions, pratiques et besoins des enseignantes et enseignants en matière de pédagogie inclusive

Murielle Martin, Sophie Serry, Sylvie Ray-Kaeser et Nevena Dimitrova

### Résumé

*L'article examine les pratiques pédagogiques dites inclusives dans un contexte d'enseignement supérieur du point de vue des enseignantes et enseignants. Fondé sur une enquête auprès du corps enseignant de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), il met en évidence l'importance accordée à ces pratiques de même que leur fréquence de mise en œuvre lors de la planification des enseignements, de l'animation des cours et de l'évaluation des apprentissages. Sont également exposés les principaux freins rencontrés et les besoins formulés afin de pouvoir les implémenter.*

### Zusammenfassung

*In diesem Artikel werden sogenannte inklusive Lehrmethoden in der Hochschulbildung aus der Sicht der Lehrkräfte untersucht. Auf der Grundlage einer Umfrage unter den Lehrkräften der Fachhochschule Westschweiz (HES-SO) wird aufgezeigt, welche Bedeutung diesen Lehrmethoden beigemessen wird und wie häufig sie bei der Planung des Unterrichts, der Durchführung von Kursen und der Bewertung der Lernenden angewendet werden. Darüber hinaus werden die wichtigsten Hindernisse sowie der Bedarf für die Umsetzung dieser Lehrmethoden dargelegt.*

**Keywords:** besoins éducatifs particuliers, corps enseignant, enseignement inclusif, enseignement supérieur, hétérogénéité, inclusion, pratiques pédagogiques / besonderer Bildungsbedarf, Heterogenität, Hochschulen, Inklusion, inklusiver Unterricht, Lehrkörper, Unterrichtspraxis

**DOI:** <https://doi.org/10.57161/r2025-03-08>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 15, 03/2025



## Introduction

En Suisse, le nombre d'étudiantes et étudiants dans l'enseignement supérieur, que ce soit à l'Université ou dans les Hautes Écoles, a plus que doublé depuis 2000 (Office fédéral de la statistique, 2025). Cette augmentation engendre une plus grande diversité de profils étudiants, incluant des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Ces dernières présentent des troubles (comme les troubles des apprentissages, le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles du spectre de l'autisme ou des troubles de la santé mentale), des déficiences (motrices ou sensorielles), des pathologies graves ou chroniques ou encore rencontrent des situations de vie particulières susceptibles d'entraver les apprentissages (telles que l'expérience migratoire, la non-maitrise de la langue d'enseignement, la parentalité ou le rôle de proches aidantes). Dans une précédente étude (Martin et al., 2025a), nous avons mis en évidence que les étudiantes et étudiants s'auto-identifiant comme présentant des BEP expriment des attentes d'amélioration concernant l'accompagnement pédagogique ainsi que les aides et aménagements proposés, tout en reconnaissant les efforts significatifs déployés dans leurs contextes de formation.

*Il ne s'agit pas de diminuer les exigences en termes de développement des compétences académiques et professionnelles dans l'enseignement supérieur, mais de proposer un environnement d'apprentissage inclusif favorisant l'atteinte des objectifs visés par les plans d'études*

L'augmentation de la diversité étudiante et des besoins spécifiques qui l'accompagnent questionne les pratiques enseignantes : quelles modalités pédagogiques pourraient permettre au plus grand nombre d'étudiantes et étudiants de réaliser les apprentissages visés ? Le champ de la pédagogie se saisit de cette interrogation en partant du postulat que la diversité est désormais la norme dans l'enseignement (Meyer et al., 2014). Deux approches théoriques permettent de soutenir la diversité et l'inclusion : la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) (PCUA, s.d.) et l'approche du Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) (RIPPH, 2025). La CUA (Rose & Meyer, 2002) promeut des pratiques pédagogiques flexibles adaptées à la diversité des apprenantes et apprenants en offrant des moyens variés de représentation, d'expression et d'engagement. Le MDH-PPH (Fougeyrollas et al., 1998 ; Fougeyrollas, 2010) permet de comprendre les situations de handicap rencontrées par les étudiantes et étudiants comme le produit de l'interaction entre leurs caractéristiques personnelles et les obstacles présents dans leur environnement de formation. Cette approche met ainsi en lumière l'importance d'adapter les contextes pour favoriser la pleine participation sociale. Il ne s'agit pas de diminuer les exigences en termes de développement des compétences académiques et professionnelles dans l'enseignement supérieur, mais de proposer un environnement d'apprentissage inclusif favorisant l'atteinte des objectifs visés par les plans d'études (CAST, 2024).

Où le corps enseignant se situe-t-il concrètement dans ces questionnements pédagogiques ? Quelle importance accorde-t-il aux pratiques pédagogiques inclusives pertinentes dans le contexte de la formation professionnalisante de niveau supérieur ? Lesquelles implémente-t-il déjà, que ce soit lors de la planification des enseignements, de l'animation des cours ou encore de l'évaluation des apprentissages ? Quels freins et besoins identifie-t-il pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion ? La présente étude a été guidée par ces questionnements.

## Méthode

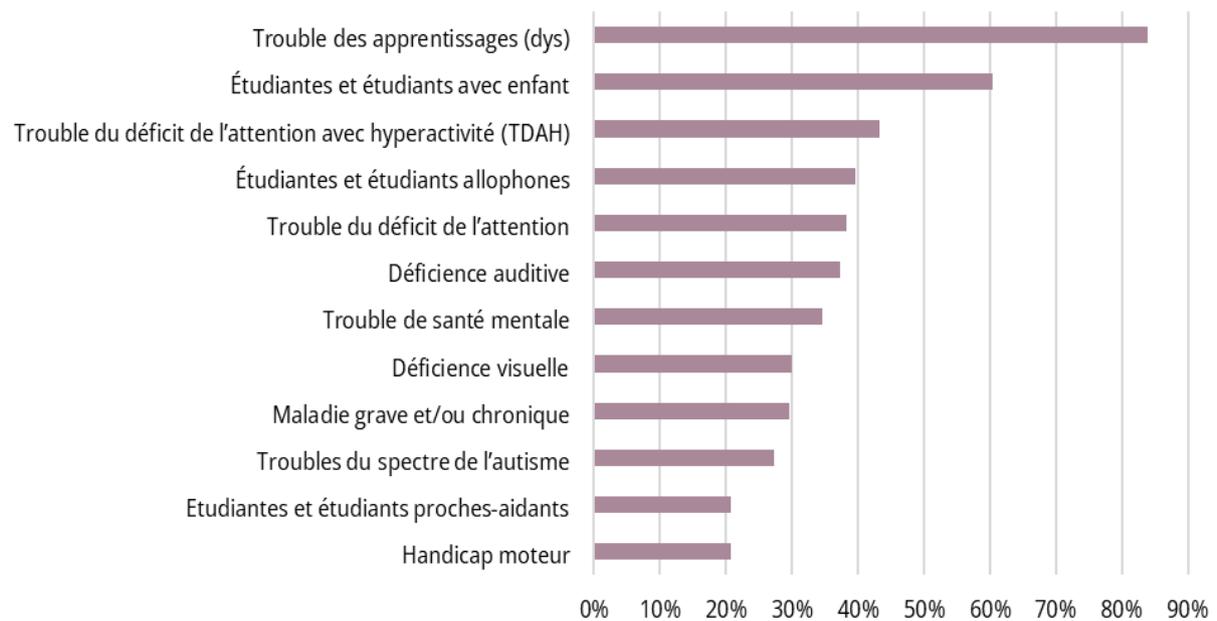
### Population

L'étude a recueilli le point de vue d'enseignantes et enseignants de la HES-SO sur leurs pratiques d'enseignement inclusives. Elle est complémentaire à une précédente étude menée du point de vue d'étudiantes et d'étudiants de la HES-SO sur le même thème (Martin et al., 2025a). Sur 428 personnes qui ont entamé l'enquête en ligne, 217 l'ont complétée. Les présentes analyses portent sur ces 217 réponses. Parmi les personnes répondantes se trouvaient 44 % de femmes et 46 % d'hommes ; 10 % n'ont pas souhaité répondre. 21 % enseignaient depuis 5 ans ou moins, 25 % depuis 5 à 10 ans, 35 % depuis 10 à 20 ans et 19 % depuis plus de 20 ans. Concernant les niveaux d'enseignement, 10 % dispensaient des cours en propédeutique, 76 % au Bachelor en première année, 78 % au Bachelor en deuxième année, 76 % au Bachelor en troisième année, 28 % au Master première année, 20 % au Master en deuxième année et 12 % à d'autres niveaux (postgrade, formation continue, etc.). Les personnes répondantes étaient issues de 25 des 28 Hautes écoles de la HES-SO représentant les six domaines de formation suivants : (1) Design et Arts visuels, (2) Économie et Services, (3) Ingénierie et Architecture, (4) Musique et Arts de la scène, (5) Santé et (6) Travail social. Les filières de formation les plus représentées étaient les suivantes : Travail social (17 % des participantes et participants), Soins infirmiers (16 %), Économie d'entreprise (8 %).

*Sur l'ensemble des personnes ayant répondu au questionnaire, 54 % avaient connaissance de l'existence d'un service de soutien aux apprentissages proposé aux étudiantes et étudiants à BEP au sein de leur Haute école*

Sur l'ensemble des personnes ayant répondu au questionnaire, 54 % avaient connaissance de l'existence d'un service de soutien aux apprentissages proposé aux étudiantes et étudiants à BEP au sein de leur Haute École et 93 % avaient déjà été confrontées à des étudiantes et étudiants présentant des BEP dans le cadre de leur activité professionnelle. La Figure 1 détaille les situations d'étudiantes et étudiants rencontrées, de la plus courante à la plus rare.

Figure 1 : Situations auxquelles les enseignantes et enseignants ayant répondu à l'enquête ont déjà été confrontés



## Procédure

Un mailing contenant l'enquête en ligne pour les enseignantes et enseignants de la HES-SO a été transmis par le rectorat de la HES-SO aux 28 Hautes Écoles, qui l'ont diffusé. Les personnes intéressées ont pu, avant d'accéder au questionnaire en ligne, prendre connaissance des objectifs de l'étude et donner leur consentement à l'utilisation des données dans le cadre de l'enquête. Le questionnaire, hébergé sur *LimeSurvey*, nécessitait environ 20 minutes pour être complété. Le protocole de l'étude a été approuvé par la **Commission d'éthique de la recherche sur l'être humain du Canton de Vaud**.

## Collecte des données

L'enquête comprenait un questionnaire de 72 items répartis en 5 sections : (1) informations démographiques (Haute École et filière d'étude, etc.), (2) connaissances des aménagements proposés et situations rencontrées, (3) évaluation de l'importance perçue de pratiques pédagogiques inclusives et de la fréquence de leur mise en œuvre, (4) freins à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives et besoins recensés, (5) accessibilité numérique des enseignements. Il comprenait des questions ouvertes et des questions fermées. Cet article se centre sur les réponses aux questions fermées des sections (1) à (4). Le questionnaire a été élaboré par les autrices de l'étude en s'appuyant notamment sur le questionnaire de Kennel et al. (2021) et sur l'approche de la CUA (CAST, 2024), adapté au contexte de la HES-SO et aux objectifs de l'étude. Le questionnaire est disponible par le lien suivant : <https://osf.io/gj346>.

## Résultats

### Quelles sont les pratiques pédagogiques inclusives jugées importantes par les enseignantes et enseignants ?

Les Tableaux 1, 2 et 3 exposent l'importance qu'accordent les enseignantes et enseignants interrogés à un certain nombre de pratiques pédagogiques inclusives. Une liste de 49 items était proposée et il s'agissait d'indiquer si la pratique citée était considérée comme importante, pas importante ou si la personne interrogée était sans avis. Pour une meilleure lisibilité des 49 items concernés, ces derniers sont organisés selon trois catégories : (1) la planification des enseignements, (2) l'animation des cours et (3) l'évaluation des apprentissages. Cette catégorisation permet d'apporter des éclairages concrets sur la pratique enseignante.

Tableau 1 : Classement par **ordre d'importance** des pratiques pédagogiques inclusives en matière de **planification des enseignements** selon les réponses des participantes et participants à l'enquête

<i>Je pense qu'il est important de...</i>	
Fournir une copie de mes présentations (fichiers PowerPoint, Word) aux étudiantes et étudiants	94 %
Mettre en ligne des versions numériques des documents utilisés en cours	91 %
Inviter les étudiantes et étudiants à BEP à venir discuter de leurs besoins avec moi	87 %
Offrir un soutien pédagogique spécifique pour les étudiantes et étudiants à BEP	84 %
Vérifier l'accessibilité de la salle de cours avant la séance	82 %
Utiliser un espace web (p. ex., Moodle) pour y déposer des documents ou comme outil de communication	82 %
Fournir le plan du cours en amont	79 %
Proposer des permanences pour répondre aux questions des étudiantes et étudiants	76 %
Fournir les slides de mes cours en amont	72 %
Permettre un échelonnement de la formation et des stages pour les étudiantes et étudiants à BEP	71 %
Adapter le format des présentations de mes cours (p. ex., changer la taille, couleur, police du texte)	68 %
Fournir des copies de mes notes de cours et schémas faits en cours aux étudiantes et étudiants	64 %
Prévoir des adaptations individuelles – spécifiques aux besoins – pour les étudiantes et étudiants à BEP	57 %
Proposer un forum d'échange entre étudiantes et étudiants	50 %
Utiliser des outils numériques pour que mon cours soit disponible dans divers formats (p. ex., en audio)	48 %
Permettre un allègement des horaires pour les étudiantes et étudiants à BEP	47 %
Déposer en ligne les notes de mes cours pour que les étudiantes et étudiants puissent y avoir accès	47 %
Permettre aux étudiantes et étudiants à BEP d'enregistrer mon cours (en audio ou vidéo)	43 %
Fournir un glossaire du vocabulaire du cours	41 %
Réduire la quantité de lectures et travaux personnels obligatoires pour les étudiantes et étudiants à BEP	20 %
Réduire le nombre de lectures et travaux pour les étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin	12 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

Le Tableau 1 indique que les enseignantes et enseignants interrogés estiment majoritairement (plus de 80 %) que la priorité est de fournir les supports de cours et ressources pédagogiques accessibles en ligne. L'accompagnement personnalisé des étudiantes et étudiants à BEP, via des temps d'échange, est également largement plébiscité, tout comme l'accessibilité des locaux. Entre 60 % et 79 % des personnes répondantes soulignent l'importance d'adapter les supports d'apprentissage, de transmettre le plan du cours à l'avance et de partager leurs notes et schémas. L'accompagnement global via des permanences proposées aux étudiantes et étudiants pour répondre à leurs questions au sujet de la matière enseignée est aussi valorisé. Les pratiques estimées comme importantes par 40 % à 59 % des enseignantes et enseignants interrogés incluent des adaptations spécifiques aux BEP, un allègement des horaires, l'enregistrement des cours, et la création d'espaces d'échange. Les pratiques jugées importantes par une minorité des enseignantes et enseignants ayant répondu au questionnaire (moins de 20 %) concernent la réduction de la charge de travail pour toutes et tous, y compris pour les étudiantes et étudiants à BEP.

**Tableau 2 : Classement par ordre d'importance des pratiques pédagogiques inclusives en matière d'animation des cours selon les réponses des participantes et participants à l'enquête (% du total des répondantes et répondants)**

<i>Je pense qu'il est important de...</i>	
Créer de multiples occasions de participation pour les étudiantes et étudiants pendant les cours	95 %
Commencer chaque cours par un aperçu / résumé des sujets qui y seront abordés	92 %
Résumer les points clés au fur et à mesure de chaque séance de cours	91 %
Faire le lien entre les points clés et les objectifs du cours au fur et à mesure de celui-ci	86 %
Présenter le contenu de mon cours dans plusieurs formats (p. ex., classe inversée, exercices pratiques)	83 %
Répéter la question d'une étudiante ou d'un étudiant à l'ensemble du groupe avant de répondre moi-même	81 %
Compléter les cours et les lectures avec des supports visuels (livres, sites web, vidéos, images, etc.)	81 %
Proposer des pauses plus régulières lors des cours	61 %
Utiliser des technologies interactives pour faciliter la participation en cours (p. ex., <i>Mentimeter</i> , <i>Miro</i> )	52 %
Offrir à l'ensemble des étudiantes et étudiants la possibilité de suivre le cours à distance (p. ex., comodal)	22 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

La grande majorité des enseignantes et enseignants a estimé important l'ensemble des pratiques pédagogiques inclusives de la catégorie « animation des cours » (Tableau 2) : favoriser la participation des étudiantes et étudiants ; proposer des rappels de la matière enseignée en début de cours et une synthèse des éléments importants en fin de cours ; faire des liens entre la matière enseignée et les objectifs visés ; proposer des modalités pédagogiques diversifiées et enrichir les ressources pédagogiques du cours par des supports visuels.

**Tableau 3 : Classement par ordre d'importance des pratiques pédagogiques inclusives en matière d'évaluation des apprentissages selon les réponses des participantes et participants à l'enquête**

<i>Je pense qu'il est important de...</i>	
Offrir des conditions d'examen adaptées (salle isolée, port de casque antibruit, examen sur ordinateur, etc.)	81 %
Adapter la façon dont les étudiantes et étudiants à BEP passent les examens (p. ex., de l'écrit à oral)	62 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants de démontrer leurs connaissances et leurs compétences de différentes manières, au-delà des tests et des examens traditionnels	67 %
Proposer plusieurs formats de l'examen (version numérique sur ordinateur, papier, etc.)	49 %
Donner accès à un dictionnaire, correcteur orthographique lors d'un examen	67 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants d'exprimer leur compréhension de multiples façons	79 %
Permettre aux étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin d'adapter la façon dont elles ou ils passent l'examen (examen oral, examen écrit, travail à rendre, etc.)	34 %
Fournir des exemples de réponses satisfaisantes d'examens	73 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à valider mon cours	32 %

Permettre aux étudiantes et étudiants à BEP d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à valider mon cours	32 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants – qu'elles et ils aient des BEP ou pas – d'utiliser les technologies (p. ex., dictionnaire / correcteur orthographique)	81 %
Accorder des délais supplémentaires aux étudiantes et étudiants à BEP pour rendre un travail / devoir	54 %
Fournir des exemples de questions d'examen	78 %
Offrir la possibilité d'échelonner un travail / devoir aux étudiantes et étudiants qui en manifestent le besoin	49 %
Faire preuve de souplesse en accordant des délais supplémentaires pour rendre un travail / devoir aux étudiantes et étudiants qui en manifestent le besoin	52 %
Permettre aux étudiantes et étudiants de soumettre des documents / travaux par voie électronique	87 %
Donner aux étudiantes et étudiants à BEP plus de temps pour passer les examens	82 %
Ne pas évaluer le niveau d'orthographe des étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin	37 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

Selon le Tableau 3, un pourcentage élevé des personnes répondantes juge important, dans le cadre des évaluations des apprentissages, l'autorisation de soumettre les travaux (p. ex., dossiers) par voie électronique ainsi que l'usage d'outils numériques comme les correcteurs orthographiques. Accorder plus de temps et adapter les conditions d'examen (salle, casque, ordinateurs, etc.) spécifiquement pour les étudiantes et étudiants à BEP sont des mesures largement soutenues par les enseignantes et enseignants interrogés. Entre 60 % et 79 % des personnes interrogées appuient l'idée de diversifier les modes d'évaluation des apprentissages, de fournir des exemples d'examens réussis, et d'adapter les examens. Les pratiques considérées comme moyennement importantes (40 % à 59 %) concernent l'octroi de délais supplémentaires pour les travaux à domicile et la possibilité de proposer différents formats d'examen. Les pratiques estimées importantes par une minorité d'enseignantes et enseignants interrogés (moins de 40 %) sont la non-évaluation de l'orthographe sur demande des étudiantes et étudiants, le choix de la forme d'évaluation par les étudiantes et étudiants, et la prise en compte d'activités d'évaluation continues validées en cours de semestre dans la note finale.

### Quelles sont les pratiques pédagogiques inclusives adoptées par les enseignantes et enseignants ?

Les Tableaux 4, 5 et 6 présentent les pratiques pédagogiques inclusives fréquemment mises en œuvre par les enseignantes et enseignants interrogés. La même liste que précédemment était proposée et il s'agissait d'indiquer la fréquence de leur application : la plupart du temps, peu ou jamais. Pour faciliter la lecture, ces pratiques sont à nouveau organisées selon les trois mêmes catégories que précédemment et seul le pourcentage indiquant les pratiques les plus couramment mises en place a été retenu.

**Tableau 4:** Classement en fonction de la **fréquence** d'utilisation des pratiques pédagogiques inclusives en matière de **planification des enseignements** selon les réponses des participantes et participants à l'enquête

<i>Je l'applique la plupart du temps</i>	
Fournir une copie de mes présentations (fichier PowerPoint, Word) aux étudiantes et étudiants	93 %
Mettre en ligne des versions numériques des documents utilisés en cours	90 %
Prévoir des adaptations individuelles – spécifiques aux besoins – pour les étudiantes et étudiants à BEP	81 %
Utiliser un espace web (p. ex., Moodle) pour y déposer des documents ou comme outil de communication	76 %

Fournir le plan du cours en amont	75 %
Fournir les slides de mes cours en amont	71 %
Inviter les étudiantes et étudiants à BEP à venir discuter de leurs besoins avec moi	57 %
Fournir des copies de mes notes de cours et des schémas faits en cours aux étudiantes et étudiants	53 %
Déposer en ligne les notes de mes cours pour que les étudiantes et étudiants puissent y avoir accès	42 %
Proposer des permanences pour répondre aux questions des étudiantes et étudiants	40 %
Adapter le format des présentations de mes cours (p. ex., changer la taille, couleur, police du texte)	35 %
Offrir un soutien pédagogique spécifique pour les étudiantes et étudiants à BEP	30 %
Vérifier l'accessibilité de la salle de cours avant la séance	30 %
Proposer un forum d'échange entre étudiantes et étudiants	30 %
Permettre un échelonnement de la formation et des stages pour les étudiantes et étudiants à BEP	21 %
Permettre aux étudiantes et étudiants à BEP d'enregistrer mon cours (audio ou vidéo)	21 %
Fournir un glossaire du vocabulaire du cours	17 %
Utiliser des outils numériques pour mon cours soit disponible dans divers formats (p. ex., en audio)	16 %
Permettre un allègement des horaires pour les étudiantes et étudiants à BEP	12 %
Réduire la quantité de lectures et travail personnel obligatoires pour les étudiantes et étudiants à BEP	6 %
Réduire le nombre de lectures et travaux pour les étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin	5 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

Les mesures les plus couramment mises en œuvre en termes de planification des enseignements (plus de 80 %) concernent la mise à disposition des supports de cours et documents en ligne, ainsi que les adaptations spécifiques pour les étudiantes et étudiants (Tableau 4). Entre 70 % et 79 % déclarent utiliser une plateforme numérique pour partager les ressources et communiquer, et fournir le plan du cours ainsi que les supports à l'avance. Les pratiques moyennement appliquées (40 % à 57 %) incluent l'invitation des étudiantes et étudiants à BEP à discuter de leurs besoins, la mise en ligne de notes et schémas ainsi que l'organisation de permanences. Moins de 39 % des personnes répondantes adaptent réellement leurs supports, offrent un soutien pédagogique ciblé, ou mettent en place un forum d'échange. Seuls 21 % du corps enseignant de notre étude permet l'enregistrement des cours ou l'échelonnement des formations. Très peu (moins de 20 %) proposent un glossaire, utilisent des outils pour l'accessibilité ou allègent les horaires et les charges de travail.

**Tableau 5 : Classement par fréquence d'utilisation des pratiques pédagogiques inclusives en matière d'animation des cours selon les réponses des participantes et participants à l'enquête**

<i>Je l'applique la plupart du temps</i>	
Créer de multiples occasions de participation pour les étudiantes et les étudiants pendant les cours	88 %
Commencer chaque cours par un aperçu / résumé des sujets qui y seront abordés	83 %
Résumer les points clés au fur et à mesure de chaque séance de cours	81 %
Compléter les cours et les lectures avec des supports visuels (livres, sites web, vidéos, images, etc.)	71 %

Faire le lien entre les points clés et les objectifs du cours au fur et à mesure de celui-ci	70 %
Présenter le contenu de mon cours dans plusieurs formats (p. ex., classe inversée, exercices pratiques)	69 %
Répéter la question d'une étudiante ou d'un étudiant à l'ensemble du groupe avant de répondre moi-même	69 %
Proposer des pauses plus régulières lors des cours	32 %
Utiliser des technologies interactives pour faciliter la participation en cours (p. ex., <i>Mentimeter</i> , <i>Miro</i> )	29 %
Offrir à l'ensemble des étudiantes et étudiants la possibilité de suivre le cours à distance (p. ex., comodal)	5 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

Le Tableau 5 indique que les mesures les plus mobilisées pendant l'animation des cours (plus de 80 %) consistent à encourager activement la participation des étudiantes et étudiants, à introduire chaque séance par un résumé du contenu à venir et à conclure par un récapitulatif. Entre 60 % et 79 % des personnes répondantes déclarent utiliser des supports visuels complémentaires (livres, vidéos, sites, etc.), faire le lien entre objectifs et contenus, varier les formats pédagogiques (classe inversée, travaux en groupe, etc.) et répéter les questions avant d'y répondre. Les pratiques moins répandues (moins de 39 %) incluent l'organisation de pauses régulières et l'utilisation de technologies interactives pour stimuler la participation. Enfin, la possibilité de suivre les cours à distance est très rarement mise en place (5 %).

*Tableau 6: Classement en fonction de la **fréquence d'utilisation** des pratiques pédagogiques inclusives en matière d'évaluation des apprentissages selon les réponses des participantes et participants à l'enquête*

<i>Je l'applique la plupart du temps</i>	
Permettre aux étudiantes et étudiants de soumettre des documents / travaux par voie électronique	85 %
Donner aux étudiantes et étudiants à BEP plus de temps pour passer les examens	81 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants – qu'elles et ils aient des BEP ou pas – d'utiliser les technologies (p. ex., dictionnaire/correcteur orthographique)	69 %
Fournir des exemples de questions d'examen	66 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants d'exprimer leur compréhension de multiples façons	55 %
Fournir des exemples de réponses satisfaisantes d'examens	53 %
Offrir des conditions d'examen adaptées (salle isolée, port de casque antibruit, examen sur ordinateur, etc.)	46 %
Faire preuve de souplesse en accordant des délais supplémentaires pour rendre un travail / devoir aux étudiantes et étudiants qui en manifestent le besoin	46 %
Donner accès à un dictionnaire/correcteur orthographique lors d'un examen	42 %
Accorder des délais supplémentaires aux étudiantes et étudiants à BEP pour rendre un travail/devoir	42 %
Ne pas évaluer le niveau d'orthographe des étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin	39 %
Offrir la possibilité d'échelonner un travail / devoir aux étudiantes et étudiants qui en manifestent le besoin	38 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants de démontrer leurs connaissances et leurs compétences de différentes manières, au-delà des tests et des examens traditionnels	37 %
Adapter la façon dont les étudiantes et étudiants à BEP passent les examens (p. ex., de l'écrit à l'oral)	27 %
Proposer plusieurs formats d'examen (version numérique sur ordinateur, papier, etc.)	20 %

Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à valider mon cours	14 %
Permettre aux étudiantes et étudiants à BEP d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à valider mon cours	14 %
Permettre aux étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin d'adapter la façon dont elles ou ils passent l'examen (examen oral, examen écrit, travail à rendre, etc.)	13 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

Selon le Tableau 6, parmi les pratiques pédagogiques inclusives les plus mobilisées sur le plan de l'évaluation des apprentissages (plus de 80 %), figurent la soumission électronique des travaux et l'octroi de temps supplémentaire pour les examens. Entre 60 % et 79 % des personnes répondantes autorisent l'usage de technologies (dictionnaires, correcteurs) et présentent des exemples de questions d'examen. Les mesures moyennement mises en œuvre (40 % à 59 %) incluent la diversification des modalités d'évaluation pour démontrer la compréhension (oral, écrit, travaux à effectuer, etc.), la fourniture d'exemples de bonnes réponses, des conditions d'examen adaptées (p. ex., proposer un examen oral à la place d'un examen écrit) et des délais supplémentaires pour les étudiantes et étudiants à BEP. Les pratiques les moins appliquées (moins de 39 %) concernent la non-évaluation de l'orthographe sur demande, l'échelonnement des travaux, l'adaptation des modalités d'examen (oral/écrit) et les formats multiples. Seules de faibles proportions (entre 8 % et 14 %) autorisent les travaux supplémentaires comptabilisés dans la note finale, y compris pour les étudiantes et étudiants à BEP (p. ex., un travail écrit complémentaire).

### Quels sont les freins et les besoins identifiés par les enseignantes et enseignants pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives ?

Le Tableau 7 met en évidence deux principaux freins à la mise en place de pratiques inclusives : le manque de ressources (73 %) et de temps (69 %). Des préoccupations concernant l'équité au niveau des évaluations (59 %) et la possibilité d'atteindre les objectifs de formation (54 %) sont également largement partagées.

*Tableau 7 : Classement par ordre d'importance des freins à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives dans leur enseignement selon les réponses des participantes et participants à l'enquête*

Quels seraient les freins à la mise en place d'aménagements de vos enseignements ?	
Ne pas avoir les ressources (financières, matérielles, humaines, etc.) nécessaires	73 %
Ne pas avoir le temps de le faire	69 %
Ne pas pouvoir évaluer les étudiantes et étudiants de manière équitable	59 %
Ne pas pouvoir permettre aux étudiantes et étudiants de satisfaire aux exigences de la formation	54 %
Ne pas pouvoir répondre à toutes les demandes des étudiantes et étudiants	52 %
Ne pas connaître les besoins des étudiantes et étudiants	51 %
Ne pas savoir comment le faire	38 %
Ne pas pouvoir maintenir une bonne qualité et une clarté de cours	25 %
Ne pas savoir par où commencer	17 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

Le Tableau 8 expose quant à lui les ressources dont les enseignantes et enseignants auraient besoin afin de proposer des enseignements plus inclusifs. Les besoins prioritaires pour favoriser l'inclusion concernent surtout des moyens concrets : heures supplémentaires (69 %) et collaboration avec les responsables des aménagements (63 %). Des besoins en formation (44 %) et en soutien humain (assistantes et assistants, pairs, personnes expertes) sont également fortement exprimés.

*Tableau 8 : Classement par ordre d'importance des besoins nécessaires à la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives dans leurs enseignements selon les participantes et participants à l'enquête*

<i>De quoi auriez-vous besoin pour la mise en place d'aménagements dans vos cours afin de favoriser l'inclusion des étudiantes et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers ?</i>	
Heures contractualisées supplémentaires	69 %
Collaboration avec les personnes responsables de la mise en place des aménagements	63 %
Formation (p. ex., DevPro)	44 %
Soutien d'une assistante ou d'un assistant	43 %
Communauté de pratique entre enseignantes et enseignants	43 %
Échange avec les étudiantes et étudiants (relayé par une association d'étudiantes et étudiants)	42 %
Reconnaissance par l'institution (p. ex., cours labellisé inclusif)	40 %
Coaching d'expertes et experts	36 %
Ressources financières	26 %
Ressources (p. ex., articles, livres, sites web, tutoriels, ressources informatiques)	23 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants

## Discussion

Les résultats de cette étude mettent en évidence un écart parfois significatif entre l'importance accordée par des enseignantes et enseignants de la HES-SO à certaines pratiques pédagogiques inclusives et leur réelle mise en œuvre (voir Tableau 9 en *Annexe*). Ce décalage s'observe notamment dans des pratiques considérées comme importantes, mais peu appliquées, telles que l'offre d'un soutien pédagogique spécifique pour les étudiantes et étudiants à BEP, la vérification de l'accessibilité des salles de cours ou encore l'échelonnement de la formation (ce dernier n'étant généralement pas du ressort du corps enseignant). Ces mesures présentent un écart supérieur à 50 %, ce qui souligne des zones de tension majeures entre intentions et pratiques. Des écarts notables mais plus modérés (entre 30 et 36 %) sont constatés pour des pratiques telles que l'adaptation du format des présentations de cours et des modalités d'évaluations, l'usage d'outils numériques accessibles ou la disponibilité pour répondre aux besoins spécifiques des étudiantes et étudiants. Finalement, deux mesures jugées moyennement importantes, la mise à disposition d'un glossaire et l'enregistrement des cours montrent également un écart moyen (entre 20 et 25 %).

*Les écarts présentés ci-dessus traduisent souvent une volonté de faire, mais limitée par divers obstacles structurels et organisationnels*

Les écarts présentés ci-dessus traduisent souvent une volonté de faire, mais limitée par divers obstacles structurels et organisationnels. Dans notre étude, les freins identifiés à la mise en œuvre concrète de pratiques inclusives sont principalement institutionnels : absence de directives claires assorties de mesures concrètes pour les accompagner (heures contractualisées, reconnaissance institutionnelle, ressources financières, etc.), manque de collaboration avec

les services dédiés, manque de soutien pédagogique, ainsi que des peurs liées à la normalisation des adaptations (effet domino, complexification des dispositifs, etc.). Ces constats rejoignent ceux de la littérature (Kennel et al., 2021 ; Segon et al., 2017), qui insistent sur l'importance d'un cadre de gouvernance clair, soutenant et cohérent. Les enseignantes et enseignants expriment également des besoins concrets : du temps dédié, des formations ciblées sur les pratiques inclusives, un soutien pédagogique continu ainsi qu'un dialogue plus structuré avec les directions et le corps étudiant.

Un deuxième niveau d'analyse indique que certaines pratiques bénéficient d'une forte cohérence entre leur importance perçue et leur mise en œuvre concernant : la planification des enseignements (mise en ligne de documents de cours, mise à disposition à l'avance du plan du cours, etc.) ; l'enseignement (rappels réguliers des notions importantes, modalités interactives, supports visuels inclusifs, etc.) ; et l'évaluation des apprentissages (mise à disposition d'exemples de questions d'examen, temps supplémentaire pour les personnes ayant des BEP, possibilité de rendre les travaux par voie électronique, etc.). Ces éléments témoignent d'une volonté réelle d'inclusion, dès lors que les mesures sont perçues comme réalisables et suffisamment encadrées.

*La présente étude met en relief une sensibilité marquée du corps enseignant de la HES-SO vis-à-vis de l'inclusion dans les enseignements ainsi qu'un certain nombre de pratiques pédagogiques inclusives déjà largement appliquées*

Enfin, certaines mesures, jugées peu importantes et peu mises en œuvre (moins de 20 %), concernent principalement des ajustements perçus comme radicaux, tels que la réduction de la charge de travail ou l'évaluation différenciée de l'orthographe. Ces données révèlent un consensus sur les limites acceptables des pratiques pédagogiques inclusives, notamment en lien avec la crainte d'un impact sur la qualité de la formation, l'égalité de traitement ou l'atteinte des compétences professionnelles visées.

Par ailleurs, il convient de souligner que les résultats de cette étude reposent sur des données déclaratives, susceptibles de refléter davantage des intentions que des pratiques réelles. Une approche complémentaire, mobilisant des observations sur le terrain et des entretiens, permettrait d'affiner l'analyse des pratiques effectives. De plus, la mise en regard avec les besoins exprimés par les étudiantes et étudiants serait précieuse pour identifier les convergences et les divergences entre le corps enseignant et le corps étudiant, et ajuster les priorités institutionnelles en faveur d'une culture inclusive partagée. Ce dernier aspect fera l'objet d'un prochain article.

## **Conclusion : vers des pratiques pédagogiques plus inclusives ?**

La présente étude met en relief une sensibilité marquée du corps enseignant de la HES-SO vis-à-vis de l'inclusion dans les enseignements ainsi qu'un certain nombre de pratiques pédagogiques inclusives déjà largement appliquées. Elle révèle également des écarts parfois notables entre l'importance accordée à certaines pratiques pédagogiques inclusives et leur mise en œuvre effective, qui demeure à ce jour encore en développement. Ce second constat appelle une action collective, car l'inclusion ne peut reposer uniquement sur les épaules du corps enseignant. Elle requiert également l'engagement coordonné des directions, des responsables de filière, des services de soutien, mais aussi des étudiantes et étudiants.

*Il ne s'agit pas de proposer des formations « au rabais », mais bien de diversifier les chemins pour atteindre les objectifs d'apprentissage et les compétences visées par les cursus de formation*

L'un des enjeux clés soulevés par cette recherche consiste à rappeler que l'inclusion ne s'oppose pas aux exigences académiques ni aux attentes envers les étudiantes et les étudiants. Il ne s'agit pas de proposer des formations « au rabais », mais bien de diversifier les chemins pour atteindre les objectifs d'apprentissage et les compétences visées par les cursus de formation. Nous avons dans ce sens constaté que des pratiques perçues comme plus radicales suscitaient peu l'adhésion du corps enseignant.

Les résultats de cette étude mettent en lumière plusieurs pistes d'action concrète à destination, notamment des directions des Hautes Écoles pour soutenir les pratiques pédagogiques inclusives dans l'enseignement supérieur.

- Maintenir et valoriser les pratiques pédagogiques déjà en place, notamment la mise à disposition des supports de cours et l'adaptation des examens pour les étudiantes et étudiants à BEP.
- Encourager les pratiques faciles à mettre en œuvre, comme les rappels en début de cours, les synthèses en fin de séance ou l'usage de supports visuels.
- Renforcer la formation continue sur les besoins éducatifs particuliers et les pratiques pédagogiques inclusives.
- Développer une politique institutionnelle claire, avec des lignes directrices, des ressources dédiées, une communication efficace et des personnes référentes.
- Favoriser la flexibilité des cursus et modalités d'évaluation, en maintenant des standards académiques exigeants.

Pour les personnes désireuses d'approfondir cette thématique, un ouvrage issu de la recherche présentée dans cet article – *Diversité et réussite dans l'enseignement supérieur : Conseils pour la communauté étudiante, enseignante et les directions* – propose des pistes de réflexion et d'action pratiques destinées à l'ensemble des actrices et acteurs de l'enseignement supérieur (Martin et al., 2025b).

## Autrices



Murielle Martin

Maitresse d'enseignement et de recherche  
Haute École de travail social et de la santé  
(HETSL I HES-SO)

[murielle.martin@hetsl.ch](mailto:murielle.martin@hetsl.ch)



Sophie Serry

Conseillère pédagogique et responsable  
d'équipe conseil-formation-évaluation  
Centre de soutien à l'enseignement,  
Université de Lausanne

[sophie.serry@unil.ch](mailto:sophie.serry@unil.ch)



Sylvie Ray-Kaeser

Professeure associée  
Haute École de travail social et de la santé  
(HETSL I HES-SO)

[sylvie.ray@hetsl.ch](mailto:sylvie.ray@hetsl.ch)



Nevena Dimitrova

Professeure associée  
Haute École de travail social et de la santé  
(HETSL I HES-SO)

[nevena.dimitrova@hetsl.ch](mailto:nevena.dimitrova@hetsl.ch)

## Références

- CAST (2024). *Directives de la conception universelle de l'apprentissage, version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile : transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- CAST (2025). *Until learning has no limits*. <https://www.cast.org>
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Coté, J., & Saint-Michel, G. (1998). *Processus de Production du Handicap, Classification québécoise*. Réseau International sur le Processus de Production du Handicap.
- Kennel, S., Guillon, S., Caublot, M., & Rohmer, O. (2021). La pédagogie inclusive : représentations et pratiques des enseignants à l'université. *La nouvelle revue – éducation et société inclusives*, pp. 23-45. <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-3-page-23?lang=fr&tab=texte-integral>
- Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaesler, S., & Serry, S. (2025a). Vers un enseignement supérieur inclusif : identifier et répondre aux défis des étudiantes et étudiants à besoins éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 15(02), 49-58. <https://doi.org/10.57161/r2025-02-08>
- Martin, M., Dimitrova, N., Ray-Kaesler, S., Langwieser, L., Serry, S., Chaman, S., & Forcella, A. (2025b). *Diversité et réussite dans l'enseignement supérieur. Conseils pour la communauté étudiante, enseignante et les directions*. DevPro HES-SO. [https://www.hetsl.ch/fileadmin/user\\_upload/ecole/egalite-diversite/Livre\\_DiversiteReussite\\_light.pdf](https://www.hetsl.ch/fileadmin/user_upload/ecole/egalite-diversite/Livre_DiversiteReussite_light.pdf)
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Office fédéral de la statistique (2025). *Degré tertiaire – Hautes écoles* <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-tertiaire-hautes-ecoles.html>
- Projet Conception Universelle de l'Apprentissage [PCUA]. (s.d.). *Introduction à la conception universelle de l'apprentissage*. <https://pcua.ca/cua/introduction>
- Réseau international sur le Processus de production du handicap [RIPPH]. (2025). *Le modèle*. <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele>
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Segon, M., Brisset, L., & Le Roux, N. (2017). Des aménagements satisfaisants, mais insuffisants ? Les expériences contrariées de la compensation du handicap à l'université. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 117-129. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0117>

## Annexe

Les pratiques pédagogiques inclusives sont organisées en trois catégories (Planifier les enseignements, Animer les cours et Évaluer les apprentissages). Les colonnes 2 et 3 reprennent les résultats présentés dans les Tableaux 1 à 6 et la dernière colonne indique, en ordre décroissant, le pourcentage d'écart entre les pratiques jugées importantes par les personnes et la fréquence à laquelle elles les appliquent.

*Tableau 9 : Écarts entre l'importance accordée à des pratiques pédagogiques inclusives et leur mise en œuvre selon les participantes et participants à l'enquête*

Planifier les enseignements	Je pense qu'il est important de...	Je l'applique la plupart du temps	Écart
Offrir un soutien pédagogique spécifique pour les étudiantes et étudiants à BEP	84 %	30 %	54 %
Vérifier l'accessibilité de la salle de cours pour une étudiante ou un étudiant en situation de handicap avant la séance	82 %	30 %	52 %
Permettre un échelonnement de la formation et des stages pour les étudiantes et étudiants à BEP	71 %	21 %	50 %
Proposer des permanences pour répondre aux questions des étudiantes et étudiants	76 %	40 %	36 %
Permettre un allègement des horaires pour les étudiantes et étudiants à BEP	47 %	12 %	35 %
Adapter le format des présentations de mes cours (p. ex., changer la taille, la couleur ou la police du texte)	68 %	35 %	33 %
Utiliser des outils numériques pour que le contenu de mon cours puisse être disponible dans divers formats (p. ex., en format audio)	48 %	16 %	32 %
Inviter les étudiantes et étudiants à BEP à venir discuter de leurs besoins avec moi	87 %	57 %	30 %
Fournir un glossaire du vocabulaire du cours	41 %	17 %	24 %
Permettre aux étudiantes et étudiants à BEP d'enregistrer mon cours (en audio ou vidéo)	43 %	21 %	22 %
Proposer un forum d'échange entre étudiantes et étudiants	50 %	30 %	20 %
Réduire la quantité de lectures et travaux personnels obligatoires pour les étudiantes et étudiants à BEP	20 %	6 %	14 %
Fournir des copies de mes notes de cours et des schémas faits en cours à l'ensemble des étudiantes et étudiants	64 %	53 %	11 %
Réduire la quantité de lectures et travaux personnels obligatoires pour les étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin	12 %	5 %	7 %

Utiliser un espace web (p. ex., site web de ma Haute École, <i>Moodle</i> ) pour y déposer des documents ou comme outil de communication	82 %	76 %	6 %
Déposer en ligne les notes de mes cours pour que l'ensemble des étudiantes et étudiants puissent y avoir accès	47 %	42 %	5 %
Fournir le plan du cours en amont	79 %	75 %	4 %
Fournir les slides de mes cours en amont	72 %	71 %	1 %
Mettre en ligne des versions numériques des documents utilisés en cours pour l'ensemble des étudiantes et étudiants	91 %	90 %	1 %
Fournir une copie de mes présentations (fichiers PowerPoint, Word) à l'ensemble des étudiantes et étudiants	94 %	93 %	1 %
Prévoir des adaptations individuelles – spécifiques aux besoins – pour les étudiantes et étudiants à BEP	57 %	81 %	– 24 %

Animer les cours	<i>Je pense qu'il est important de...</i>	<i>Je l'applique la plupart du temps</i>	Écart
Proposer des pauses plus régulières lors des cours	61 %	32 %	29 %
Utiliser des technologies interactives pour faciliter la communication et la participation en cours (p. ex., <i>Mentimeter</i> , <i>Miro</i> )	52 %	29 %	23 %
Offrir à l'ensemble des étudiantes et étudiants la possibilité de suivre le cours à distance (p. ex., comodal)	22 %	5 %	17 %
Faire le lien entre les points clés et les objectifs du cours au fur et à mesure de celui-ci	86 %	70 %	16 %
Présenter le contenu de mon cours dans plusieurs formats (p. ex., classe inversée, exercices pratiques, travail en petits groupes)	83 %	69 %	14 %
Répéter la question d'une étudiante ou un étudiant à l'ensemble du groupe avant de répondre moi-même	81 %	69 %	12 %
Compléter les cours et les lectures avec des supports visuels (livres, sites web, vidéos, images, etc.)	81 %	71 %	10 %
Résumer les points clés au fur et à mesure de chaque séance de cours	91 %	81 %	10 %
Commencer chaque cours par un aperçu / résumé des sujets qui y seront abordés	92 %	83 %	9 %
Créer de multiples occasions de participation pour les étudiantes et étudiants pendant les cours	95 %	88 %	7 %

Évaluer les apprentissages	<i>Je pense qu'il est important de...</i>	<i>Je l'applique la plupart du temps</i>	Écart
Offrir des conditions d'examen adaptées (salle isolée, port de casque antibruit, examen sur ordinateur, etc.)	81 %	46 %	35 %
Adapter la façon dont les étudiantes et étudiants à BEP passent les examens (p. ex., transformer un examen écrit en un examen oral)	62 %	27 %	35 %
Permettre aux étudiantes et étudiants de démontrer leurs connaissances et compétences de diverses manières, au-delà des tests et examens traditionnels	67 %	37 %	30 %
Proposer plusieurs formats de l'examen (version numérique sur ordinateur, papier, etc.)	49 %	20 %	29 %
Donner accès à un dictionnaire ou correcteur orthographique lors d'un examen	67 %	42 %	25 %
Permettre à toutes les étudiantes et tous les étudiants d'exprimer leur compréhension de multiples façons	79 %	55 %	24 %
Permettre aux étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin d'adapter la façon de passer l'examen (examen oral, examen écrit, travail à rendre, etc.)	34 %	13 %	21 %
Fournir des exemples de réponses satisfaisantes d'examens	73 %	53 %	20 %
Permettre aux étudiantes et étudiants d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à valider mon cours	32 %	14 %	18 %
Permettre aux étudiantes et étudiants à BEP d'effectuer des travaux supplémentaires comptabilisés dans leur note finale pour les aider à valider mon cours	32 %	14 %	18 %
Permettre aux étudiantes et étudiants – qu'elles et ils aient des BEP ou pas – d'utiliser les technologies (p. ex., dictionnaire / correcteur orthographique)	81 %	69 %	12 %
Accorder des délais supplémentaires aux étudiantes et étudiants à BEP pour rendre un travail / devoir	54 %	42 %	12 %
Fournir des exemples de questions d'examen	78 %	66 %	12 %
Offrir la possibilité d'échelonner un travail / devoir aux étudiantes et tout étudiants qui en manifestent le besoin	49 %	38 %	11 %
Faire preuve de souplesse en accordant des délais supplémentaires pour rendre un travail / devoir aux étudiantes et étudiants qui en manifestent le besoin	52 %	46 %	6 %
Permettre à l'ensemble des étudiantes et étudiants de soumettre des documents / travaux par voie électronique	87 %	85 %	2 %
Donner aux étudiantes et étudiants à BEP plus de temps pour passer les examens	82 %	81 %	1 %
Ne pas évaluer le niveau d'orthographe des étudiantes et étudiants qui en expriment le besoin	37 %	39 %	- 2 %

Note : les résultats correspondent au pourcentage du total des répondantes et répondants